

TESIS DOCTORAL

AÑO ACADÉMICO 2018-19



**LA SFACCETTATURA PIRANDELLIANA
DELL'ITALIANO EMOZIONALE:
ILARITÀ E IRONIA IN AMBITO DIDATTICO**

DAMIANO PIRAS

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA.
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS: TEORÍA Y
APLICACIONES**

DIRECTOR: PROF. DR. D. SALVATORE BARTOLOTTA

CO-DIRECTORA: PROF.^a DR.^a D.^a MARÍA BELÉN HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

TESIS DOCTORAL

AÑO ACADÉMICO 2018-19



**LA SFACCETTATURA PIRANDELLIANA
DELL'ITALIANO EMOZIONALE:
ILARITÀ E IRONIA IN AMBITO DIDATTICO**

DAMIANO PIRAS

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA.
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS: TEORÍA Y
APLICACIONES**

DIRECTOR: PROF. DR. D. SALVATORE BARTOLOTTA

CO-DIRECTORA: PROF.^a DR.^a D.^a MARÍA BELÉN HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

*Al Prof. Dott. Salvatore Bartolotta,
per il fondamentale supporto e per la
tenacia nello scorgere in chi scrive qualità
a lui stesso sconosciute.*

Il primo ringraziamento va al Prof. Dott. Salvatore Bartolotta, Direttore del presente progetto e Coordinatore dell'Area di Filologia Italiana dell'Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) per avermi sempre sostenuto, spronato e formato nel corso di questi lunghi e fruttuosi anni di collaborazione universitaria. In mancanza della Sua competenza, della Sua dedizione, dei Suoi consigli e del Suo entusiasmo accademico oggi non sarei lo studioso che sono e, molto probabilmente, non avrei mai raggiunto il sogno chiamato Dottorato.

Un grazie infinito alla Codirettrice della tesi, la Prof.ssa Dott.ssa María Belén Hernández González per gli essenziali e certosini suggerimenti, per aver arricchito il mio lavoro con i suoi magnifici studi e le sue fruttuose ricerche nonché per avermi sempre accolto affabilmente nella splendida città di Murcia.

Grazie per l'opportunità concessami e per la pregiata collaborazione alla direttrice del centro di ricerca internazionale Fondazione Leonardo Sciascia di Racalmuto, la Dottoressa Salvatrice Linda Graci, paziente e colta professionista nonché stimata collega.

Un ringraziamento sentito alla Prof.ssa Dott.ssa Milagro Martín Clavijo, alla Prof.ssa Dott.ssa Irene Romera Pintor, alla Prof.ssa Maria José Martín Cuadrado, al Prof. Vittorio Esposito per avermi aperto le porte delle proprie classi in fase di raccolta dati, per aver reso migliore il presente lavoro e per i pregiati suggerimenti rivolti al sottoscritto. Sono grato altresì a tutte le/i discenti che hanno deciso di ultimare il questionario con pazienza e scrupolosità, in loro

manca l'aspetto sperimentale e di ricerca sarebbe certamente venuto meno.

Un pensiero a tutto il Gruppo di Filologia Italiana dell'UNED, alle premurose Tutor, alle colleghe e ai colleghi con i quali ho avuto il piacere di condividere questo magnifico viaggio.

Grazie alla mia famiglia per avermi supportato e sopportato anche quando io stesso faticavo a sopportarmi e a Roberta per esserci sempre stata, per aver avuto pazienza e per aver sempre compreso le mie esigenze didattiche.

Grazie infinite a Davide per l'incredibile lavoro effettuato con il courseware didattico e per aver assecondato le mie bizzarre richieste informatiche ma grazie di cuore anche a Giorgio, cantante eccelso e persona magnifica, per aver dato lustro al presente progetto con la sua incredibile voce e con i suoi preziosi consigli.

Un pensiero generale a tutte le splendide persone e personalità che hanno direttamente o indirettamente permesso, arricchito, impreziosito, accelerato, motivato la tesi, a chi c'è e ci sarà ma anche a chi c'è stato.

Infine, un grazie speciale a quella metà di me che ha sempre creduto nel progetto e che ha deciso di non mollare anche quando le vicissitudini della vita, la mancanza di tempo, lo sconforto e la delusione spingevano l'altra metà verso una nefasta sconfitta accademica, perché "la vida da muchas vueltas" ma credere in se stessi è il primo passo verso il successo.

Come possiamo intenderci se nelle parole ch'io dico metto il senso e il valore delle cose come sono dentro di me; mentre chi le ascolta, inevitabilmente le assume col senso e il valore che hanno per sé, del mondo com'egli l'ha dentro?

Luigi Pirandello, *Sei personaggi in cerca d'autore.*

INDICE

INTRODUZIONE.....	23
1. UN SALTO NELL'ASTRAZIONE PIÙ PURA: GLOTTODIDATTICA PIRANDELLIANA E GLOTTODIDATTICA CROCIANA.....	37
1.1. Verso una nuova concezione del <i>metodo</i> didattico	40
1.2. L'importanza di una terminologia adeguata.....	41
1.3. Una risorsa di supporto alla didattica della lingua italiana.....	43
1.4. Alla ricerca della pirandelliana sincerità.	47
1.5. <i>Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta</i> chiamata capitolo uno.....	49
2. STATO DELLA QUESTIONE ATTO PRIMO: <i>L'ILLUSTRE</i> PREDECESSORE E PIRANDELLO APPLICATO ALLA DIDATTICA	51
2.1. <i>Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta</i> chiamata capitolo due.	58
3. LUIGI PIRANDELLO: TRA CAOS E GENIALITÀ	61
3.1. Contesto artistico.....	66
3.2. Il <i>novellista</i> Pirandello	69
3.3. Idee e pensieri di un <i>figlio cambiato</i>	71
3.4. L'Umorismo	77
3.5. Stato della questione atto secondo: l'umorismo nella didattica della lingua italiana..	86
3.6. <i>Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta</i> chiamata capitolo tre.....	91
4. DIDATTICA DELLE LINGUE AFFINI.....	93
4.1. Dal rifiuto dell'analisi contrastiva ad un'analisi ... contrastiva.....	93
4.1.1. Contrastiva: Transfer.....	101
4.1.2. Contrastiva: Interferenza.....	102
4.1.3. Contrastiva: Fossilizzazione.....	102
4.2. Stato della questione atto terzo: studi contrastivi nell'attualità.....	103

4.3.	Italiano e Spagnolo <i>si ingegnavano prudentemente a schivare ogni confidenza, ogni familiarità</i> - Stato della questione atto quarto.....	106
4.3.1.	Quale italiano?.....	119
4.3.2.	Quale spagnolo?.....	121
4.4.	Stato della questione atto quinto – Altro sguardo verso l'autore siciliano, fra i tanti che ne aveva	122
4.5.	Stato della questione atto sesto: Pirandello e l'universo letterario ispanofono	129
4.6.	<i>Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta</i> chiamata capitolo quattro.....	143
5.	PIRANDELLO, ESTETICA, PENSIERO, DIDATTICA DELL'ITALIANO ED I PERSONAGGI IN CERCA DI APPRENDIMENTO	145
5.1.	Le molteplici <i>Maschere Glottodidattiche</i> nelle interlingue italiane dei discenti ispanofoni.....	173
5.2.	<i>Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta</i> chiamata capitolo cinque.	176
6.	VERSO LE MASCHERE GLOTTODIDATTICHE: L'INDAGINE <i>QUESTIONIMO</i> E I SUOI RISULTATI.....	179
6.1.	La struttura del <i>Questionimo</i>	184
6.2.	<i>Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta</i> chiamata capitolo sei.	185
7.	IL VERSANTE EMOZIONALE DEL <i>QUESTIONIMO</i>	187
7.1.	Una prima approssimazione al concetto di emozione	187
7.2.	Quesiti: Cosa ti ha spinto ad avvicinarti alla lingua italiana?- Quando iniziasti a studiare l'italiano, credevi che fosse una lingua ... Lo studio e la motivazione.	196
7.3.	Quesito: c'è stato un momento in cui hai capito che l'italiano non era "così facile" come te l'aspettavi? – Panoramica sul filtro affettivo.....	203
7.4.	Quesito: Nei primi anni di apprendimento dell'italiano, quale di questi fattori ti ha maggiormente condizionato?	209
7.5.	<i>Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta</i> chiamata capitolo sette.....	211
8.	IL VERSANTE GRAMMATICALE DEL <i>QUESTIONIMO</i>	213
8.1.	Il <i>focus</i> grammaticale sull'italiano per ispanofoni	219

8.2.	Quesito: In che misura pensi che lo studio della grammatica sia importante nel processo di apprendimento di una lingua straniera?	227
8.3.	Quesito: [...] potresti dirmi <i>se hai mai tenuto nascosta una lacuna grammaticale</i> per timore o semplicemente per vergogna di esplicitarla?	230
8.4.	Quesito: Seleziona gli elementi che hai ritenuto più complicati nei primi anni di studio della lingua italiana	233
8.4.1.	Le dieci <i>Maschere Grammaticali Morfosintattiche</i>	234
8.5.	<i>Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta</i> chiamata capitolo otto.....	238
9.	IL PROGETTO DIDATTICO MULTIMEDIALE “LA SFACCETTATURA PIRANDELLIANA DELL’ITALIANO L2/LS”	239
9.1.	Informazioni, obiettivi e speranze attorno al <i>courseware</i> didattico originale	239
9.2.	Di cosa si tratta e di cosa no	247
9.3.	A chi si rivolge	248
9.4.	Genesi dell’insegnamento basato sulle competenze.....	252
9.5.	Obiettivi e competenze.....	255
9.6.	Obiettivi generali.....	255
9.6.1.	Comprensione orale.....	255
9.6.2.	Espressione orale.....	256
9.6.3.	Comprensione di lettura	256
9.6.4.	Espressione scritta	257
9.6.5.	Competenze Socioculturali	258
9.6.6.	Competenze Linguistiche.....	259
9.6.7.	Contenuti lessici e semantici	259
9.6.8.	Contenuti grammaticali morfosintattici.....	260
9.6.9.	Contenuti fonetici, fonologici ed elementi ortografici	261
9.6.10.	Competenza digitale e competenza di base in scienza e tecnologia.....	261
9.6.11.	Competenza dell’imparare a imparare	262
9.6.12.	Valutazione e autovalutazione dei risultati	262
9.7.	<i>Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta</i> chiamata capitolo nove.	267
10.	“ARTISTICAMENTE CAOTICO: PIRANDELLO NELLA DIDATTICA DELL’ITALIANO” – LA PRIMA RISORSA MULTIMEDIALE PIRANDELLIANA	269
10.1.	Musica e Glottodidattica	271
10.2.	Il <i>Concept Album</i> e il sentimento della musica in Pirandello.....	275

10.2.1.	<i>Caos</i>	277
10.2.2.	<i>Lontano</i>	279
10.2.3.	<i>Il figlio cambiato</i>	280
10.2.4.	<i>La Madonnina</i>	281
10.2.5.	<i>La Capannetta</i>	283
10.2.6.	<i>Ritorno</i>	284
10.2.7.	<i>Tra due ombre</i>	285
10.2.8.	<i>L'uomo dal fiore in bocca</i>	286
10.2.9.	<i>Marta</i>	289
10.2.10.	<i>Effetti d'un sogno interrotto</i>	290
10.3.	Struttura interna dell'attività uno	291
10.3.1.	Sezione Note Letterarie	293
10.3.2.	Sezione Capito tutto. C'è giusto una parola che	294
10.3.3.	Sezione La nostra grammatica delle differenze.....	294
10.4.	<i>Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta</i> chiamata capitolo dieci.	295
11.	IL PROGETTO “LESSI CON ATTENZIONE PER VOLARE CON LA MENTE”	297
11.1.	Brevi accenni di <i>Lexical Approach</i>	300
11.2.	Verso le novelle.....	303
11.3.	Il nome	303
11.3.1.	<i>Da Gli amici ideali a Vodilasad</i>	307
11.3.2.	<i>Da Caccia ai tesori a Mondo animale</i>	311
11.4.	La follia	312
11.5.	Breve rassegna contrastiva delle novelle originali	318
11.5.1.	Gli amici ideali	318
11.5.2.	La banca dal lungo corridoio e il viaggio narrativo.	321
11.5.3.	<i>Potenza di uno sguardo</i> , rassegna e ribellione.	323
11.5.4.	<i>Vodilasad</i>	326
11.5.5.	<i>Caccia ai tesori</i> e la solitudine	329
11.5.6.	<i>Anellina</i> e l'importanza della luna.....	333
11.5.7.	Lo spuntino di mezzanotte e il cibo.....	335
11.5.8.	Natale con i tuoi, Pasqua con chi vuoi	338
11.5.9.	Sartoria emotiva	340
11.5.10.	<i>Mondo animale</i> e il sogno	341
11.6.	Struttura interna dell'attività due.....	343

11.6.1.	Il <i>corpus</i> della novella.....	344
11.6.2.	Sezione: <i>Traduciparola</i>	345
11.6.3.	Sezione Lessicalizzando in italiano.....	346
11.6.4.	Sezione <i>CruciIdiomatico</i>	346
11.7.	<i>Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta</i> chiamata capitolo undici.....	347
12.	IL PROGETTO: CONTEsto MEGLIO (COMPRENDERE PER COMUNICARE)	349
12.1.	Giustificazione dell'attività e stato della questione.....	349
12.1.1.	Palcoscenico Sonoro	357
12.1.2.	Palcoscenico Non verbale – Pragmatico	361
12.2.	<i>Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta</i> chiamata capitolo dodici.....	367
	CONCLUSIONI.....	369
	BIBLIOGRAFIA: Didattica.....	379
	BIBLIOGRAFIA: Lingua e Letteratura.....	393
	BIBLIOGRAFIA: Teoria e Analisi contrastive	406
	ABSTRACTS & KEYWORDS.....	427
	Castellano.....	427
	ABSTRACTS & KEYWORDS.....	431
	English.....	431
	ABSTRACTS & KEYWORDS.....	435
	Italiano.....	435
	APPENDICE.....	439
	ALLEGATO 1 - IL QUESTIONIMO.....	439
	APPENDICE.....	443
	ALLEGATO 2 – Artisticamente Caotico: Testi delle canzoni e Note Letterarie	443
	BRANO 1. <i>Caos</i> . Le preposizioni DI e DA (D. Piras)	445
	BRANO 2. <i>Lontano</i> . Le preposizioni articolate (D. Piras)	470

BRANO 3. <i>Il figlio cambiato</i> . Gli, le, Gliene (D. Piras)	492
BRANO 4. <i>La Madonnina</i> . Essere, stare, avere, tenere (D. Piras)	505
BRANO 5. <i>La capannetta</i> . Le consonanti doppie (D. Piras)	521
BRANO 6. <i>Ritorno</i> . I connettori testuali (D. Piras)	539
BRANO 7. <i>Tra due ombre</i> . La passiva (D. Piras).....	554
BRANO 8. <i>L'uomo dal fiore in bocca</i> . Essere e Avere (D. Piras).....	567
BRANO 9. <i>Marta</i> . CI e NE (D. Piras)	582
BRANO 10. <i>Effetti d'un sogno interrotto</i> . I periodi ipotetici (D. Piras).....	596
APPENDICE.....	613
ALLEGATO 3. Lessicon Attenzione per volare con la mente. Novelle originali.	613
Novella 1. <i>Gli amici ideali</i> . D. Piras	615
Novella 2. <i>La banca dal lungo corridoio</i> . D. Piras	647
Novella 3. <i>Potenza di uno sguardo</i> . D. Piras	671
Novella 4. <i>La vodilasad</i> . D. Piras.....	692
Novella 5. <i>Caccia ai tesori</i> . D. Piras.....	715
Novella 6. <i>Anellina</i> . D. Piras.....	740
Novella 7. <i>Lo spuntino di mezzanotte</i> . D. Piras.....	759
Novella 8. <i>Natale con i tuoi, Pasqua con chi vuoi</i> . D. Piras	783
Novella 9. <i>Sartoria emotiva</i> . D. Piras	803
Novella 10. <i>Mondo animale</i> . D. Piras	823
APPENDICE.....	843
ALLEGATO 4. Introduzione all versione BETA del <i>Courseware</i> Glottodidattico.....	843

BREVI RIFLESSIONI SULL'UGUAGLIANZA TERMINOLOGICA

Consapevole della necessità di rifuggire qualsivoglia manifestazione stereotipica o discriminatoria, finanche in campo linguistico, fautore di una piena e doverosa uguaglianza di genere, fiero fiancheggiatore di un cammino esegetico già imboccato da illustri colleghi (Conde Jiménez, 2017) nonché fermo osteggiatore di un eccessivo e volontario uso sessista del linguaggio, chi scrive desidera rimarcare come per il confezionamento dei paragrafi che compongono il presente lavoro di tesi si sia cercato di adoperare uno stile il più possibile equanime e ponderato, mediante l'uso oculato di strutture generiche o di duplice forma femminile e maschile, sempre e quando tali costrutti non sfociassero nella dannosa e infruttifera ridondanza.

Qualora in taluni passaggi della tesi la sperata neutralità non dovesse risultare immediatamente patente non lo si dovrà a manifestazioni linguistiche volutamente sessiste bensì alla necessità di conferire all'intero progetto un'adeguata scorrevolezza e schematicità.

ABBREVIAZIONI

L1 – Lingua materna

L2 – Lingua seconda

LS – Lingua straniera

LM – Lingua meta

QCER – Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue

LC – Linguistica contrastiva

AC – Analisi contrastiva

AE – Analisi degli errori

IL – Interlingua

EOI – Escuela Oficial de idiomas

CPR – Centro de profesores y recursos

UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia

FLCA – Foreign Language Classroom Anxiety

ICT – Information and communication technology

TIC – Tecnologie dell'informazione e della comunicazione

LO – *Lengua objeto*

GRAFICI

PAGINA 201 - GRAFICO 1

PAGINA 202 - GRAFICO 2

PAGINA 205 - GRAFICO 3A

PAGINA 208 - GRAFICO 3B

PAGINA 210 - GRAFICO 4

PAGINA 229 – GRAFICO 5

PAGINA 232 - GRAFICO 6A

PAGINA 233 - GRAFICO 6B

PAGINA 237 - GRAFICO 7

PAGINA 246 – GRAFICO 8

INTRODUZIONE

Quando la fantasia incontra l'educazione linguistica, ma si oserà sostenere l'educazione in generale, si generano scenari didattici inesplorati attraverso i quali l'estrosa/o docente conduce i propri discenti, inebriato dalla consapevolezza che tutto ciò che di bello si incontra lungo il viaggio, se adeguatamente utilizzato, produrrà degli effetti benefici sul processo di insegnamento e apprendimento, riducendo l'appiattimento di una didattica di classe eccessivamente tradizionalista, toccando i giusti tasti motivazionali nonché elevando l'insegnamento a sublime palcoscenico nel quale tutti i membri del processo educativo assumono ruoli da protagonisti o da attori secondari, dipendendo dai casi, indossando e svestendo maschere, condividendo e amplificando le proprie conoscenze, in un tutto altamente emotivo e appagante.

E poco importa se la succitata fantasia si riduca a mera intuizione momentanea o incarni una sagace servetta a sostegno dell'arte di un grande letterato siciliano, l'importante è che la didattica non si impantani in uno stagno di metodicità, piattezza e noia che condurrebbe, inevitabilmente, al fallimento della missione. E allora perché non sforzarsi di credere che qualsivoglia classe possa realmente divenire teatro di cultura?

Perché non fermarsi a riflettere su come un professore possa acquisire le metaforiche sembianze di un drammaturgo votato a una missione linguistica verso degli speranzosi soggetti? Perché non credere, quindi, che la progettazione di un processo glottodidattico mirato, adeguato ai vari contesti, possa essere fantasiosamente intesa come la proiezione nella futura realtà dei futuri personaggi scolastici con i quali il citato professore-drammaturgo dovrà avere a che fare?

Verghiani o Pirandelliani ectoplasmi mentali o semplici intuizioni, poco cambia, l'importante è dar voce alla propria fantasia, fomentare il proprio entusiasmo verso la professione docente, solleticare la voglia e lo spirito cooperativo dei propri discenti e prepararsi a vivere delle avventure sempre nuove e appassionanti.

Accostarsi a un lavoro come quello che si cercherà di illustrare a continuazione implica, necessariamente, alcune delucidazioni da parte dell'autore dello stesso giacché la complessità di taluni ragionamenti potrebbe inibire il normale flusso informativo e interpretativo. Tra le numerose imperfezioni che danno forma alla chimerica personalità di chi scrive esiste un ossimorico amore reverenziale nei confronti della perfezione: se da un lato il sottoscritto si ritiene una persona alquanto ambiziosa e meticolosa nel raggiungimento degli obiettivi, volenterosanelconseguire un'utopica impeccabilità, dall'altro è consapevole del fatto che la citata perfezione risponda a ideali e punti di vista personali e soggettivi, mai obbiettivamente condivisi.

Quantunque il viaggio umoristico sia appena cominciato, risulta interessante osservare come gli scarni paragrafi testé presentati conducano ad una prima singolare approssimazione al nucleo concettuale e vitale dell'intero progetto. Sforzarsi di raggiungere una perfezione personale cela timidamente la speranza che quanto prodotto possa costituire una buona base di partenza per altri studiosi dotati di uno *standard* di meticolosità distinto dal proprio. Agendo in siffatta maniera, ciascun ricercatore si sentirebbe sempre in pace con la propria coscienza, favorito dalla consapevolezza di essere smentibile esclusivamente da qualcuno che reputerebbe attendibile e valido il lavoro, consci del fatto che una ricerca priva di struttura e passione passerebbe del tutto inosservata all'interno della comunità accademica.

Raggiungere quella che il sottoscritto ama chiamare la perfezione auto-referenziale aiuta a fomentare il dibattito sulle tesi soggettive partendo da solidi e documentati principi che finiranno, inevitabilmente, per suscitare emozioni e sentimenti contrastanti negli altri e che faciliteranno il miglioramento dello sviluppo individuale a tutto tondo.

Doverosa una prefazione di questo tipo onde approcciare nel migliore dei modi quella che, forse con un pizzico di sfrontatezza didattica, di ingenua presunzione e di timida riverenza, si reputa possa costituire la descrizione simbolica di tutto il progetto dottorale: un personale approccio di rinforzo glottodidattico integrato, originale e pirandelliano, attento alle variazioni affettive delle/dei discenti, volto all'individuazione, all'analisi e alla svestizione delle principali maschere glottodidattiche¹ indossate dagli studenti ispanofoni principianti di lingua italiana L2/LS (lingua seconda o lingua straniera²), cullato da un'aura letteraria decadentista che pretende sostituire l'ignoto col

¹ In successivi paragrafi avremo modo di soffermarci su questa espressione teatrale e letteraria, motivando la loro formazione e giustificando la loro comparsa e scomparsa in un processo di apprendimento linguistico.

² Non pare superfluo sottolineare la differenza che incorre tra queste due sigle, talvolta confuse e sovrapposte. In linea i massima potremmo sostenere che le due modalità di acquisizione linguistica differiscano per modalità e forme di apprendimento dell'idioma meta. Con L2 si rimanda all'apprendimento di una lingua straniera in un ambiente nel quale tale lingua costituisce un idioma ufficiale, ossia, in un contesto sociale e territoriale in cui il discente si affida alla lingua oggetto di studi per imbastire qualsivoglia interazione sociale. Uno straniero che desideri acquisire le dovute conoscenze di lingua italiana sul territorio del Bel Paese si troverà immerso in un processo di studi dell'italiano L2. Di contro, la sigla LS, o lingua straniera, attesta che la lingua oggetto di studi non costituisce idioma ufficiale del territorio in cui viene studiata, influenzando notevolmente sulle possibilità di interazione dei discenti e sul materiale a sugli stimoli a loro disposizione. Giusto per fare un esempio, l'Italiano appreso in Spagna rappresenta una lingua straniera e non una L2. Ai fini del presente lavoro si può notare come entrambe le sigle vengano ampiamente utilizzate, non certo per sottrarci alla succitata distinzione, bensì per ribadire la bontà del presente rinforzo umoristico della lingua italiana sia dentro che fuori i confini del *Bel Paese*.

noto, l'inconscio col conscio e che mira a superare l'oggettivismo e l'assolutismo verista e realista con il soggettivismo e il relativismo psicologico pirandelliano.

Il medesimo processo di insegnamento e apprendimento potrebbe essere considerato un atto di relativismo psicologico, in quanto ciascuna tappa dello sviluppo glottodidattico, qualsivoglia raggiungimento di uno stadio interlinguistico, lungi dall'essere oggettivi e piatti, sono soggettivamente interpretabili in base alle emozioni e ai sentimenti. La psicologia dell'apprendimento offre una conferma di quanto asserito sottolineando come il concetto stesso di conoscenza goda del sigillo dell'assoluta oggettività, avvolto esso stesso da quella spirale di individuale interpretazione della realtà e di costante costruzione su basi sociali e personali.

Tale approccio potrebbe essere integrato all'interno di un processo di insegnamento linguistico di più ampio respiro come umoristico strumento di prevenzione dei principali scogli linguistici che si frappongono nella rotta che conduce il discente dal porto del principiante a quello della padronanza della lingua italiana, passando per gli inevitabili e complessi attracchi interlinguistici, come punto di intersezione tra lingua e letteratura, magari fornendo le basi per proficui corsi monografici letterari o forse come graziosa parentesi pirandelliana per mezzo della quale potenziare la comunicazione, i dibattiti e l'unità di classe col sorriso e la riflessione.

L'attento lettore pirandelliano non si farà certo sfuggire taluni evidenti richiami alle correnti letterarie che caratterizzarono i decenni dell'involontario soggiorno terreno del Premio Nobel agrigentino. In punta di piedi, accompagnato dalla fedele amica Fantasia e colto da un innocuo benché immaginifico *raptus* glottodidattico letterario, chi scrive si diverte a pensare che l'intera visione umoristica e soggettivistica

dell'insegnamento affondi le proprie metaforiche radici in quel Decadentismo letterario che abbracciò la fine dell'Ottocento e che si protrasse fino alla Prima Guerra Mondiale, in quella corrente per la quale l'interpretazione individuale e soggettiva dell'esistenza rappresentava un punto di partenza. È universalmente riconosciuto come la vita sia tutt'altro che statica e metodica, come cangi continuamente e si trasformi per mezzo di libere interpretazioni soggettive; in ambito accademico, i sentimenti e le emozioni di ogni discente affiorano vigorosi e imprevedibili durante il processo acquisitivo della lingua, evidenziando pregi e difetti personali, ritmi di apprendimento distinti, necessità linguistiche eterogenee.

Scomporre per focalizzare meglio, nella scuola come nella vita e nell'arte, si erge a motto principale. Qui entra palesemente in gioco anche il concetto di umorismo, quello stesso che si contrappone all'arte classica e alla retorica composizione esteriore, quello che allontana con forza un approccio formale alla vita o alle opere. La retorica supporta un avvicinamento formale ai testi, quasi meccanicistico si potrà asserire, imitativo, del tipo così si è fatto e così si deve fare, riconducibile ai concetti di assoluta oggettività. Pirandello, con i suoi due vertici di studio issati su Ariosto e Cervantes, è convinto che ogni opera sia unica e che la creazione artistica sia assolutamente libera, capace di creare un mondo superiore a quello naturale, magari meno reale ma più veritiero.

Oltrepassando momentaneamente le ambiziose motivazioni soggettive e le speranze di dar corpo alla citata e fantasiosa commistione di intenti e di idee tra l'insegnamento linguistico e la poetica pirandelliana, sarà fondamentale osservare come tale unione possa celebrarsi in modo concreto e proficuo. Fantasia, indubbiamente, quantunque poggiante su una solida base scientifica e sperimentale.

Accanto al concetto di *crisi*, altamente ricorrente nelle pagine del presente lavoro e richiamante le sensazioni di smarrimento emotivo saggiate sia dai personaggi letterari pirandelliani sia dai peculiari personaggi didattici ai quali è diretto il presente lavoro, si scorge la fondamentale nozione di *maschera*, di quella copertura carnevalesca, drammaturgica e umoristica che si si erge a vera protagonista dello scenario teatrale didattico del presente progetto. La maschera come un simbolico rivestimento sentimentale attraverso la quale deridere le oggettive apparenze altrui, celare le proprie mancanze nonché le problematicità soggettive, ragionare sulla relatività della vita dell'uomo pirandelliano così come dell'individuo attuale, riflettere sulla sterilità dei giudizi affrettati privi di adeguata e minuziosa introspezione.

Crisi e maschera come concetti fulcro dell'intero progetto di tesi: l'inevitabile e beffarda crisi di identità che pervade il personaggio pirandelliano nel prendere coscienza dell'illusorietà delle proprie convinzioni pregresse e delle certezze sulle quasi aveva basato la propria esistenza corrisponde al turbamento e allo stupore provati dal discente ispanofono nel tastare con mano le asperità e le discrepanze linguistiche ed extralinguistiche tra il proprio idioma e la semplice e "*inizialmente percepita come priva di eccessive difficoltà acquisitive*" lingua italiana, un turbinio emozionale che tende a scombussolare in modo inevitabile il lineare percorso acquisitivo di tutti coloro che dimostrino scarsa previsione di tale evenienza.

Lingue affini, pertanto. Idiomi dall'incredibile intelligibilità reciproca capaci di istigare il convincimento di immediatezza acquisitiva e di facilità di apprendimento nella mente di quelli che il sottoscritto definisce umoristicamente degli attori glottodidattici in cerca di apprendimento. Si rifugge categoricamente sia una rotonda negazione di quanto testé affermato sia qualsivoglia tentazione di generalizzare tali

affermazioni; lo studente ispanofono che approccia i primi stadi interlinguistici della lingua italiana è talvolta presentato come falso principiante giacché in possesso di un bagaglio esperenziale e conoscitivo tale da facilitare notevolmente una subitanea familiarità con la L2/LS, la medesima familiarità che solletica le differenti tipologie motivazionali, culla le emozioni positive, riduce al minimo le barriere affettive e infonde ottimismo e autostima che, in contesi di educazione formale, dovranno essere adeguatamente profittati

Quando però le illusorie ali dell'entusiasmo, di Icariana memoria, innalzano le persuasioni di lineare facilità oltre i livelli soglia, accade che il calore delle prime percezioni di estrema discrepanza linguistica ed extralinguistica possa sciogliere drasticamente talune certezze, mutare traumaticamente le emozioni interlinguistiche e favorire un'eccessivo e repentino innalzamento degli ostacoli affettivi. Giacchè siffatte asperità acquisitive si assestano internamente a un piano didatticamente predittivo ampiamente sostenuto da eminenti studi, di stampo contrastivista e non, principalmente negli ultimi decenni durante i quali riflessioni, teorie, metodi, approcci didattici si sono succeduti sul panorama accademico glottolinguistico con alterne fortune e speranze.

Al fine di schematizzare nel migliore dei modi il lavoro proposto nei successivi paragrafi, sarà opportuno dettagliare accuratamente qualsivoglia capitolo dello stesso. Il primo segmento della tesi amplifica l'umoristica visione dell'intero progetto, scovando nella famosa e aspra diatriba Pirandello-Croce un fantasioso cammino verso la risoluzione dell'annoso dubbio concettuale tra innovativi e soggettivi approcci didattici e classiche e statiche metodologie glottodidattiche. L'obiettivo di tale ardito accostamento è multiplo: offrire una panoramica alternativa sull'evoluzione dell'insegnamento nel corso della storia, scovando pregi e difetti di qualsivoglia tecnica

didattica, rievocare la goliardica, quantunque non del tutto scontata, pertinenza dell'accostamento proposto tra Pirandello e insegnamento pirandelliano di una lingua affine, dare ilare consistenza intellettuale alle dissimili benché ponderate personalità docenti presenti nella mente di chi scrive, rifuggendo coscientemente una lombrosiana interpretazione del presente lavoro di dottorato in chiave patologica bensì abbracciando volontariamente ora il genio, ora la follia, affinché il Gentile lettore venga inebriato sia dall'avvertimento sia dal sentimento del contrario pirandelliano.

Il secondo capitolo rimanda inizialmente alla genesi dell'intero progetto di tesi, alle fondamenta di un percorso didattico pirandelliano che trae linfa vitale negli anni di frequentazione del Master e che si è fatto largo a piccoli passi. Inevitabilmente, l'occhio indagatore osserva tutti quei progetti più o meno didattici che traggono spunti interessanti dalla figura di Luigi Pirandello: nessuno dei lavori posti in evidenza in tale capitolo condividerà con il presente obiettivi e capisaldi progettuali, ciononostante, quanto riportato offrirà la possibilità di inquadrare meglio l'intera concezione della tesi.

Nella terza parte ci si addentra definitivamente nel mondo pirandelliano, nella sua vita, nel suo stile e nella sua bizzarra forma di contemplare vita ed esistenza umana. Non si tratterà di una panoramica fine a se stessa bensì di una profonda ricerca del senso più recondito dell'intero progetto di tesi nonché delle ragioni che sostentano la formulazione del parallelismo Pirandello – didattica umoristica. Dalle nozioni di caos, crisi e figlio cambiato, risultanti da un'attenta analisi biografica di Pirandello, si giunge alla considerazione del contesto storico e culturale in cui egli espone la propria visione dell'arte e del mondo che lo circonda, una visione sicuramente disancorata dalle retoriche e classicistiche espressioni di raffinatezza veristica, molto più rivolta verso un

decadentismo dell'anima, di sincera disgregazione dell'io, di soggettiva osservazione della vita attraverso le cangianti emozioni del momento.

Il quarto capitolo si presenta come uno dei segmenti maggiormente consistenti di tutto il progetto, nel corso del quale si è chiamati a ragionare sull'ambiguità che spesso ha accompagnato la nozione di contrastività tra due o più idiomi alla ricerca di analogie e/o differenze che potessero semplificare il processo di assimilazione idiomatice, nello specifico si comprenderà come tale criterio comparativo si sia lentamente svincolato da quell'aura di strutturalismo cronico per inserirsi in un contesto maggiormente soggettivo e pragmatico, all'interno del quale si è assistito (e si assiste finanche oggi) ad una nuova e positiva valutazione dell'errore nonché alla considerazione delle distanze sia oggettive che psicologiche esistenti nelle interlingue di ciascun apprendente. La certificazione di quali varietà dell'italiano e del castigliano vengano adoperate nel presente lavoro apre alla profonda e stimolante panoramica sugli eminenti e significativi ricercatori, studiosi e professori che, in contesti ispanofoni, si sono occupati di vita e arte pirandelliana nonché sulle analogie tra Luigi Pirandello e riconosciuti e geniali artisti, scrittori o pensatori spagnoli o iberoamericani, sulle orme degli ampiamente studiati fenomeni ideologici del *pirandellismo* e del *pre-pirandellismo*.

Il quinto capitolo completa quanto già introdotto in precedenza, provando a costruire definitivamente l'approccio glottodidattico attorno alla figura di Pirandello. Trattasi di un compito evidentemente complesso che prende corpo attorno al naturale atteggiamento didattico naturalista e verista mostrato generalmente da discenti di una lingua affine alla propria materna, il medesimo atteggiamento che imbrocherà inevitabilmente un sentiero maggiormente decadente con il passare del tempo, sfociante in un sentimento di pirandelliana costruzione illusoria continua del proprio processo

interlinguistico. Sulla base di umoristici benché mai inconsistenti ragionamenti didattici si arriverà a osservare come le difficoltà incontrate durante il cammino acquisitivo che conduce alla lingua meta possano indurre i discenti a ricorrere a strategie di evitamento, di semplificazione o, ancora peggio, alla fossilizzazione degli errori non adeguatamente scovati per via dell'adozione di carnevalesche protezioni che annientano l'utopica linearità di apprendimento, le stesse protezioni che in questa sede divengono Maschere Glottodidattiche.

È nella sesta parte quando le succitate coperture carnevalesche trovano doverosa soddisfazione. A seguito di un'umoristica benché mai infondata constatazione che tali maschere ruotino attorno agli errori maggiormente commessi da discenti ispanofoni di lingua italiana, certamente individuali sebbene soprattutto collettivi, si è cercato di cavalcare l'onda di originalità e di gettare le basi per la forgiatura di insolite e curiose Maschere Glottodidattiche. Ferma restando l'assoluta necessità di non basare la nascita delle succitate coperture sulla mera osservazione del sottoscritto o sulla semplice analisi di seppur autorevoli e completi studi della comunità accademica, si è provveduto alla creazione di una risorsa investigativa descrittiva, nello specifico di un questionario anonimo, sottoposto ad oltre un centinaio di discenti ispanofoni di lingua italiana di numerose istituzioni educative ubicate sul suolo spagnolo. Dall'analisi dei *feedback* ottenuti nascono le Maschere Glottodidattiche morfosintattiche, extralinguistiche-pragmatiche ed emozionali.

Nel settimo capitolo ci si tuffa nella sfera emozionale e sentimentale del progetto. Si parte da una pura ricerca di definizione del concetto, dalla necessità di fomentare un clima cooperativo e partecipativo in classe nonché dall'essenziale analisi circa il nuovo ruolo del docente per poi giungere alla concreta osservazione dei quesiti

emozionali del questionario, grazie alla quale le cinque maschere videro definitivamente la luce.

Grammatica sì o grammatica no in ambito didattico? L'eterna diatriba ideologica è alla base dello svolgimento dell'ottavo segmento della tesi quantunque in questa sede ci si dimostri cautamente favorevoli ad un suo utilizzo, principalmente per le succitate motivazioni contrastive. Si prova a comprendere come tale criticata pratica didattica possa essere messa in pratica, scovando una possibile via di fuga attraverso l'attenta riflessione e un atteggiamento vicino al *consciousness raising* di Smith applicato all'apprendimento linguistico, peraltro non eccessivamente dissimile dai principi umoristici pirandelliani. La scoperta delle differenti manifestazioni grammaticali della lingua italiana presentata a discenti ispanofoni conduce lentamente allo studio delle risposte "grammaticali" fornite dai soggetti interpellati nonché alla forgiatura di ben dieci maschere glottodidattiche morfosintattiche.

Si sottolineerà a lungo la creazione di tre distinte attività umoristiche pirandelliane e originali a supporto dell'approccio presentato nella presente tesi, ciononostante, si ribadirà altrettanto lungamente l'intenzione di raggruppare tali multimediali tecniche didattiche in un unico *courseware* glottodidattico, un programma che venisse incontro alle nuove tendenze di apprendimento, giocasse sulla stimolazione della motivazione, dell'autoapprendimento e sull'utilizzo delle ICT o TIC in ambito pedagogico. Grazie all'aiuto di validi collaboratori informatici si è potuto dar linfa vitale alla versione BETA di un intrigante e pirandelliano *software* multimediale, perfettamente utilizzabile in tutte le sue parti in versione dimostrativa: il capitolo nove sarà dedicato proprio al progetto multimediale.

Nella decima parte della tesi si presenta la prima delle tre attività multimediali a corredo del lavoro di tesi, l'ambizioso *conceptalbum* pirandelliano *Artisticamente Caotico*, un gigantesco lavoro di composizione musicale, scrittura di testi, fusione tra grammatica e biografia pirandelliana. Si proverà a tessere le lodi dell'adozione della musica in ambito glottodidattico, rimarcando come le canzoni siano materiale altamente didattizzabile e accompagnino ogni fase della nostra esistenza. All'analisi musicale, grammaticale e biografica di ognuna delle dieci canzoni originali del progetto è accompagnata un'intrigante dissertazione sulla passione musicale di Luigi Pirandello.

Capitolo undici e seconda tecnica didattica originale presentata, un intero libro di novelle pedagogiche e umoristiche intitolato *LESSICOn attenzione*, una simpatica forma di fomentare la lettura, l'assimilazione del lessico primario della lingua italiana e di introdurre taluni aspetti della tecnica del *lexical approach* di Lewis nel nostro approccio umoristico. La ripetizione di parole, frasi idiomatiche e detti implica una memorizzazione maggiore degli stessi ed è quanto si cerca di rimarcare nei paragrafi del presente capitolo. Non mancherà un'audace comparazione concettuale tra le novelle proposte dal sottoscritto e quelle ben più autorevoli pirandelliane, grazie alla quale si affronteranno tematiche care al drammaturgo agrigentino come il viaggio narrativo, la solitudine, la rassegnazione, la ribellione, l'amore per la luna, il cibo o il sogno.

L'ultimo capitolo della tesi è dedicato alla terza attività pratica, quella maggiormente extralinguistica e pragmatica denominata *CONTEsto MEGLIO*. Nel corso della dissertazione si osserverà come gli aspetti extralinguistici e pragmatici di un idioma siano equiparabili agli studi prettamente linguistici di un idioma secondo una concezione comunicativa dell'insegnamento e si offrirà una certosina panoramica sui pionieri degli studi pragmatici applicati alla didattica. Non mancherà la forgiatura di

differenti maschere glottodidattiche che, in seno all'attività pratica, sono state suddivise su due palcoscenici investigativi: quello sonoro e quello non verbale pragmatico.

Importante osservare la tripartizione della bibliografia consultata: nel primo gruppo *didattico* sono riscontrabili tutti quegli scritti o risorse digitali che possiedono diretta attinenza con le pratiche di insegnamento linguistico o che sono servite per la creazione delle attività da un punto di vista meramente educativo, nel secondo filone *linguistico e letterario* si ritrovano tutte le opere letterarie e colte, tutti gli scritti pirandelliani o a lui riconducibili nonché quelli di numerosi e rinomati artisti del panorama italiano e non. Alla terza sfera *teorica e analitico contrastiva* sono assegnati tutti gli elaborati, gli articoli o i contributi che esulano dalle prime due categorie, che abbracciano tematiche di ricerca distinte come la comunicazione, la contrastività, la musica, l'ironia e l'ilarità in senso lato, la multimedialità o le emozioni.

Converrà altresì ricordare come tra gli allegati sia possibile consultare il *Questionimo*, gli interi volumi di canzoni e novelle glottodidattiche umoristiche nonché una doverosa presentazione della versione BETA del *courseware* originale.

In conclusione della presente introduzione mi si perdonerà un doveroso quanto riconoscente pensiero soggettivo; è desiderio di chi scrive menzionare la meravigliosa collaborazione con la Fondazione Leonardo Sciascia sita in Racalmuto, Sicilia, per la gentilezza nell'aprirsi alla collaborazione con me, per l'inestimabile opportunità di vivere e respirare luoghi, storia e carteggi pirandelliani nonché per l'impagabile possibilità concessami di osservare in prima persona le molteplici e pregiatissime iniziative svolte da un Ente che vide la luce nel lontano 27 gennaio del 1987 nell'aula consiliare della cittadina di Racalmuto e che da allora inebria le menti della comunità artistica e letteraria italiana e internazionale, dimostrandosi una meravigliosa fonte di

trasmissione culturale oltre ad essere un fiore all'occhiello per “quella Sicilia della ragione e della cultura che può ben identificarsi con il nome di Leonardo Sciascia”³

La fortuna del sottoscritto non risiede esclusivamente nell'aver ottenuto l'accesso ad una straordinaria biblioteca con oltre 27 mila volumi o l'aver avuto la fortuna di approfondire le proprie conoscenze circondato da magnifici quadri, preziosi ritratti o introvabili corrispondenze artistiche, bensì è accresciuta dall'aver conosciuto personalmente anime artistiche, letterarie, colte ed esperte con le quali condividere esperienze, pensieri e riflessioni, con riferimento speciale alla gentilissima e preparatissima direttrice della Biblioteca e Archivio della Fondazione la Dottoressa Salvatrice Graci, senza la quale questa fantastica opportunità di arricchimento personale non sarebbe stata possibile.

³ Parole dell'emerito ex Presidente della Repubblica Italiana Giorgio Napolitano, durante una visita ai locali della Fondazione Leonardo Sciascia, citazione tratta dalla pagina web della Fondazione <http://www.fondazioneleonardosciacia.it/cms/-33-9/la-fondazione.htm>; consultata in data 13/12/2017.

1. UN SALTO NELL'ASTRAZIONE PIÙ PURA: GLOTTODIDATTICA PIRANDELLIANA E GLOTTODIDATTICA CROCIANA

I presupposti pirandelliani del lavoro di tesi qui oggetto di studi affondano le proprie radici nei pensieri e negli ideali dell'autore siciliano a tutto campo. Qualora si volesse perseguire il cammino delle fantastiche e metaforiche fondamenta umoristiche del progetto, il Gentile Lettore potrebbe quasi essere colto da un irrefrenabile slancio verso il riso se si principiassero a ragionare sulla famosa *querelle* tra l'autore agrigentino e il filosofo dello spirito Benedetto Croce, definibile certamente come "l'ultima resistenza europea contro la razionalità empirica" (Ajello 2015: 79), in termini progettuali e glottodidattici.

Onde evitare macchinosi e fuorvianti *excursus* dialettici attorno agli ideali della critica italiana a cavallo dei due secoli, appare doveroso porre il *focus* dell'attenzione sulla già ampiamente citata diatriba intellettuale per poi trasportarla al più pertinente lavoro didattico che in questi paragrafi cerca di guadagnarsi un'agognata identità.

Facendo perno sui concetti dell'*assolutismo* e dell'esaltazione della verità apodittica, ampiamente argomentati sebbene superati in ambito accademico, qualsivoglia intelletto che provi piacere nello scovare curiose analogie tra campi di studio e ricerca (apparentemente) lontani tra loro potrebbe idealizzare un ipotetico processo glottodidattico che prenda spunto da queste concezioni razionali della vita. In qualità di ricercatori umoristi, nell'accezione pirandelliana del termine più avanti adeguatamente approfondito, concretiamo una visione di glottodidattica crociana per poi poterla adeguatamente incasellare in quel *continuum* di metodi e di approcci didattici

rilevati dalla comunità accademica nel corso dei decenni. Non parrebbero esserci dubbi sul fatto che un'ideologia fondata sulla verità inconfutabile della mera ragione che non lasci margine di manovra alle esperienze e al libero arbitrio dell'individualità e dei sentimenti difficilmente possa essere accostabile al concetto di approccio glottodidattico, così tecnicamente, pedagogicamente e mentalmente vasto e ampliabile rispetto ai classici metodi, motivo per cui una metaforica didattica linguistica crociana potrebbe essere investita del nome di metodo di insegnamento linguistico.

Qualora ci si volesse addentrare maggiormente in siffatte analogie filosofico - didattiche si noterebbe, senza neanche eccessivi sforzi mnemonici, come il superato metodo didattico grammaticale – traduttivo (molto in voga sul territorio europeo durante gli anni cinquanta del secolo scorso) racchiudesse tutti i principi cardine del pensiero crociano: apprendimento dei meccanismi linguistici classici e tradizionali in modo meccanico e ripetitivo, attraverso una *routine* didattica che prevedesse esercizi grammaticali, traduttivi e compositivi alquanto rigidi e preconfezionati, un'importanza cruciale riposta sul classico manuale grammaticale quasi fosse la base della conoscenza intuitiva crociana, un ruolo preponderante del professore in classe, vero artefice della trasmissione delle conoscenze ai propri discenti.

Finanche la caratteristica imitativa insita nell'insegnamento linguistico di tipo diretto rimanda a quell'imitazione che Luigi Pirandello nel suo saggio *Arte e Scienza* del 1908 accostava oculatamente alla Retorica crociana. Il metodo diretto si differenziava da quello traduttivo e grammaticale per il suo carattere didattico induttivo, nel quale giocava un ruolo preponderante l'acquisizione della lingua straniera sul modello di quella nativa. E saranno forse delle fervide e colorite elucubrazioni mentali di chi scrive ma quanto testè asserito potrebbe richiamare alla memoria un ulteriore

convinzione esterofila retorica: si pensi alla tendenza classicistica di non limitare l'atteggiamento imitativo letterario ai meri confini nazionali per approdare su territori stranieri e perseguire la propria missione osservativa e ripetitiva, "prima si imitavano i classici ora gli stranieri. E ancora, di tanto in tanto, sentiamo levarsi una voce che ci consiglia di ritornare all'antico, come se l'arte e la letteratura si possano rinnovare invecchiandole". (Pirandello 2006: 611).

Chi scrive è ben consapevole delle differenze didattiche che intercorrono tra il *metodo grammaticale – traduttivo* e quello *diretto*, del crescente protagonismo che il secondo conferisce ai discenti in un contesto di aula, ciononostante, insiste sulla presenza della parola *metodo*, la quale riconduce inevitabilmente a quella "guida di insegnamento con principi linguistici, pedagogici e didattici fissi e univoci che si appoggiano in una determinata teoria psicologica del linguaggio" (Bartolotta, González De Sande, González De Sande, Martín Clavijo 2010: 548) per proseguire in questa connessione ideale tra *metodo* stesso e la retorica filosofica.

Tale comparazione si esalta nella considerazione del *metodo* didattico audiorale, caratterizzato, senza ombra di dubbio, dalla grande importanza concessa all'uso orale della lingua ma anche da un processo glottodidattico che, nel suo complesso, diveniva fisso e rigoroso, issato su ripetizioni meccaniche che puntavano a garantire un'acquisizione linguistica rigida e fortemente predittiva e calcolata. Viene meno la creatività del discente, il quale è guidato nonché delimitato dalle macchine e dal docente.

In questa aurea filosofica pedagogica si constata come il passaggio dal *metodo* all'*approccio* didattico sia stato preceduto da profonde riflessioni inerenti l'impossibilità di permanere all'interno della sfera della rigidità, della passività e della

mancanza di autonomia dei discenti, del così si è fatto e così deve essere. A piccoli passi il *metodo* si ridimensiona e, linguisticamente parlando, passa ad occupare un ruolo subordinato all'approccio stesso, acquisendo il significato di sua applicazione pratica in aula e non più quella errata di condotta didattica. E allora leggendo Pirandello nel suo saggio *Arte e Coscienza d'oggi* ([1893] 2006) si potrebbe quasi scorgere, nella sua attestazione di inadeguatezza del vecchio pensiero filosofico di esaltazione del classico, una sorta di metaforico epitaffio anche per la vecchia concezione del metodo didattico; se ci facessimo guidare dall'immaginazione e pensassimo che il nostro drammaturgo stia parlando dell'avvento dell'approccio didattico potremmo quasi pensare che ciò corrisponda a realtà.

Crollate le vecchie norme, non ancor sorte o bene stabilite le nuove; è naturale che il concetto della relatività d'ogni cosa si sia talmente allargato in noi, da farci quasi del tutto perdere l'estimativa. Il campo è libero ad ogni supposizione. L'intelletto ha acquistato una straordinaria mobilità. Nessuno più riesce a stabilirsi un punto di vista fermo e incrollabile. I termini astratti han perduto il loro valore, mancando la comune intesa, che li rendeva comprensibili. (Pirandello 2006: 196).

1.1. Verso una nuova concezione del *metodo* didattico

Muovendo dal presupposto logico che “la natura della glottodidattica è multidisciplinare [...] ma è anche interdisciplinare, perché i nuclei fondanti rappresentano i punti di intersezione tra le discipline, costituendo una vera e propria scienza liminare” (Nitti 2005: 19), ci si rende immediatamente conto di come la nuova concezione dell'intero processo di insegnamento – apprendimento debba essere visto sotto una nuova luce, molto più luminosa e vasta della precedente. Il drammaturgo

siciliano, a suo tempo, gettò le basi per un impulso soggettivo che apportasse all'arte quel brio di pazzia o di degenerazione⁴, quella scintilla di innovazione che rifuggisse il semplice creare imitando qualche autore italiano o straniero.

Il suo allontanarsi dall'imitazione retorica è il nostro allontanarci dal predeterminato classicista, senza animo di rinnegare totalmente quanto di buono esistesse in esso e perseguendo un cammino innovativo e originale. Il docente attuale scruta incuriosito i cangianti scenari accademici, in cerca di un approccio glottodidattico che si confaccia alle proprie ambizioni nonché ai propri ideali pedagogici.

1.2. L'importanza di una terminologia adeguata

Provare a farsi strada tra gli aggrovigliati vicoli lessicali che si dipanano nel cuore della città chiamata glottodidattica sembrerebbe missione disagevole finanche servendosi di un robusto filo di Arianna; la sottile differenza che incorre oggi tra le parole *metodo* e *approccio* ha oltrepassato i limiti imposti dalla contrapposizione dei

⁴ Il termine non è causale. Luigi Pirandello già nel suo saggio *Arte e Coscienza d'oggi* del 1893 rende patente la sua conoscenza del libro sulle teorie degenerative del cervello di talune categorie di esseri umani *Entartung* (Degenerazione, 1892) scritto da Nordau e dalle idee molto simili a quelle che Cesare Lombroso espone nel suo conosciuto *Genio e Follia* ([1864] 2017). Il concetto chiave dei testi succitati è che ci fosse una qualche molla di follia che potesse scattare nella mente dei geni, la quale conferisse loro un punto di vista alternativo e creativo della vita, dei lampi di creatività che un cervello "normale" non avrebbe mai potuto sperimentare. Il padre dell'antropologia criminale, ad esempio, sostenne "e chi alla lettura di queste belle pagine può dubitare, più, che vi siano casi in cui la pazzia dà agli intelletti volgari un lievito sublime che li solleva dal livello comune?" (Martucci 2014: 1) ma Pirandello "consapevole delle implicazioni della teoria della degenerazione, si palesa scettico e contrario ad un'applicazione troppo fedele della concezione lombrosiana alla sfera artistica; egli crede poco alle interpretazioni in chiave patologica delle opere d'arte, nelle quali si proietterebbero i difetti psicofisici degli autori" (Adriano 2009: 196).

due termini intesi come modo di avvicinarsi alla lingua meta muovendo da dimensioni epistemologiche, teoriche e procedurali totalmente distinte per sfumare e, successivamente, definitivamente scomparire in una nuova concezione *a matryoska* dello studio di una lingua L2/LS.

A tal proposito, si converrà nel sostenere che una breve panoramica terminologica, onde evitare malintesi e semplificare la lettura del presente lavoro, sia da ritenersi essenziale al fine di inquadrare adeguatamente le moderne nozioni di approccio, metodo e tecnica didattici. Quantunque in molteplici occasioni ci si imbatte in un utilizzo ambiguo dei tre termini succitati, quasi fossero sinonimi e utilizzabili a piacimento ora l'uno ora l'altro, nel corso dei paragrafi che compongono il presente lavoro umoristico si cercherà di distinguerli e di conferire loro la giusta valenza.

L'approccio si potrebbe immaginare come il vero e proprio contenitore concettuale e teorico del processo acquisitivo; esso si fonda sui principi e sulla filosofia educativa alla base di qualsivoglia insegnamento, rappresenta l'involucro esterno di una ideologia dell'istruzione, stabilendo altresì gli obiettivi e marcando il sentiero da percorrere; "un approccio può essere valutato in base alla fondatezza scientifica delle teorie esterne alla glottodidattica a cui esso fa riferimento, alla sua coerenza interna e alla sua capacità di generare metodi in grado di realizzare l'approccio stesso". (Chiapedi 2009: 8).

Sempre l'approccio abbraccia un ampio contenuto concettuale indicante gli obiettivi glottodidattici e dell'educazione linguistica delle/gli apprendenti, è supportato da una base scientifica e si distingue dai suoi predecessori pre-scientifici (Bosisio 2005) per la grande importanza che viene attribuita alle riflessioni sulla lingua.

Stabilito cosa si intenda per approccio glottodidattico resta da chiedersi quale possa essere la nuova valenza conferita in ambito accademico al termine *metodo*. Ebbene, esso potrebbe bene rappresentare una meticolosa batteria di principi metodologici utili allo studente per rielaborare le riflessioni teoriche portate avanti in fase di progettazione del processo didattico in specifiche e dettagliate tecniche linguistiche nonché in materiali di insegnamento mirati agli scopi, alla tipologia degli apprendenti e alle caratteristiche del proprio stile di insegnamento. Infine, le tecniche pratiche equivalgono agli esercizi, alle attività, alle spiegazioni nonché a tutte quelle situazioni attraverso le quali il prorompente e inarrestabile flusso della lingua prende piede.

1.3. Una risorsa di supporto alla didattica della lingua italiana

Per quanto possa già apparire evidente, non sembra superfluo ricordare che quanto introdotto nel presente lavoro di tesi sia da ritenersi un approccio settoriale, specifico e, quindi, di rinforzo della lingua italiana L2/LS, diretto a discenti di madrelingua spagnola, necessariamente incompleto nella sua unicità, focalizzato sulle difficoltà contrastive e sulle asperità collettive essenzialmente riconducibili a tale specifica tipologia di apprendenti.

Come qualsivoglia approccio glottodidattico moderno e ponderato, anche il presente si plasma attorno alle nozioni di approccio, metodo e attività didattica, che ne costituiscono la spina dorsale concettuale e ne sostentano l'intera esistenza; il suo utilizzo oculato e soggettivo spetterà a ciascun discente o docente che ne entri in possesso, sia per motivi di studio sia per ragioni di curiosità, crescita culturale o critica.

Ad ogni modo, la natura dei metodi e delle tecniche di insegnamento in essa racchiusi appaiono facilmente integrabili in differenti tipologie di espressioni didattiche di classe e non, unendo aspetti formali a qualità affettive, attività multimediali a prove di lettura e traduzione.

Come si evince dai paragrafi precedenti e come sarà maggiormente ribadito in quelli che seguono, l'intera proposta glottodidattica si permea di un'essenza comunicativa, mista a estratti umanistici ed emotivi che però non rigettano ulteriori influssi benefici provenienti da altre dimensioni dell'apprendimento, il tutto per dar corpo ad un approccio misto e integrato, denominato in modo alquanto enigmatico (e per immediatezza) pirandelliano. La definizione maggiormente adeguata sarebbe, pertanto, quella di approccio integrato pirandelliano della lingua italiana L2/LS per studenti principianti ispanofoni (d'ora in avanti spesso approccio pirandelliano o approccio umoristico).

Una prima occhiata sommaria sul succitato approccio consentirà di scorgere tutte le sfaccettature di un approccio glottodidattico comunicativo, partendo da un livello analitico linguistico e arrivando alla trattazione dei aspetti sociolinguistici e psicopragmatici, muovendo sempre dal presupposto che adottando una visione esclusivamente idiomatica dell'insegnamento, ad esempio issando le nostre indagini su un concetto chomskiano di competenza linguistica, verrebbe meno o risulterebbe quantomeno complesso riuscire a scorgere le asperità contrastive (più avanti diverranno maschere) pragmatiche, sociali o extralinguistiche che un parlante non nativo riscontra in un contesto linguistico L2/LS. Alla visione dell'insegnamento delineata da Dell Hymes negli anni Settanta dello scorso secolo l'approccio presentato deve l'intrigante tentativo di fomentare "la capacità del parlante di usare una lingua nel modo ritenuto pi

appropriato all'evento comunicativo in atto" (Ciliberti 2012: 2), con l'approccio strutturalistico e con la sua meccanicità implicita condivide le riflessioni contrastive dettate dalle necessità e dagli obiettivi della risorsa pratica a corredo dell'intero progetto (avremo modo di approfondire meglio la questione contrastiva nei prossimi paragrafi) e alcune tecniche didattiche chiuse e passive per le/gli studentesse.

Dagli ideali umanistici affettivi si estrapola la convinzione che la/il discente costituisca il fulcro dell'intero processo didattico, che sia il vero protagonista dell'apprendimento, motivo per cui si renderà necessario un certosino e costante monitoraggio delle sue emozioni, delle motivazioni che lo sospingono verso una consapevolezza linguistica e della necessità di tenere sotto vigile osservazione l'innalzamento del filtro affettivo, come si avrà modo di constatare, vero "colpevole" dell'apparizione delle complessità acquisitive che più tardi assurgeranno a protagoniste principali del presente progetto. Inoltre, non si rifuggerà la constatazione che nell'approccio umoristico si riscontrino chiari influssi concettuali *protoglottodidattici* (Bosisio 2005) come una particolare attenzione verso talune strutture morfosintattiche, un timido tentativo di introdurre riflessioni traduttive in ambito pedagogico nonché una specifica premura verso i benefici della lettura (si pensi alle novelle didattiche originali nonché alle strutture lessicali idiomatiche in esse contenuti).

Quanto detto apre inequivocabilmente ad una molteplicità di metodologie didattiche racchiuse in un'unica risorsa glottodidattica, fatto che la rende annoverabile tra le tipologie di insegnamento a tipo eclettico o integrato, ossia, capace di carpire il meglio da qualsivoglia approccio didattico per non limitare il processo ad una sola teoria di riferimento: la traduzione da quelli formalistici e umanistico affettivi, i drills da quello strutturalistico, gli audiovisivi da quelli strutturalistici e comunicativi, la

produzione orale dagli approcci diretti, comunicativi, umanistico affettivi e strutturalistico etc. Da qualche decennio tale integrazione si sta espandendo a macchia d'olio e prova ad inglobare in sé le principali componenti delle altre prospettive didattiche, come la componente cognitiva dei metodi deduttivi, la componente comportamentistica dei metodi induttivi, la componente interattiva dei metodi funzionali nonché quella affettiva dei metodi affettivi (Danesi 1988).

Quando nel 1964 venivano ri-pubblicate le idee integratrici di Palmer non si poteva certo immaginare che tale metodologia di approccio multiplo fondata sull'eclitticità sarebbe diventata così importante in ambito accademico. Il fatto poi che la testé citata metodologia sia da ritenersi pre-scientifica (Villa, Danesi 1984) e sprovvista della necessaria organizzazione teorica per divenire un vero e proprio sistema, non ne certifica la sconfitta accademica; muove da posizioni integrative anche l'approccio nozional-funzionale e “costituisce quindi il punto di arrivo delle diverse ricerche teoriche e sperimentali nel campo della glottodidattica e fornisce quelle indicazioni metodologiche oggi indispensabili per costruire interventi didattici il più possibile completi, aperti e attenti ai bisogni dei discenti” (Bosisio 2005: 60).

Non si ovvierà di certo, nella presente sede, un doveroso riconoscimento a uno degli approcci eclittici maggiormente ripresi, dibattuti e riconosciuti del panorama glottodidattico, l'approccio *olodinamico* proposto da Titone⁵ negli anni Settanta del secolo passato, il quale getta le basi per un avvicinamento didattico che preveda l'alternanza tra momenti di percezione globale e di sintesi, l'attenzione per i frangenti riflessivi nonché una triplice visione della glottodidattica: il livello *tattico*, il quale fa capo all'ordinamento degli atti esterni in sequenze significative, il livello *strategico*,

⁵ Renzo Titone, linguista di riconosciuta fama,

all'interno del quale le analisi partono per via delle regole nonché dei processi di selezione e di organizzazione (Danesi 1988; Bosisio 2005) ed infine il livello fulcro dell'intero concetto, quello prettamente personale e soggettivo e comprendente la sfera emozionale delle/dei discenti, ossia, il livello *ego-dinamico*.

Ad ogni qual modo, dando per assodata la natura integrata del presente approccio di rinforzo, non si dovrebbe mai perdere di vista la vena umoristica che plasma l'intero lavoro di avvicinamento alla lingua italiana; scindere l'ilarità dall'ironia in termini pirandelliani, provare a definire l'umorismo adeguatamente, esplorare sentieri didattici partecipativi nonché approcciare la professione con serenità, trasporto e riflessione, oltre al rafforzamento del clima di distensione e fiducia tra tutti i membri del processo glottodidattico (qualora l'apprendimento avvenga in un contesto di classe), sono mire concrete di questo lavoro.

Come sempre accade in tutti gli ambiti della vita, solo il passare del tempo e l'analisi dei *feedback* ottenuti dai discenti potranno offrire una reale panoramica della nostra attività docente, solo in un secondo momento saremo capaci di valutare criticamente il nostro operato e di tirare delle somme, ciononostante, finché tale momento non si paleserà ufficialmente, i risultati ottenuti sia in ambito scolastico confortano chi scrive e lo stimolano a procedere su questo fantasioso, complesso e ardito sentiero didattico-letterario.

1.4. Alla ricerca della pirandelliana sincerità.

Conscie dell'enigmaticità e dell'unicità delle fondamenta didattico letterarie del presente lavoro, delle sue ambiziose mire comunicative, linguistiche e non, consapevoli

dell'utopia che riveste qualsiasi ambizione di quintessenza pedagogica, le numerose anime creative alberganti nella mente del creatore di questo umile lavoro (quella letteraria, quella caotica, quella visionaria, quella folle, quella speranzosa, quella perfezionista, quella italianistica, solo per citarne alcune) compresero fin dal principio che sarebbe stato complesso finanche riuscire nell'arduo compito di etichettare l'intero lavoro, di fornirgli una precisa collocazione all'interno del panorama della ricerca accademica: si potrà obiettare l'adeguatezza o meno rispetto ai canoni dei più puri studi linguistici contrastivi, si avrà l'illusione di trovarsi dinanzi ad una risorsa informatica multimediale, si potrà altresì tacciare di opera divulgativa letteraria, oppure, divincolandosi tra i suoi molteplici sentieri glottodidattici, si rifletterà circa il suo *status* di materiale didattico comunicativo, umanistico affettivo, traduttivo o integrato.

Eppure, per quanto possa apparire strampalato e misterioso, chi scrive ambisce a rievocare sia nel testo sia nel *courseware* glottodidattico a supporto taluni crismi di piccola opera d'arte linguistica. Lungi dal voler peccare di superbia o dal voler attribuire indebitamente l'accezione semantica di *capolavoro* all'intero progetto, chi scrive adopera l'espressione "opera d'arte" in termini modestamente e meramente astratti, capuanistici e pirandelliani, provando a rievocare quanto i due letterati italiani caldeggiarono circa la propria concezione di novella, una composizione "che non voglia esser futile giuoco o insulsa esercitazione di stile" (Pirandello 2006: 685).

Nella speranza di riuscire a fondere forma e contenuto, l'opera glottolinguistica è concepita in modo eterogeneo, lontana da qualsivoglia inscatolamento predefinito Retorico, vogliosa di possedere quel decantato criterio d'arte insito in ogni composizione libera da vincoli, che possa essere genuina nel presentare talvolta aspetti maggiormente comunicativi, altre volte multimediali, altre ancora traduttivi o

vagamente classici. Cambierebbe forse qualcosa se volessimo conferire all'intero lavoro un'unica etichetta a discapito dell'utilità, della praticità e della completezza? "Che importa il nome? Che importano il metodo, il criterio, la norma, seguiti da questo o quello scrittore?" (Pirandello 2006: 686) o da questo o quel ricercatore?

La lettura delle pagine che seguono sarà caratterizzata da dissertazioni, analisi, attività e riflessioni appartenenti a facce distinte della stessa medaglia, a versanti di studio differenti dall'apice comune: un umoristico, progressivo, ragionato e cooperativo apprendimento linguistico, *integrato* si direbbe in termini maggiormente pedagogici (e difatti così lo abbiamo apostrofato e così seguiranno a denotarlo), *sincero* lo apostroferebbe Pirandello, in termini maggiormente evocativi, sicuramente criticabile e perfettibile sebbene veritiera espressione degli ideali, dello spirito e della volontà dell'autore. Il sottoscritto, al pari di uno scrittore sincero, palesa il proprio ideale in modo coraggioso, lasciando che tutto nascesse dal proprio animo, evitando il più possibile rigidi meccanismi imitativi, senza alcun preconcetto "poiché il sincero non ha pregiudizi, può accettare ed accogliere tutto – proclamando la massima libertà – tutto, a patto che non venga in alcun modo mortificata la bellezza" (Pirandello 2006: 687).

1.5. *Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta*⁶ chiamata capitolo uno.

La sincerità tanto cara a Pirandello abbraccia qualsiasi aspetto dell'accostamento Pirandello – glottodidattica pirandelliana, supporta le umoristiche divagazioni della mente docente di chi scrive, rende patenti le molteplici soggettività che conferiscono

⁶ Tratto dalla novella *Notte* (Pirandello 1994c: 704).

originalità, varietà e imprevedibilità ad un approccio glottolinguistico, caratteristiche che mancano in una crociana, retorica, statica e univoca metodologia di insegnamento.

L'approcciare il presente lavoro con una subitanea contrapposizione tra concezioni didattiche pirandelliana e crociana implica una ponderata e immediata manifestazione della contrapposizione tra avvertimento e sentimento del contrario, tra dubbio sull'effettiva pertinenza dei ragionamenti e riflessioni sugli effetti benefici che tale enigmatica elucubrazione mentale di chi scrive potrebbe effettivamente possedere. Impossibile concepire un approccio didattico in mancanza di una meticolosa panoramica sulle metodologie e sulle tecniche didattiche susseguitesì nel corso degli ultimi decenni nonché sulla sfera terminologica da adoperare e comprendere onde evitare spiacevoli malintesi. Il rimando alla soggettività e alla sincerità pirandelliana rievoca fruttuose linee investigative del sottoscritto, le quali saranno adeguatamente argomentate nel paragrafo a continuazione, assieme ad una altrettanto doverosa osservazione di autorevoli lavori didattici ruotanti attorno alla figura del drammaturgo agrigentino.

2. STATO DELLA QUESTIONE ATTO PRIMO: L'ILLUSTRE PREDECESSORE E PIRANDELLO APPLICATO ALLA DIDATTICA

Nel paragrafo precedente si poneva in evidenza come il qui presente progetto pirandelliano affondi le proprie radici sull'interessante tesi di Master intitolata *Il lato ilare e ironico dell'insegnamento della Lingua Italiana Ls in una Escuela Oficial de Idiomas Spagnola* (Piras, 2013), la quale potrebbe essere analizzata sotto due distinti punti di vista: in primo luogo, come un timido quantunque ragionato tentativo di inglobare all'interno del medesimo prodotto didattico l'umorismo dell'autore siciliano, le nuove tecnologie didattiche e l'insegnamento della lingua italiana a studenti ispanofoni, in secondo luogo, come un intrigante quanto inaspettato principio di un affascinante sentiero di ricerca glottodidattica che ha permesso all'autore del presente lavoro di crescere come studente, come ricercatore, come persona nonché come critico ponderante. A ragione, si potrebbe asserire che quello scarno lavoro glottodidattico, nella sua propedeutica essenzialità, sia riuscito nel difficile compito di accrescere in chi scrive la capacità di riflettere maggiormente su qualsivoglia aspetto della vita, non ultimo quello didattico, conferendogli quella pirandelliana sensibilità per andare oltre l'apparenza, per riflettere in modo umoristico sulle dinamiche del processo di insegnamento e apprendimento e per dotarsi di quel pizzico di pazzia soppesata, foriera di originalità e di voglia di farsi strada nell'oscuro mondo della ricerca guidato dal lanternino della passione e della sincerità.

Un fugace sguardo verso i due lavori taccerebbe in modo inequivocabile il primo progetto pirandelliano di incompletezza e di drammatica convenzionalità didattica: lo spirito creativo fu largamente sopraffatto dall'inesperienza e dal pesante utilizzo di

materiale audiovisivo italiano, autentico ma per nulla originale, dando vita ad un prodotto ameno e curioso sebbene totalmente carente della completezza pirandelliana, della profonda ricerca teorica e della ponderata creatività insita nell'approccio, nei metodi e nelle tecniche didattiche qui presentate. Due lavori strettamente correlati ma certamente diversi nell'impostazione, due facce della stessa medaglia investigativa, due maschere dello stesso autore, due umili tentativi di sovvertire l'uso di Pirandello in ambito didattico: non più come ineguagliabile fornitore di materiale didattico originale per mezzo del quale fomentare l'insegnamento della lingua italiana bensì come vero e reale approccio didattico, issando attorno alla sua persona, alle sue idee, al suo peculiare modo di concepire la vita, l'arte e l'individuo, un originale strumento multimediale che, paradossalmente, non farà uso delle strabilianti sue opere giacché già di per sé una sua creazione indiretta.

Il presente lavoro, pertanto, vorrebbe trascendere il mero concetto di autore applicato alla didattica per elevarsi a strumento mediante il quale è la didattica stessa a personificarsi, ad assumere le sembianze dell'artista siciliano, a divenire la vecchia signora imbellettata ed a colmarsi di ilarità, ironia e riflessione. Questa unicità di intenti didattici lo rende un lavoro non accostabile a nessun altro progetto simile quantunque non ne certifichi la peculiarità da un punto di vista meno settoriale, ossia, volgendo lo sguardo a ritroso e riadagiandoci sul terreno di Pirandello applicato all'insegnamento della lingua italiana; Villani (2015) imbocca un geniale sentiero che conduce Luigi Pirandello all'interno della scuola primaria, una vera sfida, come lei stessa la definisce, giacché le complessità insite nelle tematiche non parrebbe di facile accesso per fanciulli così giovani. Ed invece, in modo sorprendente, l'autrice riesce a trovarne la giusta chiave di lettura, riflette sul fatto che i bimbi siano già in possesso di una

rappresentazione dell'universo che li circonda, diversa da quella degli adulti in quanto priva di linee di demarcazione precise tra l'universo della fantasia e quello della realtà, motivo per cui tale vaghezza e tale incertezza fanno della succitata rappresentazione una dimensione perfettamente accostabile all'universo caotico, incerto tra realtà e finzione, dei personaggi pirandelliani: “un mondo anche comico, prima che umoristico, di cui ridere ma soprattutto su cui riflettere allo stesso tempo” (Villani 2015: 4).

Dopo alcune argute dissertazioni circa la lingua adoperata dall'autore agrigentino, per mezzo delle quali si portano a conoscenza del Lettore interessanti peculiarità a tutti i livelli della lingua, non ultimo quello della punteggiatura e lessicale, nonché aver ricordato come egli non amasse (e di ciò ne faremo buon rimando nel presente lavoro) una lingua preconfezionata e vincolata al classicismo nell'insegnamento giacché non viva e non in movimento, un idioma sviscerato dall'essenziale soggettività e dalle emozioni che ne conseguono; in questo suo intento di rifuggire la norma retorica ma anche la tendenza verghiana e capuaniana di adoperare eccessivi regionalismi, quella che ci perviene nei suoi scritti è “una lingua nuova, che Pirandello deve costruire da sé” (Villani 2015: 32). E quest'ultima, farcita di umorismo letterario dal quale trapela in modo incessante questa visione del doppio individuo, completamente intrappolato in quel limbo di incertezza, sospeso tra realtà e finzione, viene ripensata anche in chiave didattica per i discenti della scuola primaria, in virtù della sua ricchezza di vocaboli, di una prosa altamente discorsiva aperta a svariate influenze, anche straniere, “agli apporti toscani e a quelli regionali, in particolare siciliani ma non popolari, all'italiano medio o neo-standard e più in generale a quello parlato, agli apporti stranieri” (Villani 2015: 88). Ci si concentra sulla novella *Mondo di Carta* (Pirandello 2007b), la si analizza sotto i punti di vista tematici e linguistici e

successivamente si ragiona sulle molteplici funzioni didattiche della stessa: nello specifico affascina la capacità di ragionare sulla formazione delle parole che presentano il suffisso *-oso*, potenziando i meccanismi di formazione delle parole, certificandone lo *status* di aggettivo e riuscendo ad estendere l'analisi alla categoria degli aggettivi facendo leva sulla parola *silenziosamente*, la quale presenta sia il succitato suffisso *-oso* sia quello *-mente*. I discenti sono chiamati a ragionare sulle differenze intercorrenti tra i lemmi che utilizzano un suffisso o l'altro, a comprendere in modo logico che gli avverbi della novella alterino il significato del verbo o che gli aggettivi possano mutare in genere e numero, insomma, un'accurata dimostrazione di come i testi pirandelliani abbinati alla meticolosa azione docente costituiscano una fucina di possibilità multidisciplinari e didattiche.

Il genio risiede proprio nei differenti modi di osservare un medesimo prodotto, è la soggettività che apre orizzonti didattici laddove parrebbero inesistenti, la stessa interessante soggettività mostrata da Benin, Cavaleri e Ottaviani (2016) e dal loro manuale didattico rivolto a discenti non madrelingua di livello B1 (*QCER*), incentrato sulle possibilità didattiche offerte da tre novelle (*Concorso per referendario al Consiglio di Stato, Un invito a tavola e In corpore vili*). Suddiviso in tre macrosezioni, il testo offre spunti di riflessione sull'autore e sulle novelle, le cui parole più ostiche vengono accompagnate da accurate illustrazioni e spiegazioni. Quantunque il titolo dell'opera rimandi ad una scelta ben specifica delle autrici di porre il *focus* dell'attenzione sul lessico culinario, le attività pratiche inserite nella risorsa non si limitano ad una mera riflessione lessicale bensì sospingono la mente del discente verso riflessioni maggiormente articolate, potenziando le loro abilità sia deduttive sia

induttive, le loro capacità associative e compositive, la loro curiosità e comprensione del testo grazie ad una variegata e ponderata batteria di esercizi pratici.

Per via della creatività e della modernità intrinseche nella propria ideazione nonché per il sapiente connubio tra Pirandello, multimedialità, uso dei *social network* potenzialità didattiche offerto dalla risorsa, sarà bene menzionare l'ambizioso progetto dedicato a *Il fu Mattia Pascal* (Pirandello 1994a) da parte del portale *TwLetteratura*⁷. Portato avanti a cavallo tra la fine del 2016 e l'inizio del 2017, il succitato progetto collettivo contò sulla straordinaria partecipazione di oltre 300 classi scolastiche, la maggior parte appartenenti a scuole secondarie di secondo grado e distribuite su ben diciotto regioni italiane. *TwLetteratura* è un brillante strumento di *social reading*, ossia, un metodo di lettura condivisa e partecipata che avviene sui portali internet e sui *social network*, garantendo fantasia e scambio di pensieri e opinioni tra i vari utenti partecipanti. Il metodo, nato nel 2012 da un'intuizione sopraffina di Costa, Montenegro e Vaccaneo, si basa sui principi di manifestazione dei pensieri, della soggettività e delle idee dei partecipanti, consecutivi alla lettura di una determinata opera letteraria, seguendo i principi imposti dai mezzi *social* attraverso i quali tale metodologia creativa viene veicolata (*Twitter* e *Betwill*), ossia, brevità e condivisione. Sulla base di quanto detto, pertanto, si capisce come alla fase di scelta dell'opera da analizzare, segua quella decostruzione, della lettura e della riflessione (individuale o in gruppo), alla quale si aggiunge il doveroso momento di esplicitazione delle osservazioni personali precedute dall'*hashtag* prescelto, la discussione tra tutti i partecipanti. L'intrigante processo si conclude con una fase di ricostruzione e di selezione ponderata di taluni *tweet* dei partecipanti, seguendo un filo logico e alquanto macchinoso, che sfocerà nella creazione

⁷ Sito del portale www.twletteratura.org; consultato in data 08/04/2018.

di un *tweetbook* o libro elettronico. I progetti di *TwLetteratura* sono molteplici, quantunque in questa sede si volga lo sguardo solo al programma pirandelliano *#MattiaTw*, cui risultati mostrano come tra le numerose classi scolastiche aderenti al programma siano sorti sentimenti contrastanti circa la bontà della strutturazione dell'iniziativa: se da un lato la creazione di 101 profili *Twitter* specifici e la registrazione di ben 5743 *tweet* e *retweet* da parte dei discenti possono essere accolti con entusiasmo dagli organizzatori, dall'altro sono emerse delle problematicità quali la possibile lettura parziale del testo insita nella metodologia, il numero troppo elevato di utenti connessi contemporaneamente o l'eccessiva mole di lavoro. L'osservazione dei risultati ha confermato come nel caso specifico pirandelliano non siano state palesate differenze di sorta tra i lettori *social* e i lettori classici de *Il fu Mattia Pascal*,

i risultati portano alla conclusione che il metodo *TwLetteratura* non ha effetti né positivi né negativi sulla didattica, ma è possibile che il metodo usato per produrre, somministrare e analizzare i test abbia in qualche modo influenzato il gioco e quindi nuociuto alle dinamiche tipiche degli esercizi di *TwLetteratura*. (Bottoni 2017: 57)

Fuori dai consueti canoni dell'informazione enciclopedica, differente dai soliti manuali biografici, carico di sentimenti contrastanti nonché amaramente umoristico, svetta tra le pubblicazioni grazie alle quali osservare Pirandello sotto una luce alternativa, quasi pedagogica, un libro di Daniele Aristarco intitolato *Così è Pirandello (Se vi pare)*, scritto nel 2017 e meritevole di essere annoverato tra le pubblicazioni didattiche per quella sua fresca ventata di novità e di semplicità stilistica che riveste un robusto intreccio di fatti, di eventi e di storie narrative. Il testo riesce nell'impresa di riassumere in modo certosino le principali tappe dell'esistenza privata ed artistica

pirandelliana sotto forma di racconto giovanile e illustrato, sotto forma di un metaforico e malinconico ultimo viaggio su ruote ferrate dell'autore in compagnia dei suoi amori e delle sue creazioni principali; riuscire a motivare i più giovani alla lettura dell'autore siciliano e farlo in modo così creativo merita indubbiamente un encomio. La lettura della vita pirandelliana così rappresentata equivale ad una piacevole rievocazione di un tragitto in treno che principia in una freddolosa e assopita stazione Termini il giorno nove di dicembre dell'anno 1936, stazione nella quale l'autore attende nervosamente che tutti i viaggiatori si accomodino nei posti assegnati loro e, soprattutto, attende che una persona speciale faccia capolino dalle mura della stazione e lo accompagni in quel lungo e denso tragitto. Quando ormai il treno si approssimava alla partenza si ode infine una voce femminile che in lontananza intima ancora un minuto di attesa, non era quella desiderata dall'autore bensì quella familiare di Antonietta Portulano, una comparsa inattesa e forse non inclusa nell'elenco dei viaggiatori ma che finirà con l'essere la giusta compagna di viaggio del drammaturgo. Quando il piccolo e impacciato capotreno decreta la partenza del mezzo, i due coniugi cominciano un ulteriore viaggio introspettivo e di coppia, quello che nell'esistenza reale non avevano mai avuto modo di imbastire e, non a caso, tale viaggio passa attraverso i vagoni artistici che la penna di Aristarco unisce a quella fantasiosa e geniale locomotiva pirandelliana: in sequenza si passa per i variopinti vagoni de L'Umore, delle Novelle, dei Romanzi e delle Maschere Nude teatrali, insomma, si muove attraverso le storie, i drammi, le curiosità, i timori e le stramberie dei personaggi che assieparono la mente del genio agrigentino, dalla signora coi capelli ritinti la cui visione provoca dapprima una crassa risata in questa fantastica versione di Antonietta per poi lasciare spazio alla riflessione sulla psicologia della mente umana e sulla necessità di apparire immuni al passare del tempo e all'età che avanza inesorabile, fino ad arrivare all'incompiuta compagnia della

Contessa e agli Scalognati, simbolo del dramma incompiuto *I Giganti della Montagna* (Pirandello 1934). Il tragitto è denso di ricordi, di emozioni e di interessanti dialoghi tra i due ex coniugi che, finalmente, hanno l'opportunità di stare nuovamente insieme. Il *climax* narrativo sopraggiunge grazie ad una brusca e inattesa frenata del treno, che scombussola la tranquillità dei viaggiatori e sancisce l'addio tra Luigi e Antonietta poiché scendendo da quel mezzo per esplorare la causa della frenata, il drammaturgo si accorge di essere giunto nella sua Valle del Caos, dopo una notte di rievocazioni, desideri e umorismo ritorna dove tutto era cominciato nella sua Girgenti: "E allora comprese. Quello era il viaggio della sua vita. Durante quella lunga notte aveva ripercorso la sua esistenza e aveva passato in rassegna i personaggi delle sue opere" (Aristarco 2017: 20). Un testo brioso, nostalgico e affascinante consigliato per qualsivoglia approccio didattico alla vita pirandelliana.

2.1. *Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta*⁸ chiamata capitolo due.

In mancanza di una doverosa e certosina esplicazione delle radici del progetto si sarebbe corso il rischio di tacciarlo di subitanea intuizione priva del necessario fondamento. Al contrario, l'*incipit* del presente capitolo dimostra come l'umoristica visione glottodidattica presentata venne ricamata attorno alla figura dell'autore agrigentino fin dagli anni del Master, momento in cui le prime conferenze tenute e le prime timide attività di insegnamento linguistico pirandelliano cominciarono ad avvolgere l'insegnamento linguistico promosso dal sottoscritto di un'aura ilare e ironica. Non poteva mancare, inoltre, una breve seppur intensa panoramica su tutti quei

⁸ Tratto dalla novella *Notte* (Pirandello 1994c: 704).

lavori didattici che, pur non condividendo obiettivi e pilastri progettuali con il presente progetto di tesi, ruotano attorno alla figura di Luigi Pirandello o, soprattutto, attorno alle sue opere e alla sua lingua. Un Pirandello che assurge definitivamente a colonna portante dell'intero lavoro, tanto che nel successivo capitolo si cercherà di addentrarsi maggiormente nella sua vita, nel suo stile, nel suo modo di concepire il mondo, la vita e l'insegnamento. Quanto verrà fuori da questa significativa panoramica analitica potrà essere di buon grado indicato come lo spirito guida dell'intero lavoro glottodidattico di tesi.

3. LUIGI PIRANDELLO: TRA CAOS E GENIALITÀ

Quantunque la connotazione specificatamente biografica della tecnica pratica musicale della risorsa glottodidattica qui oggetto di analisi offra interessanti dissertazioni sulla vita dell'autore agrigentino, come si avrà modo di constatare più avanti, sarebbe quanto mai inopportuno intraprendere un sentiero di analisi pirandelliana ovviando una doveroso ritratto del regista principale del presente progetto.

Tutto ebbe inizio il 28 giugno del 1867, quando un fanciullo prodigio dal futuro già scritto nel destino vide la luce, in modo anticipato rispetto alle attese, nelle campagne caotiche tra Girgenti (oggi Agrigento) e Porto Empedocle. Come si diceva pocanzi, tutto ebbe inizio quando Luigi Pirandello scelse di cominciare il suo tortuoso benché affascinante cammino che lo avrebbe condotto verso l'immortalità letteraria, un metaforico sentiero sul quale fu accompagnato da numerosi coprotagonisti di quella fantastica opera che fu la sua esistenza terrena.

Figlio di Caterina Ricci Gramitto e di Stefano Pirandello, commerciante di zolfo forte e orgoglioso, Luigi venne accolto dalla vita in modo beffardo, in un luogo e in una data fortuiti, fatto che ne segnerà profondamente il pensiero e alimenterà la sua condizione di estraneità nei confronti della propria esistenza:

io dunque son figlio del Caos; e non allegoricamente, ma in giusta realtà, perché son nato in una nostra campagna, che trovasi presso ad un intricato Bosco denominato, in forma dialettale, Càvusu dagli abitanti di Girgenti ... corruzione dialettale del genuino e antico vocabolo greco Xáos. (Camilleri 2000: 18)

Nacque forse dalle profonde riflessioni circa la casualità della sua venuta al mondo, dalla constatazione della sua estrema differenza caratteriale ed emotiva dal padre o dalla scoperta delle leggende sul figlio cambiato quel senso di disagio e di crisi esistenziale che lo accompagnò durante tutto il suo *non richiesto* soggiorno sulla terra. Sembrerebbe, pertanto, che quanti abbiano asserito che la nascita stessa di Luigi Pirandello possa essere accumulabile a quella di molti suoi personaggi ci abbiano visto lungo, considerata l'aura di informe realtà, di casualità e di falsità che si sprigiona attorno ad essa.

Nascere e crescere in un luogo così defilato dal mondo letterato, una cittadina altamente riconoscibile in taluni scritti dell'artista e spesso limitata in quella "triangolazione costituita dal mare, dal cimitero sopra la collina di marna e dalla collina stessa" (Camilleri 2000: 34) forgiò il carattere del giovane Luigi, che visse immerso in un contesto sociale assai distinto da quello del nord Italia, anche dal punto di vista economico e finanziario, precario rispetto al ben più agiato ed emancipato quadro industriale del nord e dagli influssi negativi che si ripercossero, inevitabilmente, anche sulla borghesia siciliana del tempo. La Sicilia dell'epoca camminava sul sottile filo dell'instabilità, animata da motti di anarchia e radicalismo sfocianti, *in primis*, nel movimento dei Fasci Siciliani e, successivamente, nel sindacalismo rivoluzionario. "Pirandello insomma appartiene a un ceto diviso fra il richiamo all'ordine dei gruppi dominanti (di cui avverte ancora di fare parte) e istanze ribellistiche" (Luperini 1992: 4).

È comunque lampante il fatto che Pirandello mostrasse già durante gli anni della sua gioventù un forte senso di estraneità verso ciò che lo circondava e, probabilmente, anche dalle molteplici manifestazioni di sé stesso, celando dietro il precoce mimetizzarsi dietro la scrittura tutta la relatività di quell'esistenza complessa, quel senso di disagio manifestato dietro l'illusoria normalità degli altri. Anche la lettura

rappresentò un'efficace valvola di sfogo, contro la pochezza intellettuale del maestro privato assegnatoli dai genitori o come mezzo per ricercare la sua diversità dalla famiglia. Il figlio Stefano, riguardo alla sete di sapere manifestata dal padre negli anni della giovinezza, asserì:

traduceva per suo conto tutta l'opera di un autore latino di cui in classe si studiava appena un libro ... tra i tredici e i diciotto anni, condusse a termine il suo assunto che era quello di prendere diretta conoscenza coi testi della letteratura greca, latina e italiana (Camilleri 2000: 86).

La relazione con la cugina Lina, così inaspettata, turbolenta e passionale lasciò molte cicatrici nell'autore, fu animata da profondi sacrifici e da emozioni vigorose seppur, come risaputo, fugaci. Quando cangiò la personalità di Luigi, anche il suo mondo mutò assieme alla considerazione di quella relazione che presto perse di interesse, fomentando la sua fuga verso Roma. La città eterna sancì la fine dei rapporti amorosi con la cugina e la prosecuzione di un tortuoso cammino universitario e umano. “fu ospite dello zio materno Rocco, istintivamente portato a chiudersi nel suo ambiente originario, senza desideri di apertura verso il mondo romano giudicato col piglio del moralista” (Lauretta 1976: 21). La testé citata chiusura non gli impedì di cullare il proprio sogno accademico, iscrivendosi a Lettere e rifuggendo definitivamente la facoltà di Legge; in ambito umanistico Luigi rinforza la propria vena letteraria sebbene un diverbio con il professore di latino gli costò l'espulsione e il consigliato spostamento a Bonn, luogo in cui vive una parentesi magniloquente della propria esistenza, conosce l'amore di Jenny e consegue la laurea il 21 marzo del 1891 con una tesi sui suoni nella parlata della sua Girgenti.

Succede però che un commerciante di Zolfo, tale Calogero Portulano, sul piede di partenza da Girgenti depone tra le mani di Don Stefano una busta con la dote di sua figlia Antonietta, certificando il fidanzamento nonché il futuro matrimonio tra i due giovani. Quando Luigi venne avvertito non sembrò affatto sconcertato e forse vide in quella subitanea occasione un appiglio per i suoi continui problemi economici, motivo per cui si rese disponibile all'affare; d'altronde Antonietta "possiede già una delle tre *r* che si richiedono a una sposa: racchia, ricca e religiosa" (Camilleri 2000: 142) e poco importava che mancassero dettagli sull'avvenenza fisica della giovine, Pirandello dall'amore aveva ricevuto esclusivamente delusioni.

Fin da subito Luigi comprese come Antonietta non fosse la persona più indicata per accompagnarlo nel sentiero dell'Arte, una brava donna sicuramente, ma priva della sua sensibilità letteraria. Quella che diverrà sua moglie il 27 gennaio del 1894 patì tale constatazione e poco a poco la suddetta angoscia contribuì ad affliggere il suo animo; intanto la coppia ebbe tre figli Stefano, Fausto e Lietta. Le emicranie di Antonietta cominciarono a farsi sempre più insistenti fino a raggiungere picchi inimmaginabili, conducendola verso un'inesorabile e nera follia che si palesa talvolta col silenzio, altre volte con attacchi di ira e altre volte ancora con pressanti manifestazioni di gelosia. Consapevole che la sua vita di persona illuminata potesse avere accresciuto nella donna la fiammella del disagio, l'autore si dimostrò sempre paziente, incapace di abbandonarla al proprio destino. A conferma di quanto asserito vi è una lettera scritta di suo pugno all'amico Ugo Ojetti nella quale afferma che "ho la moglie, caro Ugo, da cinque anni pazza. E la pazzia di mia moglie sono io – il che ti dimostra senz'altro che è una vera pazzia – io, io che ho sempre vissuto per la famiglia, esclusivamente, e per il mio lavoro" (Camilleri 2000: 191). La crisi economica della famiglia Pirandello datata 1903 rappresentò il momento in cui la psiche di Antonietta cedette definitivamente, "non è

improbabile che questo trauma di Antonietta, dal quale ella non si risolleverò più, sia la somma di piccoli o meno piccoli, ripetuti attriti nella vita familiare dei Pirandello, traumi che risalgono addirittura all'epoca del fidanzamento" (Viridia 1975: 30).

Tale momento drammatico per il drammaturgo segna un profondo mutamento nella sua concezione della scrittura e dell'arte, lui sempre così distaccato dai movimenti artistici che avvolgevano la società dell'epoca venne chiamato a prendere coscienza della crisi interiore che avvinghiava, dell'impossibilità di salvare la moglie da un destino scritto, delle preoccupazioni derivanti dalle disavventure del figlio Stefano sul fronte di guerra e del malessere interiore della figlia Lietta, sempre più in conflitto con l'ossessiva e sragionata madre.

È adesso quando comincia ad interessarsi con vigore e creatività all'attività teatrale, un sentiero drammaturgico che prende piede laddove cominciò anche il cammino novellistico, dagli ambienti popolari della sua amata Sicilia, un tragitto ricco e pregno di successi sin dalla rappresentazione delle commedie *Pensaci, Giacomino*(Pirandello 1916) al Teatro Manzoni di Roma nel luglio del 1916 e *Liola*(Pirandello 1915) al Teatro Argentina, sempre nello stesso anno.

Quando per Antonietta si dischiusero definitivamente le porte di una casa di cura, nel 1919, si assistette alla definitiva consacrazione teatrale pirandelliana, paradossalmente basata sull'insuccesso roboante benché intrigante del capolavoro *Sei personaggi in cerca d'autore* (Pirandello 1921) durante le prime rappresentazioni al Teatro Valle di Roma, opera che successivamente conobbe la gloria nazionale ed internazionale, così come *Enrico IV* (Pirandello 1993). Le soddisfazioni seguirono copiose quantunque forse la più grande sia stata l'aver scovato dall'oblio una giovane attrice dal focoso temperamento e dalle enormi capacità recitative, una fanciulla dal nome Marta che entrò in punta di piedi nella vita di Pirandello e finì col rapirne mente e

cuore, divenendo il suo punto di riferimento, il suo pensiero proibito, il suo sostegno morale ed artistico, la sua attrice prediletta in opere magnifiche quali *Diana e la Tuda* (Pirandello 2018), *L'amica delle mogli* (Pirandello 2007a) o *Come tu mi vuoi* (Pirandello 1930).

Il tracollo del Teatro d'Arte, i dissapori con la Abba e le tensioni con i figli lacerarono parzialmente il rapporto tra l'agrigentino e il teatro ma non sicuramente la propria fama a livello mondiale ed il premio *Nobel* per la letteratura concessogli nel 1934 lo testimoniò indiscutibilmente.

Non vi è citazione di trapasso possibile per un'artista che vive tutt'oggi nella mente di chi continua ad apprezzarlo come uomo e come caposaldo della cultura italiana ed inoltre, il viaggio umoristico pirandelliano della tesi è appena cominciato.

3.1. Contesto artistico

Nessuna panoramica letteraria potrebbe dirsi completa qualora ovvi la doverosa, per quanto coincisa per motivazioni di attinenza alle argomentazioni della tesi, veduta del contesto storico letterario dell'autore agrigentino, doverosa si direbbe giacché in molteplici occasioni si è fatto diretto cenno alle principali tendenze artistiche che abbracciano l'esistenza dello stesso drammaturgo, eppure complessa, considerando la sua enigmatica tendenza al movimento ideologico, alla relatività esistenziale ed artistica, alla sua sincera devozione nei confronti della propria emotività e sensibilità del momento che trascende qualsivoglia incasellamento definitivo. È uno sincero, Pirandello, un pensatore abile a comprendere rapidamente le ambiguità del Realismo imperante come sensibilità artistica e storica, scaltro nell'intuire la pochezza morale insita in un mero sguardo esteriore e meccanico degli eventi.

Eppure, l'agrigentino si affaccia all'arte proprio nel momento in cui il Realismo prevale, almeno fino alla fine del XIX secolo, un periodo in cui l'effimera crescita economica che sorregge la borghesia liberale al potere cade ben presto in un baratro di profonda depressione che coinvolge l'intera Europa e che alimenterà i malcontenti generalizzati che si acutizzeranno nel periodo decadente per poi sfociare nell'immane tragedia della Prima Guerra Mondiale. Con occhi artistici, si potrà osservare come il Verismo italiano fosse una fedele rievocazione del Realismo francese nonché una celebrazione stilistica della fedele trasposizione della realtà nell'Arte: quanto presentato nelle opere era atto a suscitare nel fruitore una magnifica impressione di realtà, essendo sostanzialmente una prosecuzione di quanto veridicamente vissuto da qualsivoglia individuo nel proprio contesto di vita. Prende piede la teoria positivista del rifiuto di qualunque cosa o situazione non dimostrabile e sperimentabile, la scienza assurge a unico strumento di giudizio della realtà in tutte le sue sfaccettature, finanche sociali, allontanando vigorosamente ogni influsso religioso dal pensiero razionale. La corrente letteraria del Naturalismo di fine secolo, inoltre, si sorregge sull'ideale di apertura al vero dell'Arte, bandendo le fuorvianti e adulteranti considerazioni soggettive nelle opere e propugnando una mera rappresentazione oggettiva. Il romanzo diviene la sfaccettatura letteraria maggiormente riconosciuta in tale momento storico, un romanzo che sempre più di frequente assume i contorni sperimentali, con Zola capostipite di un mezzo artistico nel quale "l'uomo è un documento, sul quale il narratore deve indagare mantenendo una impassibilità e un autocontrollo assoluti nei confronti della materia narrata, quasi trasformandosi da artista in scienziato" (Bicci, Romanelli 1998: 505).

Con l'intensificarsi dell'interesse nei confronti delle scoperte scientifiche anche nel Bel Paese, non ultime quelle in ambito psicologico, prese piede un fenomeno letterario che traeva diretta ispirazione dal Realismo russo, inglese e soprattutto

francese, il Verismo italiano, il quale vide la luce in ambienti intellettuali milanesi e Capuana ne rappresentò il patriarca putativo, con Verga issato ad autore simbolo del movimento più intimo e profondo. Siffatta corrente artistica puntava su opere oggettive, scientifiche e impersonali, caratteristiche che ben presto palesarono le proprie incoerenze e fecero sprofondare il letterato di fine Ottocento in un vortice di incertezza, di crisi e di perdita di valori che il Verismo non era più capace di decifrare; si assistette ad un repentino ritorno ai respiri irrazionalistici che avevano avvolto il Romanticismo e si approcciarono lentamente dimensioni letterarie sempre più cupe e introspettive. Con *Il ritratto di Dorian Grey* ([1891] 2016) elevato a manifesto di questo fenomeno artistico, con l'osservazione del personaggio che personifica il sempre più crescente senso di impotenza e di rassegnazione dell'individuo dinanzi la capacità di non poter mutare quando già stabilito dal destino e dalla vita se non con l'insano gesto definitivo, con la consapevolezza che l'Arte fosse l'unico sentiero salvifico di un'esperienza esistenziale disgregata e con l'imperante rifiuto dei modelli artistici del passato che sfocia nella mera contemplazione del bello (vedasi Nietzsche e le sue concezioni del superuomo), con le qualità testé introdotte si insedia in Europa e in Italia il Decadentismo, una corrente sospinta dal sentimento di rinuncia e di perdita dei punti fermi dell'uomo passato: la religione e la Retorica.

Come non cominciare a scorgere la figura dell'autore agrigentino nelle proposizioni appena introdotte, una figura dotata di illuminante acume artistico e contraddistinta da una sostanziale opposizione al mero incasellamento in una specifica corrente letteraria poiché autore sincero, drammaturgo fautore del relativismo psicologico in qualsivoglia ambito esistenziale e pensatore dall'io disgregato, dall'attitudine amaramente umoristica ma indiscutibilmente geniale.

Sarà di fondamentale importanza indugiare sul pensiero pirandelliano e sulla sua visione dell'Arte e della vita onde riuscire nell'intricato intento di comprendere le auspiccate analogie tra il presente lavoro di tesi e il drammaturgo agrigentino le quali assurgeranno a base portante della struttura sia del progetto in sé sia dell'approccio glottodidattico di rinforzo che lo correda, la dissertazione che segue proverà ad offrire le suddette analogie e specificità.

3.2. Il *novellista* Pirandello

“Lo stile di Pirandello ha potuto subire qualche lieve mutamento di opera in opera, ma dopo il risoluto distacco dalle giovanili influenze classiche, è sempre rimasto fedele a una concreta chiarezza discorsiva” (Angioletti 1958:11), ancorato ai propri ideali sinceri e malinconicamente pessimisti, densi di un sentimento amaro nei confronti di quella buffonata esistenza all'uomo è toccato subire. Si chiarirà nei successivi paragrafi il contrassegno risolutivo insito nell'Arte per l'essere vivente imprigionato in un mondo ostile ed enigmatico ma anche per un figlio cambiato come lui. L'Arte come soluzione, come scappatoia e lui non rifuggì tale destino, abbracciando l'Arte in tutte le sue forme, sempre con dedizione e veridicità priva di maschere. Nel proseguo della lettura diverrà lampante la predilezione da parte di chi scrive di una vertente specifica dell'ingegnosità agrigentina: quella novellistica, una dimensione che ingloberà qualsivoglia aspetto della tesi e condiziona positivamente le attività originali nonché la versione BETA del *courseware* glottodidattico a corredo della stessa. Non si tratta di ovviare o dimenticare le ulteriori sfaccettature artistiche di Pirandello bensì di posizionare il *focus* dell'attenzione su una dimensione circoscritta delle opere, una prospettiva attenta, scrupolosa, dai confini di ampiezza investigativa ben delineati,

esattamente come il medesimo *courseware* didattico proposto persegue mire settoriali e ben ponderate dell'insegnamento della lingua italiana.

Il genio della scrittura lo pervade in un'epoca, come visto, culturalmente dominata dai sapori veristici e ciò si riverbera inevitabilmente sulle prime composizioni novellistiche dette paesane nelle quali vengono rappresentati i tratti caratterizzanti della Sicilia dell'epoca, una società in lenta dissoluzione, in cui l'individuo riduce al minimo le relazioni con i suoi simili e si rintana in un mondo soggettivo deformato, in cui l'immobilismo economico e sociale diviene inesorabilmente tragico e ridicolo; da *Capannetta* (Pirandello 2007a), pubblicata a soli diciassette anni, fino a *Effetti d'un sogno interrotto* (Pirandello 2007c) è un fiorire di composizioni novellistiche, di manifestazioni di genialità variegata nei sapori poetici e negli ideali, di sprazzi artistici che avrebbero dovuto dar vita a 360/365 novelle (una per ogni anno, in un progetto ambizioso che Pirandello stesso definì non casualmente *Novelle per un anno*); benché il sogno si interrompe realmente troppo presto per riuscire nell'impresa, restano a posteri circa 251 novelle capaci di descrivere mutazioni sia nei personaggi sia nella sua poetica. Non si scorge un preciso ordine concettuale in esse malgrado ciò non sorprenda oltremodo in quanto “la totale temporalità e mondanità delle vicende rappresentate appartengono a un *ordo rerum* ormai scisso dall'*ordo idearum*. Privo di una luce interna che lo redima, l'ordine delle cose appare nella sua frammentaria e convulsa caoticità” (Di Salvo 1993: 38). Ciò che pare essenziale ribadire è che Pirandello sarà sempre fedele alla propria relatività psicologica momentanea, prenderà le distanze da qualsiasi struttura novellistica prestabilita dai canoni classici e, di volta in volta, darà libero sfogo alla Fantasia, inventerà casistiche beffarde e individui che per vivere necessitano di una copertura sul proprio viso, che li protegga e li preservi nella propria miseria e ingenuità.

Un attento sguardo critico noterà come il *verismo* insito nelle prime composizioni pirandelliane muti costantemente e inevitabilmente con il consolidarsi del suo pensiero umoristico, in *primis*, e dei progressi in qualità di drammaturgo poi. Si apre alle novelle maggiormente ideologiche, maggiormente teatrali, a quelle che si allontanano dalle circoscritte realtà paesane per addentrarsi in paesaggi cittadini, si passa quindi da un verismo obiettivo ad un verismo sentimentale e relativo. Prevale il caos, la perdita di appigli sicuri e anche i personaggi perdono la propria specificità, tanto che Di Salvo (1993) asserisce argutamente che i protagonisti delle novelle paesane sono facilmente rammentabili mentre quelli ideologici godono di contorni sfumati, incerti e poco distinguibili; “in nessuno scrittore, più che in Pirandello, in Italia, si può cogliere meglio il passaggio dal razionalismo all’irrazionalismo, dall’idealismo al pensiero contemporaneo, dal Romanticismo al Decadentismo.” (Di Salvo 1993: 25)

3.3. Idee e pensieri di un *figlio cambiato*

Comprendere l’uomo e l’artista Premio Nobel implica un’accurata analisi della sua estetica nonché della sua concezione dell’arte e della vita, a maggior ragione quando si prova a motivare un concetto di didattica fondato sulla sua figura e sulle sue idee. Apparirebbe alquanto sterile un percorso di analisi comparata tra letteratura e didattica basato esclusivamente su un “umorismo” privato dei suoi ideali cardine e del suo contesto di origine e di sviluppo. Perché l’autore agrigentino forgia le sue convinzioni cullato da multipli ricerche e analisi che abbracciano punti di vista piuttosto lontani tra loro, dalla letteratura alla psicologia, dalla coscienza alla ragione, dalla nuda constatazione della società e dell’uomo suo contemporaneo alla libera e soggettiva interpretazione dei comportamenti e dei sentimenti individuali, insomma, dalla gelida

attestazione di ciò che accade all'emotiva ricerca delle cause scatenanti di quanto successo.

Come già ampiamente sottolineato nel paragrafo precedente, la vita è sentita come un'esperienza caotica che, inevitabilmente, è profondamente segnata da una sensazione costante di *crisi*. Il concetto di crisi pirandelliana affascina per la sua complessità e per l'acutezza di pensiero; apparve evidente fin dagli albori della sua produzione artistica che la repentina perdita della fede e la comprovata incapacità dell'uomo di dare un significato alla propria esistenza generarono in lui un sentimento di insofferenza cronica che sfociò inevitabilmente nella già menzionata crisi, ossia in quell'emozione che avvolge la mente dell'uomo principalmente nei momenti di profonda meditazione e di solitudine, in quell'angosciante sensazione che pervade l'individuo quando il silenzio assordante apre le porte di quel metaforico cammino che dalla testa porta all'anima più profonda.

A conferma di quanto testé asserito appare eloquente un passaggio della lettera scritta dall'autore alla sorella Lina nel dicembre del 1886:

La meditazione è l'abisso nero, popolato di foschi fantasmi, custodito dallo sconforto disperato. Un raggio di luce non vi penetra mai, e il desiderio di averlo ti sprofonda sempre più nelle tenebre dense. È una sete inestinguibile, un furore ostinato; ma il nero t'abbevera, la immensità silenziosa t'agghiaccia. Noi siamo come i poveri ragni che per vivere han bisogno d'intessersi in un cantuccio la loro tela, noi siamo come le povere lumache che per vivere han bisogno di portare a dosso il loro guscio fragile, o come i poveri molluschi che vogliono tutti la loro conchiglia in fondo al mare. Siamo ragni, lumache e molluschi di una razza più nobile – passi pure – non vorremmo una ragnatela, un guscio, una conchiglia – passi pure – ma un piccolo mondo sì, e per vivere in esso e per vivere di esso. Un ideale, un sentimento, una abitudine, una occupazione – ecco il piccolo mondo, ecco il guscio di questo lumacone, o uomo – come lo chiamiamo. Senza questo è impossibile la vita. Quando tu riesci a non avere più un ideale, perché

osservando la vita sembra un'enorme pupazzata, senza nesso, senza spiegazione mai; quando tu non hai più un sentimento, perché sei riuscito a non stimare, a non curare più gli uomini e le cose, e ti manca perciò la abitudine che non trovi, e l'occupazione, che sdegni – quando tu, in una parola, vivrai senza la vita, penserai senza un pensiero, sentirai senza cuore, un uccello senza nido. Io sono così. (Vicentini 1985: 16)

Da queste parole è già possibile comprendere il perché di un'esistenza complicata e geniale, carpire i motivi di una vita speciale nata nel *Caos* e proseguita nel *Caos*. E questa crisi così densa accompagnerà la mano di Pirandello nella creazione dei suoi capolavori artistici e la nostra nel delineare il presente umoristico accostamento tra lui e una didattica della lingua italiana L2/LS (ci sarà tempo per addentrarci maggiormente in tale accostamento).

Il malessere pirandelliano affonda le proprie radici in un momento storico alquanto interlocutorio, in cui due correnti quali il *positivismo* e lo *spiritualismo* generano scontri intellettuali e solidificano posizioni contrastanti tra i letterati dell'epoca: non si tratta più di contrapporre il pieno appoggio nei confronti del progresso scientifico e della logica che sfocerà nel dominio e nel capitalismo con i valori spirituali che fanno principalmente leva sulla creatività della vita e i pensieri più intimi delle diverse soggettività, bensì di un sentimento di profonda rottura interiore che lo porterà a situarsi in una posizione intermedia tra le due correnti, ad avere un punto di vista colmo di disfacimento interiore che fomenta il pessimismo. E se osserviamo il modo in cui la ragione positivista estromette ogni possibile vicinanza con una fede religiosa e con Dio comprendiamo il motivo di questa crisi generalizzata, incapace di offrirerisposte adeguate alle richieste di tutti coloro che si domandassero quale fosse il proprio ruolo nell'universo e quale fosse lo scopo della propria esistenza.

Non trovando una perfetta collocazione morale, il letterato agrigentino si nega ad abbracciare in toto una delle due correnti, o meglio accoglie “sia le negazioni positivistiche ritenute definitive, sia le esigenze spiritualistiche considerate irrinunciabili” (Vicentini 1985: 20). Per prendere ulteriormente le distanze da questi movimenti culturali si rifugia in una sorta di limbo intellettuale del quale fecero parte altri ribelli delle posizioni dell’epoca quali Capuana, Fleres e Mantica, con i quali diede vita a un sodalizio di pensieri che confluì nella rivista Ariel, nata forse “da un’esigenza di autodifesa” (Luperini 1992: 7).

E leggendo i diversi contributi dell’autore agrigentino alla succitata rivista veniamo metaforicamente travolti dalla spirale di amarezza e malcontento verso la pochezza contemporanea e verso coloro che di proprio pugno davano vita a quelle composizioni artistiche così distanti dal suo modo di concepire il genio e la creatività. Ecco, pertanto, che questa insofferenza diventa patente in contributi quali *Gli Occhiali* (Pirandello 2006) del dicembre 1897, nel quale certifica la noiosa omogeneità e scarsità di originalità degli scrittori contemporanei, troppo impegnati a delimitarsi all’interno di canoni e criteri prestabiliti e preconfezionati nonché estremamente ossessionati dalla smania di ricalcare i punti di riferimento letterari del glorioso passato. L’amara attestazione di questo patente declino dell’autenticità degli scritti è argutamente celato dietro l’abile metafora del povero contadino analfabeta che crede di poter imparare a leggere semplicemente indossando un paio di occhiali: così come due semplici lenti graduate non sono in grado di infondere saggezza in colui che le indossa, nemmeno la conoscenza di rudimenti classici e retorici possono fare di uno scrittore un innovativo letterato.

E se in un'ipotetica conversazione con i dotti copiatori dell'epoca, questi ultimi avrebbero sicuramente replicato alla richiesta di originalità letteraria con un eloquente *“oh bella! E se avessimo qualcosa di proprio nostro da dire, scriveremmo forse così a modo d'un altro?”* (Pirandello 2006: 244), allora non sorprende che il drammaturgo siciliano sottolinei la crescente predisposizione dei lettori ad abbeverarsi alla ben più creativa e stimolante fonte letteraria straniera, non senza qualche rammarico e pizzico di patriottismo annacquati, però, dalla pochezza di un'arte che lui stesso definì monotona:

Di tanto in tanto anche in Italia viene in luce un bel romanzo o una deliziosa novella, ma è l'un per mille, come per la soluzione di sublimato corrosivo. Il resto si può dividere in due categorie opposte e nemiche, ma che si accordano nella qualità di annoiare. E la prima categoria, quella più in vista, più giovanile, meno antipatica è povera d'invenzione, tutta sospirosa, ansimante, bollata sempre con la stessa marca di fabbrica [...] la seconda categoria, meno abbondante, per grazia del cielo, si discerne subito per il carattere comune della trivialità. È inutile dire che c'è la produzione di genere misto, la quale congiunge la vacuità e il lusso facile della prima categoria con la trivialità della seconda. E in tutti i casi, noia (Pirandello 2006: 273).

Una crisi specchio del nuovo stato d'animo di individui che desiderano trascendere le mere certezze matematiche e le rigide disposizioni scientifiche e che rinunciano alla meccanicità della vita. Un disagio storico che in Pirandello si esalta fino ad assumere i contorni ben delineati di un malessere assoluto che spinge l'uomo a non possedere più ideali, a vagare in un'estenuante incertezza nonché ad afferrare con impeto una realtà fittizia nella quale vivere o fingere di vivere normalmente. Proprio questa realtà illusoria diviene la musa del Pirandello letterato, ma si tratta comunque di una realtà intima perché *“lo scrittore non si accontenta di riferire quel che vede*

accadere, ma cerca di andar sempre oltre le apparenze, di dimostrare che la verità è diversa da quella che ci si vorrebbe lasciar credere” (Angioletti 1958: 12).

Il malcontento cronico dell'uomo nasce in modo incosciente per poi materializzarsi sotto forma di cosciente consapevolezza: poiché prima di cadere definitivamente nel baratro dell'annichilimento dei propri ideali e dell'incapacità di raggiungere i propri traguardi per via dell'inganno che lo avvolge, l'uomo si trincerava in un mondo alternativo e personale, all'interno del quale acquisisce uno *status* che in nessun modo corrisponde a quello posseduto nella vita reale. Paradossalmente, anche chi prende coscienza della propria condizione è spinto indirettamente a rifuggire l'eterna insoddisfazione riparando in illusioni mentali soggettive, all'interno delle quali scovare un parziale conforto e motivazioni per andare avanti; fondamentale ricordare come questa costruzione mentale dell'individuo privo di certezze non consiste “nell'alterare o tanto meno creare gli aspetti delle cose e i fatti, che sono e restano oggettivi, ma nel conferir loro un significato e un valore che proviene dal nostro sentimento.” (Vicentini 1985).

Una posizione dell'autore agrigentino sulla quale proveremo a fare leva per argomentare il binomio didattica – Pirandello è, senza alcun dubbio, la convinzione che ogni singolo individuo possieda in sé le chiavi per la giusta interpretazione di un mondo altrimenti oggettivo e vuoto; ogni persona attraverso le proprie emozioni e i propri sentimenti crea delle proiezioni della vita uniche e inimitabili, capaci di guidare l'animo umano nelle tenebre della vita, quasi si trattasse di una fiammella che col suo bagliore rischiara la penombra e concede all'individuo un personale punto di vista del contesto in cui è immerso.

Risulta evidente come una simile concezione del mondo e della vita fosse diretta conseguenza delle numerose letture di autori quali Binet, Séailles o Marchesini o degli accurati studi circa la molteplicità della personalità che Pirandello portò avanti a cavallo tra i due secoli. E allora non sorprende che lo spirito venga osservato attraverso una prospettiva binetiana e concepito come una somma di frammenti scomponibili e ricomponibili per dar vita a distinte personalità, anch'esse accompagnate da una coscienza che rifugge la coscienza originale dell'individuo e che, inevitabilmente, dà luogo a distinte rappresentazioni del proprio io.

Ulteriori sfaccettature artistiche, ideologiche e personali di Luigi Pirandello saranno adeguatamente e inevitabilmente introdotte e soppesate nel proseguo della dissertazione glottodidattica letteraria.

3.4. L'Umorismo

L'umorismo è un fenomeno di sdoppiamento nell'atto della concezione; è come un'erma bifronte, che ride per una faccia del pianto della faccia opposta. La riflessione diventa come un demonietto che smonta il congegno dell'immagine, del fantoccio messo su dal sentimento; lo smonta per vedere come è fatto; scarica la molla e tutto il congegno ne stride, convulso. (Pirandello 1994b: 175)

Si potrebbe asserire di trovarsi in piena sintonia (o forse pirandellianamente ossessionati da esso) con il contenuto e le basi del proprio progetto di tesi quando, nei frangenti di ponderazione intervallanti le letture e la stesura del proprio elaborato, gli influssi ideologici alla base dello stesso pervadano la mente dello scrivente inducendolo a smettere i panni del mero autore per vestire quelli maggiormente intriganti,

quantunque velatamente conturbanti, di parte integrante del medesimo. E allora chi scrive si troverà ad ammettere di aver valicato varie volte quell'inverosimile confine tra realtà e finzione, tra vita reale e vita pirandelliana, tra conscio e subconscio, soprattutto nelle fasi di creazione del sottostrato umoristico che fondamentano l'intero progetto. Come non sentirsi titubanti al cospetto di un termine che tanti grattacapi ha causato in letterati maggiormente autorevoli di chi scrive e come asserire con cognizione di causa che i crismi dell'umorismo dell'autore agrigentino siano stati ereditati in modo corretto e non candidamente travisati come spesso accaduto nel corso dei decenni in letteratura? Grazie all'attento studio nonché all'accurata disposizione tra immagini immediate e visioni ragionate, parrebbe essere la risposta maggiormente adeguata. Ciononostante, quantunque la meditazione abbia condotto la mente di chi scrive verso l'esaltazione della bontà del presente lavoro, leggendo il saggio pirandelliano di inizio secolo scorso, più volte si è avuto il timore di poter essere uno di quegli individui che così tante volte hanno abusato sia del termine umorismo che del lemma romanticismo, uno di quegli autori che si fregiano del titolo di scrittore umorista pur essendo un autore triviale, grottesco o satirico.

E allora viene quasi naturale domandarsi se Pirandello, al cospetto della presente tesi, avrebbe stropicciato il naso per poi trincerarsi dietro al pensiero che se questa volesse realmente affibbiarsi il titolo di opera umoristica allora "non si potrebbe uscir di casa senza incontrar per la strada due o tre Cervantes e una mezza dozzina di Dickens" (Pirandello 2006: 783), confinandone l'autore in un babilonico girone di mentitori o di ingenui.

Ciò che appare assodato è la complessità di conferire a tale lemma la pura accezione pirandelliana. Si pensi agli interrogativi che la natura latina del termine

umore generò nello spirito di tutti coloro che vollero ricercare in tale lemma una diretta corrispondenza dell'inglese *humour*, compito improbo giacché inizialmente il primo termine, lungi dall'indicare quelle sensazioni spirituali che irradia oggi, possedeva una mera relazione con i temibili fluidi corporei portatori di malattie, e solo con il passare del tempo la parola umore acquistò i contorni accezionali che tutti gli riconoscono. Ciò detto, occorrerà precisare che chi scrive è al corrente delle molteplici sfumature di significato che in ambito accademico e letterario vengono attribuite alla parola qui oggetto di studi e proprio per questo non sarà sua intenzione stabilire delle regole generali e ricercarne l'ipotetico significato definitivo; si afferrano con curiosità e convinzione i giudizi pirandelliani attorno al concetto di umorismo per coerenza con tale tipologia di lavoro e, altresì, perché la contrapposizione tra la sfera ilare e la dimensione umoristica paiono rispecchiare perfettamente le emozioni e le speranze di questo tipo di tecnica glottodidattica. Per abbracciare le ispirazioni pirandelliane si dovrebbero osservare anche le posizioni contrapposte ad esse nonché ascoltare stuzzicati anche quelle voci secondo le quali “si può trovare assai poco condivisibile la definizione ristretta che Pirandello fornisce a proposito dell'umorismo, e la contrapposizione fra questo e l'ironia avanzata nel suo celebre saggio” (Boero 2010: 13-13), la bellezza delle soggettività di pensiero risiede precisamente in questa capacità di scovare la verità in ciò che gli altri considerano menzogna o di reperire ragionevolezza in quanto per altre persone parrebbe un mero cumulo di inezie. Certo, dinanzi ad una complessa ricostruzione del valore specifico del termine umorismo si sarebbe portati a sostenere che dimostrare il non significato di questo lemma sarebbe decisamente meno complesso di presentarne il reale senso, non solo per le complesse radici etimologiche già esplicitate bensì per il semplice fatto che le argomentazioni nencioniane sull'umorismo sono ancora ben radicate nella mente di taluni individui; e se a cavallo

tra l'Ottocento e il Novecento in molti perseveravano nella convinzione che l'umorista fosse lo scrittore che facesse ridere, fatto che condusse lentamente quantunque inesorabilmente alla convinzione che con la parola umorismo si indicasse anche il satirico, il triviale o il grottesco (Nencioni, 1884), si comprenderà maggiormente come l'interpretazione del termine oggetto di studi sia stato, al pari di quella del lemma romanticismo, un cervellotico enigma.

Anche il mondo dell'editoria dei primi del Novecento non contribuì a dissipare tali dubbi terminologici giacché, mediante un uso smodato del lemma per indicare quanto più comico, burlesco e divertente ci potesse essere, contribuì a generare un forte senso di disagio nei confronti di parecchi lettori dell'epoca e fomentò un tale senso di estraneità e di indeterminatezza che numerosi letterati del periodo preferirono rifuggire da tale ambiguo termine per provare ad adottarne uno ancora meno definito e definibile: ironismo. "Come da umore, umorismo; da ironia, ironismo" (Pirandello 2006: 784), ciononostante, la smania di scappare dalle ambiguità di un termine altamente e malamente abusato condusse all'adozione di un profilo ironico lontano dall'essere concettualmente unitario: uno sguardo veloce verso la distinzione tra ironia retorica e ironia filosofica consentirebbe una celere comprensione di come il senso di finzione occultato dalla prima concezione ironica non potesse essere in alcun modo riscontrabile nella definizione di umorismo, così schietta e emozionalmente sincera, in altri termini, questa tipologia di ironia, così in bilico tra l'umore e la satira e consistente nel dire il contrario di ciò che realmente si intende asserire, non corrisponde ai principi della parola umorismo. Certo, sarebbe possibile scovare una velatavicinanza concettuale tra umorismo e ironia romantica, soprattutto per la volontà della seconda di trascendere l'obiettività per addentrarsi nella soggettività più estrema della persona (Benítez

Andrés 2016) in quanto “la atención del individuo hacia el otro que predominaba con el filósofo griego se convierte en reflexión sobre sí mismo” (Ventura Ramos, 2015: 88), ma si terminerà la riflessione convenendo con il drammaturgo siciliano (2006) nel ritenere inadatta la sostituzione di *umorismo* con *ironia* o *ironismo*.

Eco (1981) ribadì la distanza che intercorre tra umorismo e ironia, arrivando a reputare il primo come una vera e propria creazione dovuta alla trasgressione della norma, con la condivisione nella comunità e l’invulnerabilità quali principi essenziali dell’umore, mentre l’ironia, vicina al significato di comicità, “cita una norma condivisa e inviolabile ma non ne parla apertamente né le attribuisce particolare valore.” (Marchetti, Massaro, Valle 2007: 40). Questo conferma come ci possano essere multipli interpretazioni dei testé citati termini quantunque in talune situazioni esso possano coincidere, in tal altre tendano a sovrapporsi e, in altre ancora, l’ironia si allontani nettamente dalla definizione di umorismo per via del suo essere una forma di linguaggio non letterale (Sbattella; Molteni, 2014). Questa pluralità di ragionamenti risulta quanto mai intrigante. Si pensi alle teorie del Nencioni (1884) secondo il quale in antichità non sarebbe esistita alcuna manifestazione umoristica per via di una meravigliosa spensieratezza dell’animo degli esseri umani, così vergine di qualsivoglia male, inquinamento morale e crisi dei propri ideali, un’assenza di letteratura umoristica che starebbe a certificare l’umanizzazione del cuore degli individui di fine Ottocento e la nascita successiva di tale tipologia di scritti, ebbene, altri studiosi provarono a dimostrare come tale credenza potesse rivelarsi errata: Ferrari (2017), non limitandosi ad una semplice considerazione a riguardo e, probabilmente, indugiando in modo eccessivo sulla relazione tra l’umorismo e il riso, osserva come invece:

è indubbio che la letteratura greca e romana dell'età classica abbia dato prova di umorismo, oltre che in numerosi altri ambiti, anche nelle formule oltraggiose e negli insulti di cui sono costellate molte delle sue pagine. (Ferrari 2017: 1).

Soggettività a confronto, prospettive distinte. Pirandello (1908a) anticipa quanto espresso da Ferrari, ricordando in modo molto acuto come spesso le leggende si plasmino attorno a talune convinzioni che, per convenienza, per ingenuità o per qualsivoglia altro motivo, tendono a intarsiarsi nella collettività e ci conducono verso la credenza che tutto fosse migliore in epoca passata, rifuggendo le contraddizioni che la hanno caratterizzata e mettendone in luce solo gli aspetti positivi. L'autore siciliano, a tal proposito, ricorda come Euripide, Orazio, Propertio e Virgilio non fossero affatto ingenui nei confronti della natura e come possedessero uno spirito romantico piuttosto marcato; tutto ciò si traduce nel riconoscere che le antiche sapessero molto bene quale fosse la reale infelicità dell'individuo e, a dirla tutta, non fecero molto per nascondere tale capacità conoscitiva: “ma al solito, anche tra dolore antico e il dolore moderno si è voluto vedere da alcuni una differenza quasi sostanziale, e si è sostenuto che vi è una lugubre progressione nel dolore, svolgentesi con la storia stessa della civiltà” (Pirandello 2006: 797).

Pertanto, quantunque non si possa negare che le tribolazioni della civiltà moderna abbiano accresciuto problemi, vizi, timori e angosce, si converrà nel pensiero che non si debba fare troppa fatica ad immaginare gli spiriti delle civiltà passate in quanto medesimi a quelli attuali.

Parlando di classico, si potrebbe volare con la fantasia e citare l'opera *Humor classico e moderno* (1899) per risalire alla figura del suo autore, un critico fantastico (Pirandello 2006: 607) nonché sapiente e vero umorista, Luigi Cantoni. Quest'ultimo

visse sentendo il peso dei dissapori interni tra il sentimento e l'intelletto, sentendo enormemente il peso dell'impossibilità di essere ingenuo nonché essendo uno pochi intellettuali ad oltrepassare i rigidi confini letterari imitativi stabiliti dalla Retorica per forgiare una solida immagine di artista dalla forte soggettività. Il drammaturgo agrigentino mostrò alta riverenza nei confronti di un pensatore e filosofo che diede prova di ponderate dissertazioni letterarie, mai banali e mai imprigionate sotto una specifica dicitura, di un uomo fuori dagli schemi che amava ricordare la bellezza del suo nome anagrammato: Nato con libertà. Un critico fantastico, si è detto pocanzi. Pirandello osserva l'umorismo proprio attraverso la lente di ingrandimento Cantoniana, ama perdersi tra i meandri intriganti del vero umorista, il quale diviene un vero critico di sé stesso e delle proprie emozioni, non a caso un critico fuori dagli schermi, per l'appunto, fantastico.

Alberto Cantoni, col suo essere artista e critico al medesimo tempo, incarnò il prototipo di umorista nel quale si produce il fondamentale avvenimento dello sdoppiamento dell'io, quasi come fosse un animale mitologico a due teste, delle quali una ridente e l'altra piangente: è la viva immagine di una contraddizione:

l'umorismo è quel sentimento che ci pone al centro di un contrasto, da una parte il riso, per l'assurdità della situazione che ci troviamo davanti, dall'altra la pena per ciò che dovrebbe, o potrebbe essere e non è, per ciò che potremmo essere come umanità e non siamo. (Scarparo 2017: 2)

Lo sdoppiamento porta l'umorista ad una sofferenza viscerale giacché si trova imprigionato in un mondo in cui colpisce il silenzio assordante dell'assenza di

ingenuità, perennemente condannato alla riflessione, alle emozioni più pure e per questo più dolorose; esso, in Pirandello, è riflesso da quella maschera esistenziale che l'uomo accetta quando percepisce la propria miseria interiore, la sua incapacità di essere realmente uno spirito unitario. Quanto detto sfocia in un pessimismo abissale, che nell'autore agrigentino culmina nel dar vita a personaggi grotteschi e tragici, a maschere nude che non possiedono una vita reale se non quella esteriore incapace di riflettere la verità, non c'è chiarezza di spirito e non ci può essere ottimismo. "L'uomo è un'immagine, una maschera, che si è dato, o che gli è stata imposta, nella quale scopre la nudità, di essere una maschera smascherata" (Di Iorio 2009: 26).

Affascina particolarmente la concezione pirandelliana dello sdoppiamento interno della donna e dell'uomo, giacché pone il *focus* dell'attenzione sulle fragilità delle loro conoscenze e sul relativismo delle loro esistenze. Inquieta la veridicità delle asserzioni circa il rapido mutamento dello spirito umano, un giorno convinto di un qualcosa che si rivelerà esotico il giorno dopo e capace di sprigionare emozioni rinnegate o rinnegabili poco dopo. L'uomo è costantemente *uno, nessuno o centomila*, dipende dalle situazioni e dalle predisposizioni della nostra anima. L'umorista sente viva questa contraddizione umana e non a caso "il *leitmotiv* dell'Umore è in nucleato nel verbo sentire" (Gigliucci 2017: 52). Il sentire è direttamente correlato al punto cardine del concetto umoristico pirandelliano, ossia, quella riflessione senza la quale l'intera distinzione tra comico e umoristico, tra avvertimento e sentimento del contrario sarebbe impossibile, più avanti si entrerà in contatto con l'acuto esempio pirandelliano dell'attempata signora dall'apparenza eccessivamente giovanile, adoperato ormai universalmente come passerella privilegiata per fornire un concetto di umorismo coerente e diretto. Adesso interessa maggiormente comprendere il perché di

questo atteggiamento negativo insito nell'individuo, la cui risposta potrebbe essere scovata nel fatto che il sentimento in chiave umoristica non potrà mai palesarsi in modo traboccante giacché il calore delle emozioni si raffredda in modo inequivocabile tra il gelo della meditazione.

È stato ampiamente assentito come l'intero concetto umoristico sia nato dalla voglia dell'umorista di allontanarsi dalla prigione classicistica della retorica, da quel prendere le distanze da modelli precostituiti di arte non appartenenti alla propria filosofia originale e poco propensa all'accettazione del detto così si è fatto e così si deve fare nonché riluttante alla regola dell'imitazione. Laddove la retorica getta la basi per divenire un guardaroba pieno di capi pronti per essere indossati dai pensieri nudi e palesa la chiara predisposizione verso una composizione delle idee, l'umorismo pirandelliano punta alla scomposizione dei pensieri per mezzo di un processo di meditazione interiore (Patrizi, 1997).

Scomporre l'esistenza implica rigettare qualsivoglia concezione unitaria dell'io interiore, come si è ampiamente asserito, a porre in evidenza la necessaria contrapposizione tra la vita e la forma, la prima una vera e propria valanga di sensazioni e di vicende che ogni individuo vorrebbe afferrare con mano per potersi convincere di essere con loro coerente, un flusso prorompente che ingenuamente si prova a fissare in talune forme (ideali, concetti e convinzioni) e magari ci si convince di esserci riusciti, se non fosse che internamente tale flusso prosegue inesorabile il proprio cammino.

3.5. Stato della questione atto secondo: l'umorismo nella didattica della lingua italiana

Il comico come rifiuto dell'assoluto è già un postulato interessante. E poi il rifiuto delle grandi regole, dei grandi miti, dei dogmi. Il comico al dogma fa pernacchi, anzi ci gioca, con la stessa incoscienza con cui il clown gioca con la bomba innescata. (Fo 1990: 114)

Non parrebbe compito agevole intraprendere una panoramica sull'umorismo pedagogico che non travalichi i confini dell'umore pirandelliano per sboccare in una dimensione ludica, comica e parodica delle didattiche. Per quanto inizialmente l'autore della presente tesi rifuggisse fermamente dall'idea che quest'ultima potesse essere accostata ad un lavoro ludico, con il passare del tempo l'ampliamento delle vedute, gli sguardi attenti sui lavori altrui e l'immane riflessione hanno ammorbidito tale postura negazionista permettendo nuove vie investigative ugualmente utili, ugualmente arricchenti. Non si tratta di considerare l'umorismo pirandelliano in meri termini di *faceto avvertimento del contrario*, bensì di perorare una meditazione a tutto tondo e di ragionare sul distinto valore semantico sprigionato dal termine in vari contesti di ricerca pedagogica. In fondo, dipendendo dalla prospettiva dalla quale si osservi la questione, l'obiettivo comune delle distinte posture umoristiche permane sia quello di migliorare le prestazioni mnemoniche, collaborative e comunicative delle/i discenti sia quello di favorire al docente le chiavi per intessere un differente e fruttuoso rapporto con i propri alunni in cerca di apprendimento.

Ciò che spinse il sottoscritto a rivedere le proprie posizioni fu la presa di coscienza del fatto che "it is impossible to define a priori the category of humor" (Attardo 1994: 3); non considerare la sfaccettatura ridicola, grottesca e ludica

dell'umorismo pedagogico sarebbe certamente un'imperdonabile mancanza del presente lavoro giacché tale dimensione non preclude affatto una riflessione pirandelliana come conseguenza delle risate, al contrario la culla e la favorisce. Le titubanze sorgono sull'accezione di umorismo che si persegue a scopi didattici, molto spesso legata ad una necessaria competenza umoristica e interculturale del discente e che presuppone un corposo bagaglio nozionale, sociale e comunicativo della lingua meta considerato il massiccio ricorso all'implicito, alle inferenze, alle deduzioni, ai collegamenti mentali o agli idiomatismi. Tale principio di interculturalità e di conoscenza extralinguistica è certamente essenziale negli/lle studenti sebbene non possa essere preteso fin dai primi contatti con la L2/LS: adottare una classica visione umoristica comporterebbe, pertanto, far diretto riferimento alla sua natura sociale, concentrarsi sulle intenzioni del parlante e sulla figura attiva dello studente ascoltatore, il quale “viene invogliato alla creazione del significato, adoperando appunto le risorse conoscitive che possiede” (Scotti Jurić, Poropat 2011: 30). Quanto asserito rientra nella dimensione pragmlinguistica dell'umorismo, direttamente vincolata agli atti linguistici (soprattutto a quelli indiretti) e fortemente legata alle capacità interpretative e soggettive di qualsivoglia studente. In presenza di discenti principianti sarebbe inopportuno poggiare le proprie basi pedagogiche su tale concezione umoristica, soprattutto perché si contravverrebbe la teoria della pertinenza (Sperber, Wilson 1986) in quanto *l'input* fornito dal docente non potrebbe in nessun caso risultare culturalmente e socialmente appropriato né riuscirebbe a generare *output* confacenti.

Qui risiede la necessità di rimarcare l'assoluta paternità concettuale pirandelliana dell'umorismo qui oggetto di analisi, capace certamente di aprire alle conoscenze enciclopediche dei discenti ma non limitandosi alle competenze pragmlinguistiche e

sociali della L1. Feliz Murias e Leví Orta (2011) ricordano come quella dell'umorismo sia una strategia estremamente importante nel processo educativo sebbene trattata quasi esclusivamente in modo informale mentre Fernández Solís (2014), uno dei più importanti ricercatori pedagogico-umoristici, sottolinea le quattro ragioni per cui l'umorismo risulterebbe essenziale in un contesto accademico: *in primis*, per permettere agli educatori implicati nella didattica di fornire risposte affermative ai loro interlocutori, a maggior ragione in un periodo in cui la negatività impera nelle società, per essere un modo alternativo di concepire e comprendere la realtà, perché “nos sirve de ayuda para controlar los conflictos y aliviar tensiones que se generan cotidianamente” (Fernández Solís 2014: 3) e poi per essere uno strumento attraverso il quale stimolare la creatività. Incentivare una pedagogia umoristica comporterebbe addentrarsi nei meandri dell'insegnamento per ricercare nuovi cammini didattici, incentivare un atteggiamento positivo dei docenti verso i propri alunni, promuovere il sorriso a scopo terapeutico.

Circoscrivendo il raggio di ricerca all'umorismo applicato alla didattica dell'italiano L2/LS (estendendo lo sguardo anche alla L1), appare doveroso constatare come la succitata distinzione di significato attribuito al lemma in questione solchi una metaforica linea di demarcazione tra il presente lavoro pirandelliano e le proposte glottodidattiche dichiaratamente umoristiche, fatto che comunque non sminuisce l'importanza insita in queste ultime. La dottoressa Elisa Gironzetti (2010) riflette sul ruolo dell'umore in un processo glottodidattico, senza ovviare una certissima contrapposizione tra umorismo italiano e umorismo spagnolo portata avanti grazie all'analisi di taluni risultati contrastivi ottenuti dalle ricerche del *Grupo Grial* (*Grupo de investigación sobre ironía y humor en español*) dell'Universidad de Alicante: ciò che

emerge dalle puntuali argomentazioni della studiosa è una chiara necessità di fomentare la competenza umoristica al pari di tutte le altre e della coscienza interculturale dei discenti, un'interessante osservazione sulle analogie delle due lingue di generare umorismo attraverso l'esagerazione o l'iperbole e la certificazione del fatto che affinché sussista una situazione umoristica (ludica e classica) si renda necessaria una proficua collaborazione tra parlante e interlocutori. In tale concezione umoristica non si potrà prescindere dal porre speciale attenzione alle marche e agli indicatori di *humor* presenti nelle parlate degli interlocutori, ossia a tutte quelle spie di allarme comunicativo che spingono lo studente a certe operazioni cognitive e interpretative per cogliere il significato umoristico dell'enunciato.

Perché l'interlocutore straniero sia in grado di percepire e reagire all'umorismo è necessario che questi possieda, oltre alle conoscenze grammaticali, lessicali e fonologiche della L2, anche le conoscenze socioculturali che sono implicite nel testo umoristico. Difatti, se l'interlocutore non possiede le conoscenze adeguate, il testo umoristico sarà per lui semanticamente inaccessibile. (Gironzetti 2010: 128)

Le conoscenze e le abilità si rafforzano nel tempo fatto che presuppone un'incapacità di fondo per il discente principiante di accedere alle inferenze di possibili enunciati umoristici nella L2/LS finanche in presenza di marche umoristiche comuni tra i due idiomi affini o al cospetto dell'ampiamente citato status di *false beginners* delle/gli apprendenti ispanofoni di lingua italiana. Solo in tal senso è stata concessa un'apertura alla didattica ludica nel presente lavoro, per la sua capacità di solleticare il sorriso e la distensione senza che essi vengano sovraccaricati da eccessive inferenze che, ovviamente, in minima parte faranno inevitabilmente capolino tra le attività della risorsa

multimediale glottodidattica qui presentata sebbene accuratamente corredate da note esplicative o debitamente selezionate tra le inferenze universali condivise tra le due lingue (taluni gesti, suoni o costrutti linguistici/semantici sono comuni o simili tra le due lingue pertanto accessibili anche da un falso principiante).

Il presente elaborato predispose le basi linguistiche e extralinguistiche per una successiva fruizione del materiale ironico, paradossale e socialmente marcato in L2/LS, predispose, quindi, un primo e proficuo contatto con la lingua italiana a 360 gradi, rafforza l'autostima e la curiosità del discente e prova ad accompagnarlo verso un ulteriore arricchimento nozionale e verso nuove capacità cognitive. Si potrà a ragione osservare come gli sforzi glottodidattici pirandelliani qui profusi non debbano essere reputati paralleli a quelli umoristici inferenziali bensì intesi come propedeutici ad essi, propedeutici alla formazione di una grammatica socioculturale della persona, a quel bagaglio informativo che ciascuna tecnica pratica qui proposta mira a plasmare.

Depurando la dissertazione da tutte queste erudite raccomandazioni teoriche, non appare complesso riscontrare differenti lavori glottodidattici poggiati su basi distensive e riflessive (maggiormente pirandelliane) o semplicemente umoristiche; tra i lavori più validi se ne possono scorgere taluni indirizzati ad un pubblico straniero e altri congeniati per una platea di apprendenti nativi. Tra i primi si cita l'opera *L'italiano a me mi piace! Corso per l'apprendimento dell'italiano colloquiale come LS/L2* (Zamora Muñoz, Alessandro, Hernández González 2010), briosa fin dal volontariamente errato titolo e dalle informali illustrazioni della copertina, la quale spalleggia un confronto alternativo tra la varietà della lingua italiana usata nelle situazioni comunicative quotidiane e quella maggiormente formale detta standard, facendo debita attenzione a non confondere la vertente colloquiale e diafasica dell'italiano con quella popolare e

diastatica della stessa. *L'italiano con le canzoni* di Costamagna, Marasco e Santeusano (2010) propone dieci unità musicali attraverso le quali fomentare un apprendimento graduale e piacevole dell'idioma e della cultura, medesimo canovaccio seguito dal manuale *L'italiano con la pubblicità* di Nosengo, Lombardo e Sanguineti (2005), entrambi adoperati dal sottoscritto nella propria pratica glottodidattica.

Alquanto attinente ad un ideale di sorriso seguito da riflessione teorica è il testo progettato per studenti madrelingua della scuola primaria *L'umorismo nella didattica* (2011) di Falaschi e Pierotti nel quale il potenziamento del linguaggio e dei ragionamenti metacognitivi è sospinto dalla lettura di storie divertenti e da conseguenti attività ludiche e comunicative, una brillante risorsa pedagogica atta ad abbattere le barriere affettive delle/dei discenti nonché ad incentivare la creatività, la partecipazione e l'originalità dei soggetti apprendenti ma che punta altresì allo sviluppo delle marche umoristiche promosse dal corpo umano poiché “il comico di movimento si ha quando qualcosa di strano, che contrasta con il nostro schema mentale, interviene nel movimento: ad esempio movimenti che si susseguono in modo imprevisto e improvviso” (Falaschi, Pierotti 2011: 27).

3.6. *Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta*⁹ chiamata capitolo tre.

In questa sezione della tesi, seppur in modo indiretto, si entra nel cuore del binomio artista agrigentino – didattica di una lingua affine giacchè si snocciolano in modo dettagliato tutte le sfumature caratteriali, artistiche, umoristiche dello stesso Pirandello, adeguatamente traslate all'ambito didattico in un secondo momento. Le note

⁹ Tratto dalla novella *Notte* (Pirandello 1994c: 704).

biografiche, già di per sé degne di nota per vie dei continui rimandi ai concetti di crisi, di caos o di figlio cambiato, aprono alla contemplazione del contesto artistico in cui si manifesta definitivamente la prorompente sincerità soggettiva, individualistica e spirituale del drammaturgo, la sua ritrosia ad aderire agli ideali di un'unica e preconfezionata corrente artistica, il suo rifuggire dal verismo retorico e classicista per riparare in una nicchia umoristica nella quale impera la disgregazione dell'io e la molteplice interpretazione di un avvenimento a seconda delle emozioni del momento.

Mentre nel quinto capitolo ci sarà modo di riprendere e argomentare ulteriormente la trasposizione didattica dell'esistenza pirandelliana, il segmento di tesi a continuazione potrebbe essere considerato come uno dei passaggi più densi e imprescindibili dell'intero lavoro giacché si getteranno le basi per una strutturazione contrastiva dell'approccio linguistico umoristico, considerando le diatribe storiche generate da una visione eccessivamente strutturalista della comparazione tra idiomi e la successiva rivalutazione dell'errore interlinguistico, osservato nelle sue vertenti oggettiva e soggettiva. La definizione delle varietà di italiano e di spagnolo prese in considerazione in questa sede apre a due paragrafi degni di nota: una panoramica sugli eminenti e preziosi studiosi, ricercatori e professori che in contesti ispanofoni si sono prodigati nello studio di Luigi Pirandello nonché un *excursus* sulle principali similitudini artistiche e spirituali tra lo stesso drammaturgo agrigentino e rinomati scrittori e artisti spagnoli o iberoamericani, sulla scia dei fenomeni del *pirandellismo* o del *pre-pirandellismo*.

4. DIDATTICA DELLE LINGUE AFFINI

4.1. Dal rifiuto dell'analisi contrastiva ad un'analisi ... contrastiva

Se qualcuno avesse la possibilità di dimostrare che qualsivoglia apprendente di un L2/LS possieda medesime capacità e abilità di comprendere, comunicare e processare adeguatamente i concetti e le regole della lingua meta, a prescindere dalla propria lingua materna e senza che quest'ultima giochi un ruolo fondamentale in tutto il delicato processo di insegnamento e apprendimento, probabilmente meriterebbe di diritto un posto nell'Olimpo della Trivialità Acquisitiva. La stessa natura del presente progetto di tesi affonda le proprie radici in un contesto contrastivo e di analisi degli errori generalmente commessi da una particolare categoria di apprendenti: ovviare una panoramica a riguardo sarebbe inopportuno, motivo per cui uno sguardo sull'evoluzione teorica dei concetti contrastivi aiuterà nel collocare opportunamente l'intero lavoro.

In questo breve percorso investigativo si partirà da nozioni maggiormente teoriche per poi approdare sulle maggiormente familiari rive contrastive tra italiano e spagnolo, sebbene con speciale attenzione su talune distinzioni riconosciute tra i due idiomi, onde perseguire il filo conduttore dell'intera opera dottorale. Il titolo del presente paragrafo cela curiosità e voluta ambiguità quantunque persegua un duplice obiettivo: da una parte fornire rudimenti teorici sulla tematica contrastiva e dall'altra indirizzare il Gentile Lettore sui corretti binari metodologici del presente lavoro.

Non parrebbero esserci dubbi sul fatto che la Linguistica Contrastiva (spesso abbreviato LC) sia “una de las ramas de la Lingüística aplicada que se desarrolló a partir de la década de los cuarenta en Europa y Estados Unidos, vinculada a la lingüística estructural y al conductismo psicológico” (Santos Gargallo 1994: 104) e non sorprenderà

nemmeno constatare che le riflessioni sulle lingue abbiano sempre posto il *focus* dell'attenzione sul confronto idiomatico, soprattutto in ottica traduttiva. Quantunque la tendenza attuale sia sempre più quella di pluralizzare il concetto di LC e di considerare il concetto di Linguistiche Contrastive (Puato 2016) per via della moderna consapevolezza che tale ramo di studi allarghi il proprio campo investigativo ad altri campi disciplinari, come la linguistica tipologica, quella areale, quella interculturale, quella generale nonché quella storico - comparativa. La spiegazione di quanto appena asserito appare logica conseguenza dello sviluppo del concetto contrastivo nel corso dei decenni, ciononostante, prima di esplorare il panorama moderno degli studi converrà offrire alcune importanti pillole concettuali dell'evoluzione delle metodologie di comparazione tra idiomi, affini e non. Qualora si volessero riscontrare dei pionieri del concetto di LC, essi potrebbero essere identificati attorno alle figure di Charles Carpenter Fries (1945), George Trager (1952) e Robert Lado (1957) in quanto promotori dei primi studi comparativi tra idiomi, riconducibili soprattutto al versante analitico della contrasto. In seno agli studi di LC si possono osservare due distinte correnti analitiche: quella teorica da una parte e quella pratica o applicativa dall'altra (Santos Gargallo 1994; Iamartino 2001; Ferreira 2005, tra gli altri), entrambe figlie di un percorso di estensione concettuale della nozione di linguistica che, rifacendosi alle idee di Reich (1983), si dipana in un sentiero(a scalare) descrittivo, comparativo, sincronico, contrastivo (o confrontativo) per poi sfociare nel dualismo testé citato tra versante pratico e versante teorico del confronto tra idiomi. Non si potrà fare a meno di considerare che il percorso concettuale appena fornito non implichi che ci si trovi dinanzi ad un modello rigido e meccanico di contrasto linguistico, soprattutto tenendo conto che qualsivoglia biforcazione che parta dal concetto generale di linguistica è prettamente metodologico e arbitrario, un chiaro esempio di ciò è il fatto che nel

medesimo percorso si sia fatto cenno alla sfera sincronica del rapporto tra idiomi sebbene qualsiasi studioso sappia che:

nella realtà di una comunità linguistica, e di ogni singolo parlante che la compone, si accavallano e si sovrappongono – in un dato momento storico - gli usi almeno in parte diversi di due o tre generazioni di parlanti, cosicché la variazione e la diacronia entrano nella sincronia (Iamartino 2001: 13).

Tenute in debita considerazione tali variazioni soggettive e metodologiche, la distinzione tra LC pratica e teorica è utilizzata qui come punto di appoggio per il corretto dipanarsi delle nozioni teoriche giacché, osservando come

la versión teórica busca consecuencias en el ámbito de los universales lingüísticos y generalmente compara más de dos lenguas, rientra la versión práctica busca tanto las diferencias como las semejanzas entre pares de lenguas con el propósito de aplicar sus resultados al proceso de enseñanza/aprendizaje de L2 (Ferreira 2005: 160),

si possono ricondurre alla sfera pratica i tre modelli teorici conosciuti: l'analisi contrastiva (AC), l'analisi degli errori (AE) nonché il modello dell'interlingua (IL). L'AC classica vide la luce grazie al lavoro *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945) di Fries e, successivamente, grazie alle rielaborazioni fruttifere di Lado e del suo *Linguistics across Cultures* (1957); entrambi gli studi cercarono di offrire una nuova prospettiva glottodidattica ad una società fortemente modificata a seguito del secondo conflitto bellico mondiale e della conseguente crescita della domanda di insegnamento linguistico. Grazie agli studi di Fries si sviluppa l'interesse per la comparazione tra la lingua nativa delle/dei discenti e la lingua meta, alla ricerca di tutte quelle analogie e differenze che consentissero di circoscrivere previamente le zone di difficoltà che si sarebbero palesate durante il percorso di apprendimento linguistico.

Secondo la concezione classica dell'AC, l'aspetto da tenere in maggiore considerazione era la *distanza interlinguistica* (Gutierrez Quintana 2005: 226), ossia, la riflessione sulla distanza esistente tra L1 e L2 al fine di sostenere che ad una maggiore distanza tra L1 e L2 coincidesse una maggiore possibilità di apparizione del fenomeno dell'interferenza, concetto che, unitamente a quello di *transfer*, fu introdotto da Harald Weinreich (1953). La citata esigenza di scovare somiglianze e differenze tra idiomi fomentò la nascita dei metodi glottodidattica audiolinguistici e traduttivi e fu tenuta in alta considerazione almeno fino al termine della decade degli anni Sessanta del secolo scorso, momento in cui si cominciò ad abbracciare una visione chomskyana dell'apprendimento linguistico e vennero palesate incongruenze di apprendimento quali il fatto che molti errori non venissero generati dal mero influsso della lingua materna o il problema che l'AC classico indugiasse oltremodo su differenze idiomatiche superficiali di stampo quantitativo a discapito delle descrizioni di matrice qualitativa.

Dinanzi alle critiche mosse da più versanti accademici, la schiera dell'AC provò a muovere il proprio *focus* dell'attenzione per mezzo delle idee di Wardhaugh (1970), il quale propose una duplice visione dell'analisi comparativo, una versione *forte* e una *debole* della stessa. La versione forte coincideva, in grande misura, con le idee postulate fino ad allora dall'AC classica, in quanto si rifletteva nella convinzione che i sistemi di due idiomi potessero essere comparati onde identificare anticipatamente le difficoltà che una/un determinata apprendente riscontrasse nel proprio percorso di studi. La versione debole, considerata puntuale dall'autore stesso, cercava di superare le limitazioni della prima, sostenendo che essa fosse in grado di spiegare taluni problemi, certamente non tutti, puntando maggiormente sulla spiegazione piuttosto che sulla previsione, motivo per cui “desde mitad de los setenta y hasta la actualidad, la mayor parte de los lingüistas rechazan la hipótesis fuerte del AC, y es la hipótesis débil la que ha perdurado y sobre

la que se apoyan las investigaciones actuales” (Galindo Merino 2009: 429). Si ritornerà su questo accenno all’attualità in seguito e non prima di aver ultimato il percorso diacronico dell’evoluzione degli studi comparativi.

Si accennava alle idee di Noam Chomsky (1959) nonché al suo pressante attacco alle idee di apprendimento conduttivista ed alle critiche verso un paradigma stimolo-risposta non utilizzabile in ambito linguistico giacché per ogni risposta non sussiste la possibilità di specificarne lo stimolo. Sánchez Iglesias (2003) puntualizza come la spinta critica di Chomsky rese patente l’inefficacia di due postulati dell’AC classico: *in primis*, il fatto che *la differenza fosse direttamente proporzionale alla difficoltà*, soprattutto perché la nozione di *diferenza* possiede dei tratti chiaramente linguistici mentre quella di *difficoltà* connotazioni palesemente psicologiche, e poi l’idea che i concetti di difficoltà e di errore andassero di pari passo, fatto altamente erroneo se si considera che “una frase con errores podría no haber planteado dificultad alguna al aprendiz, mientras que una frase totalmente correcta podría serlo a costa de muchas dificultades” (Sánchez Iglesias 2003: 30).

Si rese necessaria una svolta nella considerazione dell’errore in un processo di insegnamento e apprendimento linguistico. Tale ribaltamento concettuale avvenne per mezzo della nascente corrente dell’Analisi dell’Errore, la cui principale prerogativa fu quella di mutare la concezione nefasta dell’errore insita nell’ideologia costruttivista e classica dell’AC in una visione proficua dello stesso, soprattutto considerando il fatto che l’apparizione di inesattezze linguistiche palesasse un chiaro segnale di sviluppo dell’apprendimento da parte del/la discente e denotasse una delle distinte fasi da cui esso era caratterizzato. Pit Corder (1967) riuscì, pertanto, a stravolgere le convinzioni dell’epoca dando vita ad un movimento di studi che partì dalla mera osservazione delle tipologie di errori incentrati su modelli grammaticali fino alla considerazione minuziosa

delle implicazioni pragmatiche che tali errori fomentavano negli interlocutori in ambito comunicativo.

Il testé citato studioso britannico introdusse altresì la basilare nozione di *dialetto idiosincratico* (*idiosyncratic dialect*) nel fare diretto riferimento a quel sistema linguistico in continuo cambiamento capace di inglobare elementi propri della L1 o della L2 dell'apprendente ma anche elementi totalmente estranei ad esse; appare evidente come tale nozione apra al concetto maggiormente rinomato di interlingua.

“Según afirman Larsen-Freeman y Long, encontramos por primera vez el término interlengua en *Language and Dialect in Hawaii*, una tesis de maestría escrita por John Reinecke” (Verona 2016: 8), ciononostante, il termine fece capolino nella comunità accademica solo grazie ai contributi di Larry Selinker (1969; 1972) e acquisì velocemente lo *status* che tutti gli riconosciamo tutt'ora: un sistema linguistico insito in qualsivoglia apprendente di una lingua meta che riesce a mediare tra la lingua nativa e l'idioma oggetto di studi (Santos Gargallo 1994). Appare chiaro come tale sistema linguistico racchiuda talune specificità quali l'essere un sistema totalmente distinto sia dalla L1 sia dalla L2, altamente strutturato al suo interno, caratterizzato da tappe che si succedono e che perseguono un percorso dinamico e continuo per mezzo di un processo creativo, visto come un sistema corretto nonostante la propria idiosincrasia. Bailini (2016) riflette sulla costruzione dell'interlingua fino ad individuare tre processi basilari presenti in essa: la selezione delle informazioni provenienti dall'esterno (*input*), l'assimilazione delle stesse sulla base di un ordine assolutamente non lineare e differente in ciascuno studente (*intake*) nonché l'espressione nella lingua oggetto di studi (*output*). La specificità di qualsivoglia apprendente linguistico agisce in modo sorprendente nel percorso di avvicinamento alla lingua meta, motivo per cui la sistematicità e la variabilità insite negli stadi interlinguistici parrebbero essere

fantasiosamente riconducibili alla relatività psicologica pirandelliana ed alla sua magnifica incertezza. Vi è unità di pensiero nell'affermare che la IL sia un sistema linguistico autonomo rispetto alla L1 e alla L2, nato con l'intento di descrivere l'insieme di regole alla base dei tentativi di comunicazione di una/un discente nella propria lingua meta nonché di riflettere le capacità dell'apprendente nel tenere sotto stretta osservazione la propria produzione in L2, nel rendersi conto dei propri punti deboli, nel reinterpretare le informazioni in suo possesso e, conseguentemente, nel rimodellare la propria IL.

Si caldeggia vivamente la distinzione tra interlingua come sistema e interlingua come prodotto (Bailini 2016) giacché mentre il primo rimanda all'insieme dei processi psicologici che inducono al ragionamento circa i meccanismi della lingua meta, il secondo offre delle nozioni concrete sull'avanzamento degli stadi interlinguistici del/la discente grazie alla presenza di dati analizzabili. Va da sé che i discorsi teorici inerenti l'interlingua tendano a supportare una visione della stessa come prodotto, e sulle sue implicazioni comunicative sono sorte, nel corso degli anni, variopinte metafore capaci di esprimere tutta la sua sostanza: Jespersen (2013), ragionando sulla distinzione nonché sulle difficoltà interpretative e analitiche esistenti tra una lingua ufficiale e una IL, afferma che mentre la prima sia paragonabile ad un paese pittoresco dalle strade tortuose, serpeggianti e dai nomi non sistematici, la seconda sia accomunabile a una grande città americana, dalle strade ampie e lineari, con intersezioni ben precise e con viali accuratamente numerati, Devlin (2010) la paragona ad un treno che viaggia su una rotta prestabilita attraverso un numero finito di stazioni, tale mezzo ogniqualvolta effettua una sosta conferisce ai propri passeggeri/studenti l'opportunità di scaricare i propri bagagli caratterizzati da forme linguistiche e grammaticali obsolete e inefficaci per sostituirle con forme adeguate, Durão (2007) invece, pur confermando la tendenza a

stabilire associazioni metaforiche tra la IL e la sensazione di viaggio e di movimento, pensa in termini diametralmente opposti a quelli del citato Jespersen, affermando che lungi dall'essere lineare e sistematico, il cammino interlinguistico sia equiparabile ad un ponte pedonale stretto e pendente, irregolare, dagli angoli retti sebbene con taluni tratti di asfalto e marciapiede mancanti che obbligano l'apprendente a veri e propri salti mortali per poterlo attraversare.

Sia quale sia l'immagine metaforica associata all'IL, occorre precisare che la reale distanza interlinguistica tra i due idiomi facenti capo al *continuum* di sistemi transitori dei discenti può essere sia oggettiva sia psicologica ed è altresì fondamentale ribadire come mentre la prima costituisca la distanza effettivamente esistente tra le lingue, la seconda rappresenti una percezione individuale riscontrabile nella mente di qualsivoglia apprendente, capace di attivare fenomeni di *transfer* e di giocare sulla loro predisposizione e motivazione.

Ora, al fine di conferire al presente lavoro una corretta sistematicità concettuale e tenendo ben presente che tra le caratteristiche essenziali dell'IL inteso come sistema vi si riscontrino la *variabilità* (età, strategie individuali, stili cognitivi, motivazioni e personalità), la *sistematicità*, come già si è avuto modo di osservare, il *transfer* e, soprattutto, la *fossilizzazione*, si pensa sia altamente opportuno far precedere la dissertazione circa lo stato attuale della questione sugli studi contrastivi da una breve panoramica su tre concetti apparsi nel corso del presente paragrafo: *transfer*, *interferenza* e *fossilizzazione*.

4.1.1. Contrastiva: Transfer

Il fenomeno del *transfer* implica la volontaria o involontaria tendenza dell'apprendente a considerare alquanto (abbastanza) affine alla propria L1 l'idioma meta, favorendo una trasposizione in L2/LS di tendenze, consuetudini e abitudini della propria lingua nativa. Tale fenomeno genera due distinte tipologie di trasferimento concettuale, una *positiva* o facilitante e l'altra *negativa* o interferente; la prima sussiste nel momento in cui le strutture di una lingua trasferite all'altra sono identiche o molto simili, contribuiscano al successo comunicativo e rafforzino le convinzioni della/dell'alunno, la seconda emerge quando ciò che viene trasposto non è supportato dalla lingua meta divenendo fonte di interferenze, dubbi ed errori.

Privato della sua iniziale accezione comportamentista e dato per assodato il fatto che il presente fenomeno non fosse l'unico ad influenzare le interlingue dei discenti, vari studiosi, tra cui Kellerman (1983) e Andersen (1983), preferirono focalizzarsi sulle circostanze capaci di fomentare tale trasferimento di forme linguistiche e il risultato fu l'esaltazione di due costituenti essenziali: la *psicotipologia*, ossia, "la percepción que el aprendiente tiene de la distancia existente entre L1 y L2" (Alexopoulou 2010: 5) e la trasferibilità, sulla base della *marcatezza*, giacché rimarca come il trasferimento non sarà possibile quando la distanza linguistica tra L1 e L2 percepita dagli studenti sia eccessiva. Converrà porre la massima attenzione su quest'ultimo punto poiché si intende sostenere che qualora la distanza percepita sia minima si possa liberamente trasferire qualsivoglia struttura dalla L1 alla L2, al contrario, il *transfer* sarà attivato esclusivamente facendo perno sulla già citata nozione di *marcatezza* percepita; a questo proposito lo studio sull'ipotesi della *marcatezza* differenziale di Eckmann (1977) appaiono illuminanti perché "predicts that unmarked features in L1 are more likely to

transfer, as well as that marked features in L2 will be harder to learn” (Saville-Troike 2006: 56).

4.1.2. Contrastiva: Interferenza

Il concetto di interferenza rimanda, in ambito glottodidattico nonché psicolinguistico, agli errori individuabili negli stadi linguistici intermedi dei discenti verso l’apprendimento della L2. Essi sarebbero fomentati principalmente dalla propria L1, motivo per cui si crea una forte analogia tra *interferenza* e fenomeno del *transfer* negativo. Supportando una visione secondo la quale “interferenza sta ad AC come interlingua sta ad AE” (Di Gesù 2016: 32) si riuscirebbe a ricondurre il concetto di interferenza alla corrente di studi che lo ha propugnato inizialmente; Weinreich (1953), uno dei primi studiosi ad introdurre tale concetto, lo descrisse come una serie di fenomeni di deviazione dalle norme di qualsiasi lingua facenti capolino nella parlata dei bilingui per via della loro familiarità con più di un idioma, Bartolotta e Vozmediano (2005) come una produzione soggettiva e involontaria generata da tutti quei molteplici fattori che il linguista dovrà individuare, anche attraverso l’osservazione diretta sia delle casistiche in cui non vi sia una lingua B capace di originare la presunta sostituzione bensì una ideazione originale sia delle occasioni in cui, invece, l’apprendente adoperi un determinato registro o variazione sociale del proprio idioma in un contesto inadeguato.

4.1.3. Contrastiva: Fossilizzazione

Il processo della fossilizzazione o di “cristallizzazione di alcune forme incorrette” (Pistorio 2016: 16) è anch’esso una conseguenza del fenomeno del *transfer*

e, solitamente, compare negli stadi post-basici, intermedi e avanzati interlinguistici. Questo è un punto cruciale ai fini della corretta interpretazione del presente lavoro poiché, essendo riconducibile a qualsivoglia apprendente principiante della lingua italiana, certifica la prospettiva preventiva del progetto glottodidattico presentato, focalizzata all'individuazione di tutte quelle aree intra- e interlinguistiche fossilizzabili negli stadi linguistici intermedi delle/dei discenti. La nozione di fossilizzazione legata all'errore interlinguistico implica la presenza di differenti tipi di errore, individuali o collettivi, transitori o fossilizzabili (Kovács 2014); le scorrettezze transitorie rappresentano quelle tipologie di errore che compaiono in talune fasi interlinguistiche e scompaiono in piena autonomia, senza che precludano la corretta acquisizione linguistica della/del discente, al contrario, le inesattezze fossilizzazioni tendono a non dissolversi nel tempo ed a essere trascinate nelle varie fasi interlinguistiche, fissandosi nella comunicazione in L2/LS. Di grande rilevanza la distinzione tra errori individuali ed errori collettivi poiché ai fini del presente lavoro i secondi acquistano un'importanza vitale, essendo difficoltà (o *scogli* o *maschere*, sulla base di quanto asserito in altri paragrafi) condivise da una specifica collettività di apprendenti avente la medesima lingua materna, figlie di errate trasposizioni linguistiche dalla L1 alla L2: sono denominati anche *errori tipici* “para cuya corrección se acude a un estudio contrastivo” (Kovács 2014: 31)

4.2. Stato della questione atto terzo: studi contrastivi nell'attualità

Nonostante un iniziale rifiuto delle idee contrastive basate esclusivamente sullo strutturalismo, si è ampiamente asserito nei paragrafi precedenti come l'AC classico abbia necessariamente lasciato il passo al paradigma generativo - trasformativo prima e

ad un modello psicolinguistico capace di osservare le fasi cognitive incluse in un processo di apprendimento linguistico poi (Galindo Merino 2009) poiché ci si è resi conto dell'importanza rivestita dal raffronto idiomatico al fine di identificare differenze e similitudini tra lingue in qualsivoglia loro livello di analisi, da quello fonetico a quello pragmatico. Se oggi la linguistica contrastiva rappresenta uno strumento cardine della progettazione della programmazione didattica lo si deve, pertanto, alla progressiva scomparsa dei canoni classici dell'AC come il limitare il raffronto a due sole lingue, il porre il *focus* dell'attenzione sugli aspetti sistemici e strutturali, sulla grammatica e, soprattutto, sul suo versante morfosintattico, per permettere l'apparizioni di studi che estendano la portata contrastiva a più lingue, che non esolino dai ragionamenti di stampo sociolinguistici, che allarghino il proprio sguardo verso universi semantici e pragmatici nonché che strizzino l'occhio a nozioni a considerazioni diacroniche sull'evoluzione delle lingue oggetto di analisi (Puato 2016).

“Nonostante le critiche, l'analisi contrastiva oggi è ancora presa in considerazione nelle ricerche in corso sull'intercomprensione delle lingue simili fondata sulle somiglianze linguistiche” (Tombolini 2016: 186) perché nel corso del tempo sono saliti alla ribalta i fruttuosi risultati insiti nei processi di predizione e di spiegazioni degli errori fomentati dalle interferenze della L1 nei processi di acquisizione di una L2/LS e perché sono capaci di stimolare la centralità dello studente in un contesto di classe nonché di scomporre ed esaminare l'intero processo di apprendimento anche per mezzo di specifiche grammatiche contrastive e dei nessi logici con psicolinguistica e sociolinguistica (Rubinjoni Strugar 2017).

Calvi (2003) ricorda come dagli anni Ottanta del secolo scorso la considerazione della L1 all'interno del processo di apprendimento si svestì di quell'abito caratterizzato

dalla responsabilità di un *transfer* meccanico di nozioni e strutture che gli aveva cucito addosso l'AC classica per indossare i panni di fenomeno capace di influenzare l'ambito interlinguistico in modo positivo e ciò mette in evidenza come la tendenza attuale non sia quella di ricercare affannosamente le interferenze per bandirne l'utilizzo bensì sia quella di fomentare un'adeguata consapevolezza interlinguistica. Tale influenza positiva la si deve altresì al processo che permise alla linguistica contrastiva di oltrepassare la mera barriera linguistica del confronto tra idiomi per approdare su un livello pragmatico, processo che prese piede negli anni Settanta del secolo passato grazie al crescente entusiasmo scaturito dagli studi pionieristici di John Langshaw Austin (1962) e John Searle (1969) sulla teoria degli atti linguistici, seguiti dalle ricerche sulla competenza linguistica a tutto tondo che dimostrarono chiaramente come i parlanti non nativi di una lingua non avessero necessità di sole nozioni linguistiche bensì richiedessero con vigore (e urgenza glottodidattica) informazioni extralinguistiche e pragmatiche. Come conseguenza di cotanta necessità acquisitiva si assistette ad un proliferare degli studi contrastivi che abbracciano tematiche pragmatiche quali la cortesia, le scuse, gli inviti etc., ossia, si celebrò la nascita di un'area di studio ampiamente dibattuta nella contemporaneità che risponde al nome di *Cross-Cultural Pragmatics*, la *Pragmatica Crossculturale*.

There are many different possible modes of interaction between you and me, between me and you. They depend partly on what you and I feel and want at any particular time; but they depend also on who you and I are – both as individuals and as members of particular social, cultural and ethnics groups (Wierzbicka 2003: 2).

Con queste poche parole, una delle maggiori interpreti del pensiero pragmatico *crossculturale* delinea la necessità di investigare attentamente sulle peculiarità culturali e sociali delle distinte comunità di parlanti giacché le differenze nei modi di esprimersi e di comunicare degli interlocutori tendono a mostrarsi sistematiche nonché a riflettere distinti valori culturali. In ambito italianistico, maggiormente attinente al presente lavoro, non mancano i contributi a favore di uno studio contrastivo della pragmatica e, quindi, di un raffronto extralinguistico tra due o più idiomi (Bettoni 2006; Nuzzo 2007 tra gli altri), studi che si moltiplicano se si estende il discorso alla pragmatica interculturale (Biorci 2009; Mariani 2015; Novi 2016; Zamparelli 2017; tra gli altri) a certificarne la bontà in ambito glottodidattico. Nei paragrafi analitici e descrittivi circa la terza attività pratica del *courseware* glottodidattico integrato presentato a corredo delle ricerche teoriche si avrà modo di approfondire maggiormente la necessità di offrire nozioni pragmatiche a qualsivoglia apprendente di una L2/LS, ovviamente, tenendo conto delle necessità e del livello conoscitivo di ciascuno di essi/e.

4.3. Italiano e Spagnolo *si ingegnavano prudentemente a schivare ogni confidenza, ogni familiarità*¹⁰ - Stato della questione atto quarto

Quantunque il gentile Lettore possa avere intuito le motivazioni alla base di un lavoro glottodidattico rivolto (almeno nella sua parte teorica, come in seguito risulterà maggiormente patente) a discenti ispanofoni principianti sarà opportuno fornire informazioni maggiormente dettagliate a proposito: se da un lato l'analisi contrastiva, l'osservazione dei fenomeni di *transfer* e delle *interferenze* linguistiche, la formazione

¹⁰ Tratto dalla novella *L'onda* (Pirandello 1994c: 3338).

dei distinti stadi soggettivi interlinguistici con relative misteriose e affascinanti peculiarità e complessità nonché le strategie comunicative adoperate da apprendenti di L2/LS affini alla propria L1 hanno sempre fomentato la fantasia di linguista e traduttore letterario del sottoscritto, dall'altro occorrerà palesare motivazioni maggiormente pratiche come l'attrattiva che riveste per chi scrive la lingua spagnola, l'accresciuto interesse personale e professionale verso la cultura e le traduzioni ispaniche dopo vari anni di permanenza nelle meravigliose terre extremeñas e, ultimo ma non meno importante, il fatto che la maggior parte dell'esperienza docente dell'autore della presente tesi si sia svolta tra Università, *EOI*, *CPR* e istituti privati spagnoli, sempre in veste di docente di lingua, letteratura e cultura italiane, motivo per cui la dimensione teorica di tutto il progetto non coglie affatto impreparati e l'intero lavoro pratico poggia su fondamenta empiriche concrete.

Avere la possibilità di osservare le vicissitudini glottodidattiche in contesti istituzionali di italiano L2 permette di tastare con mano quanto studiato sui libri in qualità di studente oltre a vivere in modo altamente emozionale somiglianze e divergenze linguistiche ed extralinguistiche tra due idiomi affini come italiano e spagnolo, ammirando come gli "odiati" stereotipi si manifestino sebbene non desiderati, come la magniloquenza delle soggettività interpretative e interlinguistiche dei discenti (nello specifico, adulti) unite al personale bagaglio culturale e nozionale fomentino la motivazione e un rapido sviluppo delle competenze basiche delle/dei discenti e come una didattica *pirandellianamente* umoristica contribuisca al fomento della cooperazione, della fiducia e della riflessione in classe. Ad ogni qual modo, affinché il presente paragrafo acquisisca i crismi di studio di rilievo accademico appare doveroso abbandonare il sentiero emotivo soggettivo per imboccare un percorso maggiormente

scientifico emetodico, che permanga sul filone contrastivo delineato nelle dissertazioni precedenti e che affondi le proprie radici nel binomio italiano – spagnolo.

A tal proposito occorre effettuare una doverosa puntualizzazione. Nel presente paragrafo si cela un duplice intento, da un lato certificare come la percezione di vicinanza percepita tra due idiomi affini come italiano e spagnolo incentivi l'impiego di tecniche multimediali, di tecnologie dell'informazione e delle comunicazione, di musica, di lettura e finanche di timidi rudimenti traduttivi e contrastivi fin dal principio del cammino acquisitivo di una/un apprendente, dall'altro sorvolare i vasti cieli che dominano gli studi contrastivi tra italiano e spagnolo al fine di osservare l'ampiezza delle ricerche a riguardo e di compendiarne lo stato attuale. Si è pensato di unire entrambi gli intenti per fornire una rassegna cronologicamente lineare ed esaustiva, provando a puntare maggiormente il *focus* dell'attenzione sul versante italianistico di tale confronto contrastivo.

Convorrà partire da una considerazione ampiamente supportata dalla comunità accademica “un español que aprende italiano o un italiano que aprende español no tiene que reconstruir ex novo el sistema morfológico de la LE; por lo tanto su trayectoria de aprendizaje se parece más bien a un continuum de reestructuración antes que de recreación” (Bailini 2012: 40), sarebbe assurdo e controproducente affermare il contrario in quanto motivazioni sia storiche sia psicologiche intervengono in tale considerazione; la cristallina affinità tra i due idiomi trae linfa vitale dalla comune radice linguistica indoeuropea e dall'appartenenza alla dimensione romanza di quest'ultima. Ariza (2005) puntualizza argutamente come fino all'epoca visigota le due lingue non potessero definirsi realmente differenti e fu con l'apparizione del fenomeno della dittongazione delle vocali aperte toniche, distinto e non omogeneo in ambedue i Paesi, che i due

sistemi linguistici cominciarono ad allontanarsi, anche per via delle sempre più frequenti riorganizzazioni consonantiche che li interessarono nella stessa epoca. Dal punto di vista lessico e semantico si può affermare che i due idiomi presero definitivamente cammini divergenti verso la fine del Medioevo in quanto:

fue en el Siglo de Oro, precisamente en la época en la que Italia y España estuvieron más relacionadas, cuando se produce la mayor diversificación. Y ello tanto en el plano fonológico, como en el morfosintáctico y léxico. En esa transición entre el español medieval y el moderno es cuando el español abandona una serie de elementos afines al italiano (Ariza 2005: 14).

Ciononostante, le divergenze testé riportate non allontanarono radicalmente i due idiomi in quanto un'attenta analisi su base sincronica discerne chiaramente “la fitta rete di somiglianze e sottili divergenze” (Calvi 2004a: 62), così lampante da fomentare l'idea, chiaramente erronea, che italiano e spagnolo oltrepassino il muro della mera affinità per incontrarsi su una dimensione maggiormente familiare, riconducibile ad uno *status* di sorelle idiomatiche. La vicinanza strutturale insita nei due sistemi linguistici è evidente, e spesso fa capolino altresì a livelli analitici superficiali: pensiamo alle analogie tra sistemi vocalici delle due lingue, capaci di infiammare la sensazione di familiarità nelle/nei discendenti per via della scarsa rappresentazione nell'italiano comune della distinzione tra vocali *e/o* medioalte e mediobasse, fatto che tende a ridurre i fonemi italici da sette a cinque, esattamente gli stessi presenti nel sistema vocalico spagnolo, persino nell'intricata dimensione contrastiva consonantica si possono riscontrare alcuni timidi punti di contatto di stampo per lo più fonologico e sebbene le discrepanze fonetiche siano alquanto marcate, le/gli apprendenti sono solleticati dal

farsesco pensiero che quanto ci si accinge a studiare possa essere una deformazione simpatica della propria lingua materna proprio perché “la distanza percepita a questo livello di contatto è quindi minima: anziché un sistema autonomo, la L2 sembra un sottosistema della LM”. (Calvi 1995: 86)

Un primo approccio alla sfera lessicale delle due lingue supporta l’effimera convinzione dello studente, alimentata da un vasto serbatoio di lemmi uguali o simili alla propria L1 che, ovviamente e fortunatamente, in gran parte cangeranno la propria posizione concettuale e semantica iniziale, muovendo da un binario dell’assoluta simmetria a quello dei falsi amici o dell’eterogeneo significato. Paradossalmente, lo status di *false beginner* attribuibile a qualsivoglia studente di italiano o di spagnolo che approccia per la prima volta la lingua meta sarà incentivato anche dalla comprensione sospinta dall’analisi dell’intero contesto comunicativo o letterario oltre che da specifiche strategie messe in atto dal discente stesso. Negli stadi interlinguistici iniziali o *pre-basici*, l’influsso della propria L1 nel processo di apprendimento di una lingua meta imparentata è inevitabile e quantunque si rifugga giustamente da una classica visione meccanicistica contrastiva secondo la quale il successo acquisitivo di una L2/LS dipendesse esclusivamente dal trasporto meccanico di nozioni e strutture dalla propria L1, abbracciando un condivisa opinione che la vicinanza o la lontananza tra L1 o L2 costituisca solo uno degli elementi capace di influire sui ritmi e sulla comparsa di errori in un processo di apprendimento glottodidattico assieme alle caratteristiche dell’ambiente linguistico e culturale, a quelle soggettive della/del discente nonché alle strategie messe in atto dagli apprendenti stessi (Morgana, Zaffaroni 2010).

Come ampiamente asserito in precedenza, lo sguardo indagatore del presente lavoro di tesi poggia sugli stadi interlinguistici principianti, iniziali o prebasici di

studenti ispanofoni alle prese con la lingua del Bel Paese, fatto di non poco conto se si culla il testé citato apporto iniziale della L1 nell'apprendimento della L2 e, pertanto, dei distinti meccanismi, delle cangianti necessità nonché delle mutevoli strategie acquisitive messe in atto da tale categoria di apprendenti. Delegando ai paragrafi analitici delle attività pratiche a supporto del presente lavoro teorico una specifica panoramica delle discrepanze e degli errori collettivi o tipici generalmente riconducibili a studenti ispanofoni, compatibilmente e limitatamente alle reali esigenze del *courseware* in questione, onde evitare la trappola della generalizzazione in un lavoro dichiaratamente e necessariamente settoriale), nel presente paragrafo non si ovvierà alla considerazione della citata categoria di apprendenti sebbene lo si farà in modo volutamente poco contrastivo affinché emerga in modo preponderante quel contrasto tra vicinanza percepita e vicinanza reale, tra emozioni interlinguistiche pre-basiche ed emozioni interlinguistiche basiche o intermedie, tra la fantasiosa credenza iniziale di avere a che fare con una variante della propria L1 e l'oggettiva constatazione dell'eterogeneità tra due idiomi differenti. Appare del tutto evidente la volontà dell'autore del presente lavoro di posare il concetto cardine del presente lavoro glottodidattico pirandelliano, quello di maschera glottodidattica, su un letto concettuale saldo e confutabile.

“Le interlingue italiane degli *hispanohablantes* sono un fenomeno degno di attenzione, sia in chiave didattica sia in chiave più squisitamente teorica” (Della Putta 2012: 1), palesano collettivamente talune caratteristiche foniche della loro lingua nativa, sfoggiano una grande capacità adattiva e strategica nel riscontrare soluzioni alla misteriosità di taluni suoni consonantici nonché della formazione del plurale in lingua italiana o, ancora, reagiscono dinanzi alle notevoli somiglianze lessicali tra i due idiomi attraverso la formulazione di ipotesi di congruenza, di corrispondenza o di differenza

(Schmid 1994; 2003). E la chimera iniziale di approcciare un idioma flessivo come il proprio, con due persone e due numeri come il proprio e con un sistema di preposizioni che governa la sintassi della proposizione esattamente come nel proprio, sostiene un metafisico desiderio di facilità di apprendimento, così piacevole che si ha quasi l'impressione che non valga la pena di profondere eccessive energie per il suo apprendimento.

Per rendere ancora più patente tale percezione di prossimità linguistica, chi scrive si permette di riportare una meravigliosa poesia dell'autore Joseph Tusiani, già analizzata da numerosi studiosi glottolinguistici (Gil 1990; Atzori 2006; Canepari e Miotti 2012; tra gli altri), scritta in italiano o in spagnolo a seconda della percezione soggettiva di ogni lettrice/lettore:

Con verde blando
viene cantando
la primavera:
viene cantando
al cielo, al monte,
al fresco mar radiante
música agreste
rosa infinita:
sublime, santa,
viene la poesía,
la primavera canta.
Delira, respira
con brío
sereno
la lira
del río
sublime, santa

viene la poesía
la primavera canta. (Gil 1990: 119)

Stupisce per impareggiabile duttilità linguistica un'opera che superficialmente riesca ad appartenere ad ambedue le lingue contemporaneamente, per quanto l'accento grafico in corrispondenza dei lemmi *música, poesía, brío* e *río* trapeli lo spirito castigliano della versione qui riportata e per quanto un'eventuale recitazione della stessa suffragherebbe una pronuncia distinta a seconda della lingua adoperata. "Pertanto, abbiamo da una parte la scrittura, invariabile, dall'altra la pronuncia, variabile" (Canepari e Miotti 2012:14). Ma ciò che meraviglia ancor di più è la notevole capacità di una/un discente principiante assoluto di poter addentrarsi nel pensiero linguistico propositivo/gli in L2/LS per mezzo di quella che Calvi (2017) descrive come una capacità estendibile ad una vera e propria pratica comunicativa tra due o più interlocutori, aventi L1 differenti sebbene affini, riescano a comprendersi nonché a portare a termine una conversazione in modo oltremodo soddisfacente. Non parrebbero esserci dubbi sul fatto che si stia facendo riferimento al fascinoso fenomeno dell'*intercomprensione*.

Balboni (2007) assevera che qualsivoglia essere umano apprende prima a comprendere e solo successivamente a parlare, ribadendo come una parlata coesa e coerente possa scaturire esclusivamente da una comprensione adeguata dei messaggi, "si tratta quindi di due relazioni di tempo e di causa che si fondano su un elemento genetico [...]: la facoltà di acquisire il linguaggio verbale" (Balboni 2007: 6). Ora, poiché tra italofoeni e ispanofoeni parrebbe evidente questa capacità di *interascoltarsi* e *interleggersi*, si dovrebbe prestare maggiore attenzione al secondo livello di somiglianza linguistica, quello dell'*intercomunicazione*, soprattutto perché essa interpella la

dimensione linguistica attiva, quella dell'*interparlare* e dell'*interscrivere*. Chiunque abbia o abbia avuto a che fare con l'insegnamento di una L2/LS sarà ben cosciente della difformità emozionale, qualitativa e quantitativa che intercorre tra dominio attivo e dominio passivo di un idioma.

Si cavalcherà la testé abbozzata problematicità linguistica per ridestarsi definitivamente dalla magniloquente visione onirica contraddistinta da molteplici analogie positive tra le due lingue per aprire gli occhi su un'inconfutabile terrena realtà: italiano e spagnolo sono due lingue differenti. L'uguaglianza malcelata dalla lingua affine facilita notevolmente i primi passi nel processo glottodidattico innescando motivazioni, ottimismo e autostima fino a quando le nostre metaforiche *maschere* (*errori collettivi* o *errori tipici*) non mutano tali condizioni idealistiche. Ceruti (2009) preferisce denominarle *trappole*, Greco (2006) parla di *arma de doble filo*; Schmid (1994) le apostrofa *ostacoli* o *fonti di disturbo*, ciononostante, a prescindere dalla definizione che le si voglia conferire, ciò che sembra evidente è la necessità di evitare contraccolpi psicologici per gli ignari discenti, promuovendo una mirata ma costante riflessione contrastiva in un contesto didattico, non certo al fine di promuovere un apprendimento della L2 che ricalchi quello della L1 bensì per programmare adeguatamente il percorso didattico evitando ridondanze inutili e perdite di tempo, confezionando materiali didattici su misura per le esigenze di ogni specifica tipologia di apprendenti.

Per evitare di incunearsi in un vicolo cieco acquisitivo, nel quale si rischia di venire sopraffatti dall'erroneo ricorso alla propria madrelingua, dal consolidarsi di fenomeni di fossilizzazione di strutture ibride interlinguistiche, dall'assenza di piena consapevolezza della distinzione tra L1 e L2, chi scrive propugna un utilizzo

coscienzioso dell'indagine contrastiva anche in contesti didattici, in veste umoristica e originale forse, come il versante pratico del presente lavoro dimostra, ma sempre spalleggianti le considerazioni della Calvi (1995) quando esalta le generalizzazioni su un idioma specifico che rivolgano lo sguardo verso la lingua materna delle/dei discenti, non certo per differenziare totalmente una grammatica per ispanofoni da quella che si rivolge ad altri tipi di pubblico bensì per consentire un'opportuna riflessione sulle strutture che coincidono o discrepano tra L1 e L2 che, come ribadito dalla studiosa, non può né deve essere costante ma pertinente; se una risorsa contrastiva si rivolge settorialmente ad una particolare lingua, essa non potrà mai essere bidirezionale in quanto, come sostenuto anticipatamente, le necessità degli apprendenti cangiano al mutare la propria L1.

A questo punto, appare opportuno rivolgere lo sguardo verso il panorama contrastivo moderno e contemporaneo qualora si volesse perseguire l'ambizioso obiettivo di avvicinare il presente lavoro a tale filone di studi, garantendo un'adeguata contestualizzazione all'intero lavoro. Il ramo settoriale accludente ricerche contrastive specificatamente indirizzate a studenti ispanofoni apprendenti italiano sarà quello maggiormente approfondito sebbene non mancheranno taluni accenni ad accademiche/ci e/o eventi maggiormente generalisti degni di menzione. A tal proposito, sarebbe ingiusto intraprendere questo cammino contrastivo oviando una doverosa menzione a quella che secondo molti è una vera "pionera en la realización de estudios contrastivos entre italiano y español" (Barbasán Ortuño 2016: 94), una ricercatrice attenta, colta e puntuale, vero faro informativo e chiarificatore in molteplici fasi progettuali del presente lavoro: la dottoressa Maria Vittoria Calvi. Le sue principali ricerche contrastive (1982, 1983, 1995, 2003, 2004a, 2004b, 2017, tra le tante)

supportano una postura favorevole all'utilizzo contrastivo ragionato in contesti di apprendimento linguistico, ed è proprio lei (2003) a datare gli albori degli studi contrastivi tra italiano e castigliano a cavallo degli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso, fomentati da due ragguardevoli avvenimenti che ebbero luogo in Italia, intimamente correlati con i fervori propositivi che cominciavano a manifestarsi in seno alla *Asociación de Hispanistas Italianos* (AISPI), la quale dedicò due distinti convegni alle questioni didattiche e contrastive a Pisa e a L'Aquila, rispettivamente nel 1976 e nel 1981. In particolar modo quest'ultimo aprì le porte a luminari del campo contrastivo come la stessa Calvi, con il contributo *Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo* (1982) e José María Saussol che attraverso il suo apporto *Fonología y fonética del español para itálofonos: enfoque didáctico* (1982) fu tra i primi a rivolgere i propri sforzi ad una specifica tipologia di apprendenti e a richiamare l'attenzione della comunità accademica dell'epoca affinché si riconoscesse l'importanza dei laboratori linguistici di lingue in ambito accademico nonché si fomentasse una sensibilità contrastiva: “como hasta ahora no me consta que exista material idóneo dedicado al español para itálofonos, se debiera contar con esta indicación, no accessoria y realizar [...] las oportunas grabaciones” (Saussol 1982: 152)

Negli anni Novanta del secolo scorso gli studi contrastivi si intensificarono e prese corpo la necessaria e sperata incorporazione negli stessi di dimensioni comparative extralinguistiche, di linguistica testuale e linguaggi settoriali, quest'ultima dimensione esplorata maggiormente dalla dottoressa dell'Università di Milano Donatella Montalto Cessi la quale, tra le sue certissime analisi linguistiche, prova a gettare le basi per una metodologia di autoapprendimento della lingua castigliana nelle facoltà di Scienze Politiche (1998) e, soprattutto, si immerge nella contrastiva tra

linguaggi giornalistici economici (2001). Tra gli studi del periodo dedicati alla pragmatica contrastiva sarà d'obbligo citare il professore dell'Università Ca'Foscari di Venezia René Julio Lenarduzzi e i suoi notevoli lavori *Pragmática contrastiva de las fórmulas de saludo en español e italiano. Estrategias didácticas* (1991) e *Pragmática contrastiva de las fórmulas de saludo en español e italiano: congratulaciones y condolencias* (1994).

Questo modesto resoconto storico è doverosamente propedeutico alla trattazione della tematica comparativa nell'attualità giacché “el terreno abonado por los pioneros en la investigación lingüística fue indispensable para el actual estado de la cuestión” (Barbasán Ortuño 2016: 101). Il Gruppo di ricerca LICEI (Lingüística Contrastiva Español e Italiano) nacque nel 2006 in seno all'Università di Bologna, coordinato dal professor Félix San Vicente conta sulla collaborazione di eminenti ricercatori tra i quali Juan Carlos Barbero Bernal (Università de L'Aquila), Raffaele Magazzino (Università di Bologna) e María Felisa Bermejo Calleja (Università di Torino) e nel corso delle sue attività ha dato vita ad una delle risorse contrastive tra italiano e spagnolo maggiormente riuscite: il portale *Contrastiva.it*¹¹, un'esautiva e magnificamente organizzata banca dati grammaticale e comparativa che offre l'accesso a decine di pubblicazioni, articoli e contributi, un reale fiore all'occhiello per qualsivoglia ricercatore o appassionato. L' AISPI¹² (Associazione di Ispanisti Italiani) dedicò alla comparazione idiomatica il proprio convegno del 2005, intitolato *Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche* e celebrato presso il Rettorato dell'Università

¹¹ Portal de lingüística contrastiva español-italiano, proyecto dirigido por Félix San Vicente. [www.contrastiva.it; consultato in data 23/05/2018].

¹² Associazione Ispanisti Italiani [<http://www.aispi.it>; 13/08/2017].

di Palermo, il presente evento accolse comunicazioni intriganti come la dissertazione sulla differente concezione delle passioni e dell'ira in contesti italiani e spagnoli (2008) di Pilar Capanaga (Università di Bologna), le riflessioni sulle differenze strutturali tra gli editoriali in italiano e in castigliano (2007) di Giovanna Mapelli (Università di Milano) o gli attenti ragionamenti circa la distinta prospettiva di analisi degli atti linguistici italiana o spagnoli (2008) di Ana Pano Alamán (Università di Bologna).

Circoscrivendo maggiormente il *focus* dell'attenzione su ricercatori e lavori prettamente incentrati sulle peculiarità e sulle difficoltà di apprendimento da parte di discenti ispanofone/i della lingua italiana, menzione doverosa va a Ambroso per gli studi sulle problematiche lessicali di tale tipologia di apprendenti (1998, 2001), Paolo Della Putta per i suoi punti di vista maggiormente sintattici della questione (2011, 2012), a Valeria Maggioni e Anna Zaffaroni, per i loro essenziali sforzi accademici sulle influenze della L1 nel processo di apprendimento della lingua meta nonché sulle puntuali proposte di insegnamento glottodidattico a ispanofoni (2010), tenute in alta considerazione nel presente lavoro di tesi. Sull'importanza degli studi di Stephan Schmid e della sua ricerca sull'apprendimento dell'italiano da parte di ispanofoni, principalmente incentrata sul suolo svizzero (1992, 1994), ma non solo (2004), si è parlato ampiamente, ma una nuova essenziale citazione appare doverosa e per nulla ridondante.

Ultimamente, accanto alla crescente e citata tendenza di inglobare la dimensione pragmatica nelle analisi comparative si riscontra un sempre maggiore interesse per la sfera emozionale e mentale della contrastiva, quella che fa capo alla Neurodidattica, “una disciplina integradora en la Neurociencia que pretende aunar la investigación cerebral con la psicología, la pedagogía y la lingüística y establecer una base científica

sólida que explique cómo se enseña y cómo se aprende”(Barbasán Ortuño 2016: 110). Spiegare come la neurofisiologia possa intervenire nel processo di apprendimento linguistico o, maggiormente importante nel presente contesto, in una dimensione contrastiva tra lingue affini non è compito semplice e per riuscirci converrà rifarsi ai recenti studi di Floriana di Gesù e Giuseppina Compagno (2013, 2016), le due studiose maggiormente implicate nel citato filone di indagine. Attraverso i sentieri del contatto tra lingue affini, della percezione di vicinanza tra L1 e L2, dell’interferenza tra gli idiomi, le studiose osservano i costanti nonché inevitabili fenomeni di categorizzazione messi in atto dalla/dal discente, ossia “quell’operazione mentale con cui l’immagine esterna è collegata con la sua proiezione interna attraverso la mediazione del referente” (Di Gesù 2016: 70) e giustificano la differente percezione acquisitiva di una lingua affine alla propria piuttosto che di una ideologicamente e strutturalmente distante.

4.3.1. Quale italiano?

Riflessione doverosa e quanto mai opportuna è quella sulla lingua italiana da adoperare nella presente proposta glottodidattica settoriale. Il fatto che si tratti di una risorsa umoristica e linguisticamente vigorosa pone il problema della tipologia idiomatica da veicolare, ciononostante, non trattandosi di un corso di lingua italiana generalista e non perseguendo un percorso formale di programmazione ci si soffermerà maggiormente sull’italiano promosso dalle risorse multimediali qui presentate; in relazione con quest’ultimo non si dovrebbe perdere di vista la necessità di adoperare una tipologia idiomatica che permetta agli apprendenti di impiegarla nei contesti opportuni, in presenza di interlocutori eterogenei, al fine di compiere svariati compiti e di portare a termine con successo la missione comunicativa. La scelta della perfetta

varietà da insegnare è compito francamente arduo anche considerata la costante variazione alla quale ogni idioma è inevitabilmente esposto, ciò detto, fin dagli albori del progetto si è pensato ad una lingua giovanile, moderna e che rifuggisse da qualsivoglia rimando a una calviniana e artificiosa *antiligua* o da eccessivi sentimentalismi retorici.

Sarà fondamentale ribadire che questo lavoro si rivolge prettamente a studenti stranieri principianti, per quanto ripetutamente denominati *false beginners* o falsi principianti, motivo per cui non ci si potrà addentrare specificatamente nei meandri di ciascuna variazione dell'italiano (diacronica, diamesica, diatopica, diastratica o diafasica) ma ciò non implica una chiusura totale verso le stesse. Al contrario, per via dell'eterogeneità delle risorse multimediali presenti la sfera diamesica sarà adeguatamente ponderata, così come quella diastratica e diafasica, soprattutto nella terza attività pratica del progetto. Per quanto concerne all'italiano contemporaneo sul quale poggiare l'opera si parte dalla considerazione dell'impossibilità di riscontrare un unico repertorio linguistico che possa accomunare la totalità degli italiani in quanto i distinti repertori dovrebbero essere riconducibili alle singole regioni, motivo per cui "parlare di repertorio linguistico italiano ha senso se si intende un ipotetico repertorio medio che costituisca la griglia di tipi di varietà (e dei loro rapporti) sottostante a ciascuna situazione regionale" (Berruto 1993: 4); quanto testé affermato apre le porte a una varietà dell'italiano denominata "dell'uso medio" da Sabatini(1985) e "neostandard" da Berruto (1987) che possiede caratteristiche maggiormente flessibili rispetto alla lingua normativa, vicine all'italiano parlato e capace di andare incontro alle necessità comunicative di una classe media di parlanti: tra le 14 peculiarità di tale italiano, così come rimarcate da Sabatini, si riscontra l'uso di lui, lei e loro come soggetti preferenti

in alternativa ai classici esso, essa, essi, esse, le dislocazioni a sinistra e a destra, l'utilizzo del che polivalente, la preferenza di uso di *cosa?* in sostituzione di *che cosa?*, o l'adozione del soggetto post verbale o del ci contestualizzante. Nel suo articolo dal titolo pirandelliano *Uno, nessuno, centomila, quale italiano insegnare?* (Santipolo 2003), Santipolo definisce tale varietà semistandard e la ingloba nel concetto di italiano didattico (Santipolo 2009), ossia, la tipologia idiomatica maggiormente idonea in contesti accademici.

Nel far sua tale varietà dell'italiano ai fini del presente elaborato, chi scrive concorda altresì con Santipolo (Santipolo 2003) sulla necessaria riflessione sociolinguistica in un contesto glottodidattico L2/LS, non tanto per forzare il discente all'utilizzo di accenti distinti da quello neutro quanto piuttosto per renderlo/a consapevole delle variazioni tra lingua scritta e lingua, senza perdere mai di vista obiettivi, caratteristiche e necessità dei discenti in cerca di apprendimento glottodidattico: "l'insegnamento degli aspetti sociolinguistici potrà comunque avvenire già nelle fasi iniziali di acquisizione della lingua, almeno per quanto riguarda certe caratteristiche elementari (soprattutto relative alla variazione diafasica – ad esempio la distinzione tra formale e informale - e diamesica), mentre sarà bene proporre gli aspetti più complessi (variazione diastatica – ad esempio aspetti sub standard, gerghi, micro lingue, ecc. – e diatopica) solo a livelli più avanzati. (Santipolo 2003: 2)

4.3.2. Quale spagnolo?

Quantunque la genesi del presente lavoro di tesi, le ricerche sul campo che lo corredano e la formazione accademica dell'autore dello stesso riconducano ad una dimensione maggiormente europea della lingua spagnola, non si è rifuggiti da una

panoramica sulle varianti iberoamericane dell'idioma, sulle loro peculiarità e sulle esigenze specifiche dei suoi parlanti apprendenti italiano L2/LS. Avendo esplicitamente aperto le *porte L2* alla risorsa glottodidattica qui presentata e tenuto conto della sempre più cospicua ed eterogenea comunità *latina* sul territorio del Bel Paese (Schmid 2004; Calvi, Mapelli, Bonomi 2010; Calvi 2016) si è reso opportuno un ampliamento dello sguardo contrastivo su territori linguistici ispanoamericani. “Lo spagnolo iberico e quello ispanoamericano, pur essendo legati da un rapporto di filiazione diretta del secondo dal primo, sono entità linguistiche che hanno espresso ed esprimono culture diverse” (Menegaldo 2004: 2), tali distinzioni culturali si riflettono, inevitabilmente e in modo direttamente proporzionale, in complicazioni di apprendimento di una L2/LS distinte. Le tonalità ascendenti e discendenti melodiche tipiche di un'intonazione iberoamericana, la tendenza a *seseo* o al *ceceo*, allo *yeísmo* o all'indebolimento del fonema /s/ che precede una consonante, retaggi dei coloni andalusi in Sudamerica, il fenomeno del *voseo* in Argentina, Uruguay, Paraguay e Centroamerica e la meravigliosa eterogeneità del vocabolario iberoamericano saranno trattati, nei modi convenienti, nelle nel corso delle attività pratiche pirandelliane.

4.4. Stato della questione atto quinto – Altro sguardo verso l'autore siciliano, fra i tanti che ne aveva¹³

Neppure indossando le maschere dell'ingenuità e della noncuranza più estrema si potrebbe pensare che il presente lavoro viaggi su un binario parallelo rispetto a quello degli altri autorevoli (e vasti) studi pirandelliani portati avanti in seno alla comunità

¹³ Citazione di un passaggio tratto dalla novella *Lontano* (Pirandello 1994c: 1154)

accademica, non solo a livello mondiale ma anche, circoscrivendo il campo di indagine per chiari motivi di attinenza argomentativa e tematica, a livello di istituzioni educative spagnole e iberoamericane. La scelta di volgere lo sguardo verso le sopraffine analisi profuse da studiosi, docenti e ricercatori vincolati ad una dimensione si dirà quasi ispanofona del *pirandellismo*¹⁴ non nasce esclusivamente dalla volontà di chi scrive di offrire un panorama il più possibile esaustivo della questione bensì dalle altrettanto convenienti necessità di perseguire sull'asse tematico conferito all'intero progetto nonché di trascendere la mera considerazione didattica del binomio Pirandello - mondo ispanofono.

Affinché la considerazione multidisciplinare del testé citato binomio trovi adeguato compimento, si è pensato di scindere la dissertazione in due distinti livelli di analisi: il primo che volge lo sguardo verso gli illustri professionisti che condividono con il sottoscritto interesse, passione e curiosità verso il drammaturgo agrigentino e il secondo che si adagia su una prospettiva maggiormente letteraria e comparativa, dalla quale osservare coinvolgenti relazioni ideologiche tra autori, scrittori e pensatori. Detto in altre parole, un primo sguardo viene rivolto agli studiosi pirandelliani provenienti dal meraviglioso e variegato mondo ispanofono mentre il secondo abbraccia le analogie tra Luigi Pirandello e variegata tipologie di illuminanti menti artistiche.

Dipanare la matassa delle prolusioni pirandelliane in ambito ispanico rappresenta compito alquanto arduo per via sia dell'eterogeneità dei professionisti osservati sia dell'interdisciplinarietà dei loro contributi; ciononostante, tale metaforica azione di indagine non potrebbe avere *incipit* differente da un doveroso encomio nei confronti di un'eccellente propugnatrice del pensiero pirandelliano in terra iberica e non

¹⁴ Nel paragrafo successivo ci si soffermerà ampiamente sul significato di tale lemma.

solo, María Belén Hernández González, arguta pensatrice e minuziosa ricercatrice su molteplici sfaccettature dell'autore siciliano, tra le quali se ne potrebbero (in modo colpevolmente riduttivo) porre in risalto tre: quella *umoristica*, quella *recensora* e quella *contrastiva*. Si è già ampiamente messa in evidenza l'estrema importanza del saggio umoristico pirandelliano ai fini del presente lavoro, di quel:

texto a medio camino entre la sistematicidad de un tratado de teoría literaria y la proposición de intenciones de un escritor de oficio, de un crítico no objetivo que debía justificar su propio quehacer literario (Hernández González 1995: 227).

Ciononostante, occorrerà sottolineare il magnifico lavoro di ricerca attorno alle definizioni di umorismo, comicità e ironia (1995, 1997, 1999, 2005 tra gli altri), grazie ai quali intraprendere un lungo viaggio concettuale che muove dall'analisi dell'ignoranza e dall'assenza di potere insito nel concetto di ridicolo plutoniano, associato inizialmente anche al dolore, sebbene già il pensiero aristotelico "*elimina el dolor del cómico, pero introduce su relación con el feo y lo deforme, la cual persistirá hasta Bergson (1956: 839), que también relaciona la risa con una mecanicidad que deforma la naturaleza*" (Hernández González 1999: 219), passando per le considerazioni sul periodo barocco in cui comincia a manifestarsi un dualismo interessante tra ciò che è serio e ciò che è comico, e che conduce a riflessioni filosofiche sulle caratteristiche dell'umorismo applicato alla vita e all'arte, le quali animarono il panorama letterario tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento.

Le considerazioni umoristiche sono argute e puntuali, mai banali nonché votate alla ricerca di nuovi orizzonti di studio e di approfondimento, non a caso è proprio la

cattedratica ad offrire ai lettori una traduzione inedita al castigliano de *Un preteso poeta umorista del secolo XIII* (2005), uno scritto dall'enorme valore simbolico in quanto prima attestazione umoristica pirandelliana, originariamente pubblicato sulla rivista *La vita italiana* nel 1896.

Estremamente attenta ai riflessi iberici della letteratura dell'autore agrigentino, la studiosa non rifugge talune incursioni in qualità di recensora di testi a lui relazionati (2012, 2014), tra i quali occorre menzionare le riflessioni sulla prima traduzione integrale delle *Novelle per un anno*, avvenuta nel 2011 per mano della traduttrice Marilena de Chiara; il grande merito attribuibile a tale opera traduttiva è che “ha dado visibilidad en España al conjunto de cuentos del Nobel italiano, a través de una cuidada traducción y un documentado estudio crítico preliminar” (Hernández González 2012: 168), fatto di non poco conto se si considera che sino ad allora i lettori di lingua spagnola delle novelle pirandelliane potevano contare solo su una traduzione integrale messicana (Fernández: 1998) e sulla comparsa di talune singole novelle.

I motivi di tali vuoti traduttivi non mancarono di interessare la docente (2007), le cui attente ricostruzioni cronologiche certificarono gioie e dolori della ricezione pirandelliana in Spagna, esaltando la assoluta predominanza delle traduzioni de *Il fu Mattia Pascal* e dei *Sei personaggi in cerca d'autore* sulle altre benché, al contempo, rimarcando come la scarsa varietà di opere rispetto a Paesi come Argentina e Regno Unito stia lentamente venendo meno.

“La recepción de la obra pirandelliana en España, comienza a partir de 1923 con el estreno en Barcelona de *Sei personaggi in cerca d'autore*” (Hernández González 2007: 3) e su tale *incipit* catalano della questione Pirandello dedicò interessanti riflessioni Assumpta Camps (1997), osservando minuziosamente l'evolversi emozionale

del pubblico catalano dinanzi alle complesse idee dell'autore siciliano. Gli eventi parrebbero confermare che “los estrenos de sus obras en catalán se inscriben en la preocupación del momento por dotar al teatro en catalán de un repertorio internacional selecto” (Camps 1997: 31) e quantunque tra il 1923 e il 1927 il drammaturgo abbia goduto di ampia considerazione da parte della critica e della stampa catalane, alcune incomprensioni, non ultima la sua ambigua adesione al regime fascista, decretarono una lenta sebbene inesorabile perdita di interesse nei suoi confronti.

Si nos fijamos en las representaciones de Pirandello a partir de 1925, nos daremos cuenta de que la fiebre barcelonesa por el autor siciliano termina muy pronto después de los primeros años desde su estreno. En cambio, en Madrid algunas personalidades como Luis Aquistáin, Ricardo Baeza, Azorín y Jacinto Grau lo consideraron como un modelo digno de ser seguido (Mobarak 2013: 276).

Le affermazioni dello studioso Armin Mobarak, osservatore pirandelliano anche da una prospettiva contrastiva (2015), confermano quanto asserito in precedenza quantunque non possano smentire il dato di fatto che sia quella teatrale la dimensione artistica pirandelliana maggiormente ricercata e sezionata nel panorama intellettuale ispanofono; non potrebbe essere altrimenti se volgendo lo sguardo verso tale panorama si fatica a tenere conto dei contributi a riguardo e se si muove dal convincimento che “un hecho es cierto, en la gran aventura del teatro en nuestro siglo: sin Pirandello, primero, y sin August Strindberg, en segundo término, el destino y la misma supervivencia del teatro hubieran sido diversos” (Uscatescu 1986: 447).

Durante i primi anni venti del secolo scorso in Spagna “non ci fu giornale di larga tiratura che in quel torno di tempo non ospitasse articoli e recensioni di argomento

pirandelliano” (Muñiz Muñiz 1997: 116), fatto che non sorprenderà affatto l’attento Lettore se si tiene in debito conto il ruolo giocato da Pirandello nel panorama teatrale del Novecento nonché il forte impatto che ebbe sull’opinione pubblica la sua capacità di trasmettere un senso di angoscia esistenziale conseguente alla tragica scoperta della relatività della conoscenza, riflesso di una personalità fallace e di una stabilità costantemente in bilico tra la verità e la menzogna.

Il drammaturgo trovò in terra iberica terreno fertile per le sue idee artistiche, “entre 1918 y 1936 se representaron en Madrid diez títulos suyos, un número muy alto en una ciudad donde otros dramaturgos renovadores significados alcanzaban con suerte la cifra de dos obras estrenadas” (Martín Rodríguez 1994: 816).

Domenech (1967) rifletté a lungo sul teatro di crisi dell’autore agrigentino in occasione del centenario dalla sua nascita, arrivando a sostenere come quel crollo dei valori filosofici, estetici, economici e politici che caratterizzarono la crisi dell’uomo pirandelliano fosse tangibile anche negli anni Sessanta del secolo scorso:

En relación con Pirandello, el moderno teatro de vanguardia no nos ha dado una visión del hombre que difiera sensiblemente de la pirandelliana. En cambio, han encontrado lo que Pirandello, ligado aún a la tradición naturalista, no supo encontrar: la forma – la forma, precisamente - , a través de la cual poder comunicar lo incomunicable. (Domenech 1967: 546)

È attraverso questo sentiero tracciato nella dimensione teatrale pirandelliana che ci si approssima ad un luminaire della ricerca in terra iberica, quantunque i suoi studi spazino tra discipline e autori in modo certosino e coinvolgente: il cattedratico Vicente

GonzálezMartín, docente di Filologia Italiana all'Università di Salamanca, studioso di riferimento nel progetto *Pirandello e l'Europa* portato avanti in collaborazione con il Centro Nazionale di Studi Pirandelliani di Agrigento (2001) nonché vincitore del *Premio Internazionale Castello di San Marco* 2017 in virtù dei suoi riconosciuti meriti in materia di divulgazione e promozione della cultura siciliana nel mondo, offre molteplici spunti di riflessione attorno alla figura dell'autore siciliano. Quello teatrale (1995) garantisce una linearità discorsiva nonché una minuziosa panoramica sulle differenti traduzioni spagnole di un autore la cui incredibile risonanza artistica dette luogo all'ormai famoso concetto di *pirandellismo*.

Ormai assodato che “la clave del éxito que el autor siciliano tuvo en España está en la representación de su obra *Sei personaggi in cerca d'autore* en Madrid” (González Martín 1995: 207), dopo la celebre visita spagnola di Luigi Pirandello, avvenuta nel 1924, le traduzioni delle sue opere si moltiplicarono, cullate dall'inaspettato riverbero critico che tale visita ebbe sull'opinione pubblica. Alcune riflessioni del cattedratico risultano quanto mai eloquenti: a causa del riconosciuto gusto teatrale delle due città mediterranee che le ospitavano, furono le case editrici di Barcellona e Valencia a propugnare maggiormente la traduzione del teatro del drammaturgo agrigentino, ciò garantito anche da una relativa prossimità geografica, inoltre, i citati adattamenti castigliani delle opere si moltiplicarono nei complicati anni di crisi che intercorsero tra le due guerre mondiali, anni di profondo turbamento, di crisi dell'identità e di accettazione della relatività umana.

È altresì opportuno sottolineare talune difficoltà che la traduzione delle citate opere comportava “tanto por la dificultad intrínseca de las obras en sí, como por el lenguaje empleado en un teatro de ideas, donde el diálogo es entrecortado y nervioso,

lleno de anacolutos, conversacional y jadeante” (González Martín 1995: 210), una difficoltà linguistica acuita altresì dall’intricata trasposizione al castigliano della locuzione *atto unico*, come sottolineato dal rinomato e compianto italianista, esperto pirandelliano e traduttore Joaquín Espinosa Carbonell,

por suerte para la tradición crítica italiana existe el término *attounico*, totalmente explícito y aceptado, mientras que en español no tenemos uno semejante y hemos de conformarnos con perífrasis del tipo obra en un solo acto o términos como pieza corta, pues desde luego, principalmente por su contenido no le corresponden en absoluto denominaciones como entremés, sainete, paso o loa, de nuestra tradición. Hay quien las denomina minipiezas, y la verdad es que el neologismo es bastante acertado” (Espinosa Carbonell 2003: 180).

4.5. Stato della questione atto sesto: Pirandello e l’universo letterario ispanofono

Sarà interessante proseguire la dissertazione sulle relazioni tra il drammaturgo siciliano e il modo ispanofono scostando il *focus* dell’attenzione dalla mera elencazione degli eminenti ricercatori a lui ispiratisi per adagiarlo sull’altrettanto affascinante panoramica delle intriganti, eterogenee, ispiranti, dirette o semplicemente idealizzate connessioni artistiche e intellettuali tra Luigi Pirandello e illustri letterati, drammaturghi e pensatori spagnoli e iberoamericani, una relazione di penna e di spiriti, un’opportunità di battere il sentiero delle influenze di gusto, delle sbalorditive congiunzioni psichiche motivate da sorgenti storiche, sociali, culturali e vocative parallele, una veduta alternativa che fornisce a chi scrive tali righe di toccare quel versante *contrastivo* dell’analisi interpersonale e inter-artistica pirandelliana solo menzionata nel corso del

precedente paragrafo e che, parallelamente, fornisce l'opportunità di chiudere il cerchio analitico ed ideologicamente esplorativo lasciato colpevolmente, benché momentaneamente, aperto attorno alla figura di studiosi quali Hernández González o González Martín.

Non si tratta, pertanto, di aborrire una doverosa apologia di coloro che hanno ispirato e rinvigorito il presente lavoro di tesi bensì di farlo adottando un'ottica di esaltazione della loro penna piuttosto che del loro nome, provando a rendere (per quanto possibile) giustizia ai loro certosini studi sul campo.

Decantata dallo stesso drammaturgo siciliano, esaltata dalla comunità accademica, base comune dello spirito umoristico letterario, simbolo del contrasto interno, della personalità cangiante ed enigmatica appare la connessione di anime tra Luigi Pirandello e Miguel de Cervantes Saavedra, un rapporto artistico che oltrepasserà le distanze spazio temporali per manifestarsi in tutta la sua pienezza nella poetica e negli scritti dell'autore agrigentino. La piena sintonia artistica e intellettuale tra i due autori nacque in una Sicilia che, prima ancora di molte altre realtà, dimostrò fervente ammirazione per gli scritti dell'alcalaíno: a conferma di quanto testé affermato si potrà menzionare la creativa opera di Giovanni Meli *Don Chisciotti e Sanciu Panza*, datata 1878 (Meli 2004), nella quale si fonde la passione per l'epica cavalleresca medievale alla storia del cervantino *Don Quijote*. Ciò che sorprende maggiormente è che, contrariamente a quanto avvenuto nel resto del Bel Paese, dove per la diffusione delle idee di Cervantes si dovettero attendere le traduzioni del *Quijote* del 1818 (Almazzi e Gamba) e del 1840 (Ambrosoli), Meli e la comunità letteraria siciliana dimostrarono di aver saputo addentrarsi precocemente in quel turbinio di emozioni che solo un'opera come quella cervantina può infondere, come sottolineato anche da Patania: “el marco y

casi todos los episodios difieren bastante de los de la obra cervantina pero en algunos detalles se nota que Meli la leyó detenidamente” (Patania 2001: 273).Pertanto, poco importa se l’opera del Meli non fosse una reale traduzione al siciliano del capolavoro iberico, conta il fatto che “il poema ha il merito di introdurre il *Don Quijote* in Italia” (De Fusco 2015: 29).

In quella Sicilia Pirandello abbracciò Cervantes, il suo scrivere tra il comico e l’umoristico e la sua concezione dell’arte: si perfezionò durante i suoi anni di liceo quella fusione artistica che la De Fusco (2015) seppe argutamente definire in questo modo: “dal primo don Chisciotte del 1886 fino agli ultimi incompiuti progetti sembra così che il vecchio cavaliere errante abbia cavalcato accanto a Pirandello per tutta la sua vita” (De Fusco 2015: 33).

Non farà mai mistero di questa vicinanza artistica Luigi Pirandello, attraverso numerosi scritti saggistici nonché associando il concetto stesso di *sentimento del contrario*, la riflessione che segue il comico nella sua peculiare concezione dell’umorismo, all’ombra generata dai passi amari e sconsolati del Chisciotte, quella stessa penombra che riesce nell’impresa di suscitare un sentimento di pena così forte da inibire il riso e da trasformarlo in empatia e in compassione verso il protagonista. E l’influenza cervantina si noterà anche nel dialogo con i personaggi piuttosto che nella commistione tra il mondo reale e quello fittizio, come messo in risalto da Hernández González (1995), per non citare gli ideali “sobre el personaje de ficción como ente autónomo e independiente, una de las innovaciones fundamentales de la obra de Cervantes” (Carrasco 2006: 28).

Ad Américo Castro spetta il giusto riconoscimento per essere stato il primo studioso a certificare tale nesso artistico nonché ideologico, attraverso la diffusione, nel

1924, di un saggio dal titolo inequivocabile, *Cervantes y Pirandello*, antesignano di molteplici riflessioni sull'influenza cervantina nelle opere drammatiche pirandelliane nonché di studi sul nuovo atteggiamento letterario dei protagonisti delle opere, i quali parlano di loro stessi come veri e propri personaggi pur reclamando maggiore dignità per questa loro capacità di sussistere sia come esseri reali sia come esseri di fantasia, a seconda dei casi.

Giacché taluni studiosi del drammaturgo siciliano si sono dilettrati nel riscontrare delle logiche relazioni letterarie tra lui e vari esponenti della letteratura in lingua castigliana e, per far ciò, spesso si sono serviti del termine *pirandellismo*, converrà delimitare adeguatamente tale lemma e relazionarlo con la vita del nostro autore. Il *pirandellismo* rappresentò e continua a rappresentare una vera e propria corrente di pensiero che ruota attorno al conflitto esistenziale tra la vita e la forma dell'uomo, tra la verità e la finzione che la società ci impone per poterci manipolare e per vivere apparentemente tranquilli; il concetto, pertanto, rappresenta un elogio alla relatività dell'esistenza umana, alla sua perenne ricerca di stabilità, di verità e di sincerità, una sintesi generalista dell'arte pirandelliana, un modo di vedere l'esistenza e di inscatolare, probabilmente in modo oltremodo forzato e riduttivo, il genio critico e letterario di un autore.

La ritrosia nel riconoscersi in un simile imbottigliamento lessicale portò lo stesso agrigentino a prenderne le distanze, ad esempio sul numero 128 del quindicinale *Il Dramma*, datato dicembre 1931:

Mi si permetta di dire che nessuna delle mie opere, che sono tutte nate al di fuori della tesi e degli apriorismi filosofici, è malata di *pirandellismo*. Sono state

modestamente concepite e composte da uno scrittore che si chiama Pirandello e che nel momento in cui scriveva non immaginava nemmeno lontanamente la disavventura che lo attendeva, e non poteva prevedere che queste opere fossero predestinate a essere catalogate sotto una etichetta unica, sotto una formula immutabile, di un carattere rigido e definitivo. A nome della mia opera tutta intiera, così come questa opera è nel suo assieme, io mi ribello contro la mia fama e contro il *pirandellismo* e arrivo fino a dichiarare di essere pronto a rinunciare al mio nome, pur di non riconquistare la libertà della mia immaginazione di scrittore, libertà di cui ho pienamente goduto fino al momento in cui ho scritto le mie opere e di cui voglio continuare a godere sino alla fine e cioè sino a quando la mia fantasia mi offrirà la sua ultima immagine e il mio cervello la sua ultima idea.(Pirandello 1931: 26-27)

Questo prendere le distanze da un concetto assai riduttivo pare quantomai giustificato, soprattutto tenendo conto delle conseguenze artistiche che esso comporta, come argutamente sottolineato da Sciascia (1953), trasformando la sua creatività artistica in veri e propri ideali filosofici, per offrire al popolo una filosofica contrapposizione tra la vita e la forma che desse risposte alle inquietudini diffuse, quel popolo che a detta dello stesso Sciascia non conosceva poeti bensì filosofi e che aveva necessità di conforto dopo le atrocità della guerra, ossia, nel momento in cui Pirandello venne realmente riconosciuto dalla massa (con decenni di ritardo) per via del proliferarsi di una sensazione di dissolvenza dell'identità personale, della scoperta delle ingiustizie sociali e della costante disgregazione dell'io che, come accennato, le ingiustizie del conflitto avevano portato a galla in modo tangibile.

La scoperta delle maschere indossate nella società issa Pirandello a filosofo artistico nonché a punto di riferimento popolare. Il poeta e drammaturgo, tanto elogiato e osannato dal critico e amico Tilgher, divenne un fenomeno sociale, per taluni una sconfitta artistica, per altri un punto di partenza per studiare ed esplorare le sue opere;

“el comenzar desde cero, y el fracaso de las ilusiones cuando se descubre la imposibilidad de la fuga. A partir de esta obra se vislumbran algunos puntos básicos del pirandellismo” (Reyes 2017: 36) sottolinea Reyes riferendosi al romanzo *Il fu Mattia Pascal* del 1904, riscontrando in esso il punto di partenza del *pirandellismo* nonché osservando come la crisi familiare che spinse lo scrittore alla stesura del romanzo, il suo progressivo allontanamento dal positivismo per accogliere gli studi sulla soggettività e abbracciare le idee psicologiche di Binet e di Simmel, lo condussero inesorabilmente su quel sentiero filosofico e relativistico che lo trasformerà in vero e proprio pensatore del popolo.

Pocos escritores italianos han tenido un éxito tan grande en nuestro país como Luigi Pirandello. Si exceptuamos a los escritores italianos del Trecento: Dante, Petrarca y Boccaccio y algunos más cercanos como Giacomo Leopardi y Giosué Carducci o Gabriele D’Annunzio, es, sin duda, Pirandello el escritor italiano que ha alcanzado una más amplia difusión en nuestra literatura. (González Martín 1995: 205)

Neglia (1991) decise di soffermarsi sull’analisi del fenomeno pirandelliano che incontra la letteratura spagnola, un fenomeno sorprendente in quanto, a differenza degli altri Paesi in cui si palesò tale influenza, cominciò a manifestarsi ben prima dell’avvento di Pirandello, quasi la venuta dell’autore siciliano avesse risvegliato ideali dormienti nel panorama letterario spagnolo. Ne consegue che il termine *pirandellismo* nella constatazione delle analogie tra opere di diversi autori debba essere spogliato di tutte quelle connotazioni negative e limitative che lo stesso autore agrigentino si premurò di sottolineare e rivestito con gratificanti intenzioni di elogio sia del suo genio sia del suo

pensiero. Circostrivere Pirandello significherebbe, di conseguenza, limitare l'estro e l'attitudine di tutti gli autori a lui relazionati.

In questa visione amplificata del concetto rientrano le analogie tra l'autore e numerosi letterati spagnoli, "the term pirandellian then, identifies a concept which synthesizes physical and ideational variations on the theme of the interplay of illusion and reality" (Newberry 1973: 13). Una contrapposizione tra illusione e realtà che risultò lampante in Cervantes, come già sottolineato precedentemente, e che lascia estasiati per il cospicuo numero di letterati che possono essere individuati sotto la sua lente di ingrandimento.

Nel metateatro di Lope de Vega, di cui troviamo tracce anche nel suo *Lo fingido verdadero* (Lope de Vega 1992) grazie a studi come quello di Di Pinto (1999), i confini tra arte e vita appaiono così nebulosi da rievocare palesi relazioni col pensiero pirandelliano, le medesime relazioni riscontrabili altresì in certe pagine di Benito Pérez Galdós, in modo speciale in quelle del romanzo *El amigo Manso* (1882) giacché "Máximo Manso certainly be considered a precursor of Unamuno's Augusto Pérez and Pirandello's six characters in that he is aware of his nature as a fictional personage" (Newberry 1973: 39).

Il riscontro di alcuni tratti caratteristici dell'opera pirandelliana anche negli *entremeses* e nei *sainetes* spagnoli, augusti esponenti del cosiddetto *género chico*, nonché l'attestazione della fusione tra vita e forma in molte opere di Ramón de la Cruz ci permette di aprire una doverosa finestra sul teatro argentino e, soprattutto, sulle analogie poste in evidenza da Pellettieri (1988 e 1997) tra il grottesco pirandelliano e il *grotesco criollo* di Armando Discépolo, tendenzialmente distinti tra loro sebbene sul

piano semantico fosse evidente un incontro di idee sulle tematiche del relativismo o dell'impossibilità del protagonista di conoscere realmente sé stesso e chi gli sta intorno.

Discépolo riuscì abilmente a riportare parte del pensiero pirandelliano sulla scena del teatro popolare di Buenos Aires soprattutto nel ventennio 1920 – 1940, pur mantenendo una propria specificità di fondo. Si tornerà sul territorio artistico argentino più avanti.

Ramón Gómez de la Serna e Miguel de Unamuno fondono parte dei loro pensieri artistici con quelli di Luigi Pirandello su un piano di gusto caratterizzato da fatalità, spiritualità e filosofia. La parentesi teatrale di Gómez de la Serna regalò al suo pubblico *El teatro en soledad* (1911), un'opera che da più parti venne accostata al capolavoro *Sei personaggi in cerca d'autore* (1921) sebbene anticipasse quest'ultima di ben un decennio. Newberry (1969 e 1973) individua e descrive abbondantemente questo caso di pre-pirandellismo, rimarcando talune interessanti coincidenze tra le due tipologie teatrali come la comune tendenza a sovvertire i canoni classici dell'opera teatrale puntando sul protagonismo di persone e cose che storicamente sarebbero dovute permanere nascoste, sull'intrigante suddivisione della realtà su più dimensioni, favorendo una distinzione tra personaggi e attori, capaci di vivere separatamente e di mettere in discussione regista e pubblico; “the characters are even more important in Ramon's play than in Pirandello's, since the stage belongs to them completely during most of the play” (Newberry 1973: 62). Una base comune la si riscontra racchiusa nel concetto di umorismo, essendo Gómez de la Serna uno dei più geniali e prolifici autori umoristici della *Edad de Plata* spagnola di inizio XX secolo (Newberry 1973; Sbriziolo 2016; Calvi 1991) che lo spagnolo adopera come strumento di critica e protesta oltre che come sacro altare dal quale si scorge tutta la pochezza dell'essere vivente, lo

smarrimento e il vuoto insito nella sua vita; la metafora del vero umorismo imprigionato nel corpo umano sotto forma di peculiari globuli gialli in grado di fornire supporto alla circolazione sanguigna risulta assai azzeccata, un arguto antenato del concetto umoristico pirandelliano e che condivide con quest'ultimo la chiara concezione di una lampante suddivisione tra umorismo e comicità, per Pirandello veicolato dalla dimensione propiziatrice del riso dell'avvertimento del contrario e di quella riflessiva e metodica del sentimento che la segue, per Gómez de la Serna l'artista umoristico si unisce emotivamente al proprio soggetto, provando commozione per la sua instabilità come personaggio. Legato ad una visione serniana e, come vedremo più avanti, unamoniata del personaggio letterario, anche lo scrittore granadino José López Rubio parrebbe allacciare rapporti dottrinali con Pirandello per quella sua capacità di esternare un umorismo d'avanguardia nelle proprie opere, tra le quali Calvi (1991) esalta il romanzo *Roque Six* ([1928] López Rubio 1999), un testo originale in cui il protagonista è chiamato ad esaltare la propria condizione di geniale stupidità percorrendo una strada che si addenterà in sei distinte personalità, sei reincarnazioni, sei esistenze apparentemente differenti ma unite dal tramando della medesima anima, quella del personaggio per eccellenza che “è in un certo senso il *Fu Roque Fernández*: in ogni esistenza successiva, egli mantiene la propria identità spirituale ma si rende conto che gli altri lo vedono, di volta in volta come Jean Rocherier, Farjeón ecc.” (Calvi 1991: 184).

Quando però l'intricato gioco di menti, la volontà del destino e la potenza della casualità fondono i propri cammini sorgono delle sbalorditive coincidenze di intelletto e di inchiostro che incantano la platea di ricercatori e arrovellano le menti di tutti gli speranzosi che provano a capirci qualcosa in più di questa netta e rinominata sinergia

stilistica. Pirandello e Miguel de Unamuno incarnano uno dei più affascinanti enigmi che il panorama letterario contrastivo possa conoscere. “Ambos autores van a reflejar en su obra su crisis existencial y se van a servir del teatro como dramatización y personificación de su interpretación del mundo y de la vida” (Martínez-Peñuela Virseda 1996:197) ma lo fanno da punti di vista distinti, in modo parallelo per quanto intimamente connesso. Stilisticamente si assiste ad un fiorire di analogie sulle quali numerosi ricercatori hanno riflettuto e dibattuto (Laganà 2006; Martínez-Peñuela Virseda 1996; González Martín 1978, Muñiz Ribas 2016; Newberry 1976; Ferraro 2007; Mobarak 2015; solo per citarne alcuni) come quelle relative alla simile abilità dei due artisti di dar corpo a storie e racconti brevi vivaci, ricchi di dialoghi nonché altamente drammatici, certamente aperti al mondo teatrale “ya que todas ellas llevan en embrión un drama posible” (González Martín 1978: 252). Le somiglianze tra i due artisti sono lampanti in principal modo nella maniera di concepire e osservare i personaggi nonché nell’ideazione della vita umana come palcoscenico di un teatro umoristico; si resta stupefatti al cospetto della comune attitudine indipendente e vitale dei soggetti letterari, i quali sottostanno all’inchostro del proprio creatore solo in fase embrionale giacché successivamente si dimostrano capaci di muovere verso il proprio destino in modo autonomo. Nelle composizioni letterarie di entrambi si palpa la tendenza a considerare i soggetti protagonisti meno reali quantunque maggiormente veritieri rispetto alle persone in carne ed ossa,

la mayor exactitud o veracidad de los seres ficticios se basa en que su realidad ha sido fijada de antemano, por lo que es inmutable e imperecedera. El personaje puede nacer como tal y es más verdadero que el hombre porque tiene unos caracteres fijos. (González Martín 1978: 255).

Generalmente sono *Niebla* (1914) e *Sei personaggi in cerca d'autore* (1921) le opere maggiormente associate per via delle rassomiglianze patenti dentro e fuori dal testo, opere all'interno delle quali i personaggi si considerano praticamente immortali in quanto figli della pura fantasia piuttosto che esseri fisiologici. Le fantastiche considerazioni testé citate sfociano in ulteriori stravaganze concettuali, una su tutte la sensazione paradossale dei soggetti letterari di credere che siano loro "los que, al cabo de años, han creado a sus autores porque les han permitido que su nombre quede para siempre en los anales de la literatura" (Muñoz Ribas 2016: 43).

Non parrebbero esserci dubbi sul fatto che i primi contatti letterari che Unamuno ebbe con l'Italia si produssero in Sicilia, con gli intellettuali del posto, con la gente del sud, con i problemi artistici del *Bel Paese* dell'epoca (González Martín, 2002), ciononostante, continua ad essere avvolta da un alone di mistero la compenetrazione di sentimenti letterari tra i due pensatori, praticamente contemporanei, sorprendente per tutti e non meno per lo stesso autore basco che, nel 1923, pubblica l'articolo *Pirandello y yo*, uno scritto dal quale trapela tutto lo stupore per la scoperta di siffatto clone di pensiero e di ideali, mai sentito nominare fino a circa un anno prima ma così intimamente legato a lui; le motivazioni vengono scovate nella casualità artistica, in quel fenomeno bizzarro e inaspettato che talvolta si produce nella storia della letteratura e che unisce i sentieri di anime artistiche che, fino a quel momento, avevano percorso cammini paralleli situati nella medesima dimensione intellettuale e morale. Maggiormente eccezionale appare tale affinità al più volte menzionato González Martín (2002) nel dettagliare le sbalorditive equivalenze che trascendono il piano letterario: si pensi che vivendo nello stesso arco di tempo, i due conseguono un'educazione borghese

alimentata da un tragitto accademico filologico che sfociò in una tesi dottorale attinente alle lingue parlate dai propri luoghi d'origine (vasco e parlata di Girgenti), approcciarono la letteratura in versi per poi riscoprirsi romanzieri di fama, scostandosi dal realismo e dal verismo per approdare su una dimensione narrativa meno concreta sebbene maggiormente introspettiva, lasciando solo fisicamente questa vita a pochi giorni di distanza l'uno dall'altro, nel 1936.

Potrebbe essere la comune insofferenza verso le retoriche e antiquate idee letterarie di Croce ad accrescere le intriganti affinità tra Ortega y Gasset e Pirandello, certosamente delineate da Hernández González (1996), quantunque nel caso dello spagnolo si trattasse più che altro di una critica su base cronologica piuttosto che una marcata avversione personale. “Tanto Pirandello como Ortega, desde su posición de autores de ensayo, rompen las reglas del idealismo e incluyen la razón en el discurso literario” (Hernández González 1996: 239) riflette la docente dell'Università di Murcia nel suo testo comparativo concernente, principalmente, la sfera saggistica dell'analogia letteraria tra Ortega e Pirandello, una dimensione che riverbera la modernità filosofica ed estetica dei due autori rispetto ai loro contemporanei.

Con estremo interesse si accoglie la proposta di Fernández González di osservare una gustosa analogia di inchiostro e intenti tra il drammaturgo agrigentino e la scrittrice Cecilia Böhl de Faber, meglio conosciuta con lo pseudonimo di Fernán Caballero, issata sulla supposizione che due novelle pirandelliane, nello specifico *Lontano* (Pirandello 1994c) e *Lumie di Sicilia* (Pirandello 1994c) potessero essere state ideate partendo dalla lettura della novella *La Gaviota* (1856), sottolineando come “un antepasado literario no constituye necesariamente un reproche para un autor” (Fernández González 1978: 102): la storia del medico tedesco Stein parrebbe

effettivamente rievocare le vicissitudini di Cleen e di Micuccio, da una parte per la sensazione tradita di aver abbracciato l'amore della propria vita in una terra lontana e dall'altra per aver raccolto un fiore d'amore, averlo visto sbocciare vigoroso ed orgoglioso e, successivamente, allontanarsi definitivamente da loro. L'amarrezza, la speranza e lo scontro con la triste realtà sono caratteristiche comuni tra le tre opere succitate.

Ma le relazioni di penna e di spiriti travalicarono certamente i meri confini europei per cullare ulteriori parallelismi tra l'agrintino e il mondo ispanofono. Posando lo sguardo ricercatore sulle lande argentine, si è accennato in precedenza alle analogie tra il teatro pirandelliano e quello grottesco discépoliano che costituiscono il primo di vari legami artistici intessuti da Pirandello nel Paese: in taluni casi è la comune passione per il dramma delle personalità a creare tale unione, si pensi all'*Enrico IV* pirandelliano (Pirandello 1993) ed alle sue similitudini concettuali con l'opera *Saverio el cruel* (1936) di Roberto Arlt, il quale porta in scena il dualismo tra la realtà e la finzione (Serrano Cánovas, 2017), analogie che Radice e Di Sarli (2005) estendono anche all'osservazione delle strutture immaginarie presente nei discorsi teatrali dei due drammaturghi, motivo per cui “diversos estudios [...] han insistido en la intertextualidad e influencias existentes sobre la obra de Arlt y Pirandello” (Radice; Di Sarli 2005: 1). Con il geniale Julio Cortázar si nota un gustoso punto di contatto, argutamente riscontrato da Jossa (2006) nell'osservare come sia Mattia Pascal (Il fu Mattia Pascal) sia Horacio Oliveira (*Il gioco del mondo*, Cortázar 1963), sia pure in momenti e ambienti differenti, si ritrovano a ragionare sugli influssi emozionali e spirituali che uno squarcio nel cielo potrebbe provocare negli individui, come se quanto avvenisse sulla terra potesse essere improvvisamente mutato e svuotato di qualsivoglia

significato mediante la semplice apparizione di una fessura sulle teste delle persone, un'apertura che mostri loro l'esistenza sotto una nuova luce, che li guidi in un nuovo cammino esperienziale. Non a caso Rayuela (*Il gioco del mondo*, Cortázar 1963) è uno dei romanzi maggiormente influenti nel Novecento letterario iberoamericano.

Il viaggio iberoamericano contrastivo alla ricerca di empatie letterarie pirandelliane, alla luce delle analogie testé riportate, non poteva che prendere avvio dalle terre argentine, così fertili all'Arte e così prolifiche e pregne di menti illuminate. In Perù il drammaturgo seppe concettualmente partecipare a quel modello di fioritura della letteratura locale che si produsse nei primi decenni del XX secolo, al quale prese parte letterariamente assieme ad altri grandi nomi del panorama letterario italiano (Minardi, 1993). Osservando il cubano Virgilio Piñera (López López, 2014; Guerrero Almagro, 2014) si scorge inequivocabile la figura di un artista capace di dar voce e forma al frequente e quasi inesorabile distacco tra corpo e mente, i quali possono “distanciarse hasta el punto de permanecer completamente divorciados el uno del otro” (Guerrero Almagro 2014: 188), un artista che mostra differenti punti di contatto con il Premio Nobel siciliano come l'emancipazione del mondo fittizio (non più legato a quello reale bensì libero di svilupparsi in modo totalmente autonomo), il sapore meta teatrale pregustabile in varie opere, nella quali il personaggio pare mosso da volontà e ideali propri, non subordinati alla penna o al pensiero del proprio creatore. La vacuità esistenziale e la pressoché assente linfa vitale insista nei personaggi rappresenta un'ulteriore attestazione della commistione simbolica tra i due drammaturghi.

De Kuehne (1968) riconosce un'audace e messicana prospettiva pirandelliana nell'interessante *Yocasta o casi* (1961) di Salvador, opera dall'eco omerico che viene

comparata con il dramma *Trovarsi* (1932) di Pirandello, sciorinando diversi punti di contatto confluenti, successivamente, in uno di maggiore interesse:

Trovarsi, como vendrá a hacerlo *Yocasta* a una treintena de años, se refiere a la actividad teatral y en particular a la problemática de la personalidad de una actriz que, más que interpretar, vive cada papel que desempeña. (De Kuehne 1968: 5-6)

Un altro messicano, Xavier Villaurrutia, parrebbe possedere ancora più affinità con l'universo artistico teatrale, dimostrando l'apertura di tale Paese alle influenze teatrali italiane; si pensi al fatto che vari studiosi, tra cui De Kuehne (1968), rilevano lo spirito pirandelliano dello scrittore americano insito nel pessimismo generato dalla solitudine dell'uomo nonché dalla sua affannosa ricerca del vero e della vita.

Como su antecesor siciliano en sus memore obras, Villarrutia desdeña lo tópic para explora campos universales: la potencia de la imaginación humana, así como conceptos de la paternidad y del hombre existencial (De Kuehne 1968: 321).

4.6. *Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta*¹⁵ chiamata capitolo quattro.

Quando visto nel corso del presente capitolo è teso a confermare la bontà di un accurato processo contrastivo in seno all'insegnamento linguistico, certamente depurato dall'eccessiva rigidità e strutturalismo che lo aveva imprigionato in passato. Si è visto come la nuova concezione possibilistica dell'errore abbia modificato le tecniche di

¹⁵Tratto dalla novella *Notte* (Pirandello 1994c: 704).

insegnamento nel corso degli anni, incidendo altresì sulla restaurata visione del percorso interlinguistico individuale, osservato in termini sia oggettivi sia soggettivi. Una certosina analisi comparativa tra italiano e spagnolo porterebbe in evidenza le straordinarie somiglianze esistenti tra i due sistemi linguistici benché esalterebbe le inaspettate e molteplici differenze esistenti; nel corso del capitolo si è provato ad enfatizzare sull'errata considerazione di uguaglianza linguistica talvolta percepita da studenti principianti di una lingua affine. Stabilire di quale italiano e di quale castigliano si stesse dibattendo in seno al presente progetto ha costituito una gustosa anteprima per l'interessante e doverosa panoramica sia sui principali e autorevoli studiosi e letterati appartenenti al mondo ispanofono che si sono prodigati nello studio e nella valorizzazione artistica di Luigi Pirandello, sia sulle sbalorditive analogie di penna e di idee tra lo stesso drammaturgo siciliano e molteplici artisti e pensatori ispanofoni, a lui più o meno contemporanei quantunque a lui indissolubilmente legati.

Nel capitolo successivo si entrerà definitivamente nel fantastico binomio glottodidattica – Pirandello, stabilendo i punti cardine di tale analogia, sottolineando la necessità di partire da un concetto di costruzione illusoria continua della realtà, sia per l'uomo pirandelliano sia per lo speranzoso discente ispanofono di lingua italiana. Si cercherà di ragionare sull'utopica linearità acquisitiva di un idioma affine per poi abbozzare una timida presentazione delle importanti Maschere Glottodidattiche.

5. PIRANDELLO, ESTETICA, PENSIERO, DIDATTICA DELL'ITALIANO ED I PERSONAGGI IN CERCA DI APPRENDIMENTO

Non mi conoscevo affatto, non avevo per me alcuna realtà mia propria, ero in uno stato come di illusione continua, quasi fluido, malleabile; mi conoscevano gli altri, ciascuno a suo modo, secondo la realtà che m'avevano data; cioè vedevano in me ciascuno un Moscarda che non ero io non essendo io propriamente nessuno per me: tanti Moscarda quanti essi erano. (Pirandello 2007: 59)

A questa sezione viene affidato il compito più difficile quantunque, al contempo, più accattivante e intrigante dell'intero progetto: dare consistenza ai pirandelliani fantasmi didattici, alla creazione del già citato approccio di rinforzo della lingua italiana L2/LSucito addosso ai futuri personaggi *in cerca di apprendimento* (sperando vivamente che siano ben più di sei!) dinanzi ai quali il docente di lingua, in veste di ipotetico e ambizioso drammaturgo didattico, avrà il compito di offrire una conoscenza linguistica quanto più completa possibile. Diverrà lampante nel corso dei paragrafi e, soprattutto, in fase di progettazione e di riflessione attorno al *courseware* glottodidattico e originale che correda il presente lavoro, il fatto che la dimensione scolastica del percorso acquisitivo non possa essere considerata l'unica via di apprendimento di una L2/LS possibile, essendo la via autodidatta molto battuta, soprattutto tra apprendenti adulti, soprattutto nella sfera acquisitiva di una lingua particolarmente affine alla propria materna e, ancora soprattutto, al cospetto di una risorsa multimediale ampiamente indicata per tale tipologia di apprendimento.

Ciononostante, associato quanto testé affermato e chiarito come la metafora pirandelliana di una acquisizione umoristica dell'italiano si estenda a qualsivoglia tipologia di apprendente, per richiamo di una visione storica e poetica del processo di insegnamento e apprendimento o, forse, per quella sua predisposizione a rievocare lo scenario drammaturgico dello stesso Pirandello, l'immagine del contesto di classe sarà alquanto presente nei prossimi paragrafi.

L'esperienza educativa, formativa, di insegnamento e l'esperienza teatrale hanno qualcosa di coesistente, che riguarda proprio la loro struttura. Quel che avviene quando si dà qualcosa di formativo e quel che avviene quando si dà teatro è qualcosa di estremamente analogo. (Cappa 2017: 83)

e non ci sarà bisogno di scomodare *foucaultiane* visioni della pedagogia come dispositivo capace di rafforzare la relazione tra teatro e mondo dell'educazione, basterà forse riprendere quell'immagine proiettata dalla mente di Massa (Antonacci e Cappa, 2001) secondo la quale la pedagogia insita nell'educazione e nel teatro possiederebbe le medesime caratteristiche propagatrici di una bieca peste, la quale si moltiplica attraverso il contagio. In questa sede non si fa riferimento alla dimensione tangibile del teatro in ambito educativo, oltremodo presente nei contesti scolastici, soprattutto tenuto in debito conto il sempre crescente numero di offerte formative che nei vari istituti includono tali tecniche comunicative (Quazzolo, 2014), bensì si persegue un'onirica visione dell'ambiente di classe come uno spazio in cui tutti gli attori interagiscono tra loro, senza decise distinzioni propositive tra docenti e discenti, dove le soggettività e le emozioni sono adeguatamente stimolate.

La classe, quindi, come passerella verso il teatro della vita quotidiana e delle interazioni interpersonali. In questo spazio si proverà a perseguire una commistione tra *Fantasia*, immaginazione, passione per la professione, per la lingua, per la letteratura e per la cultura del *Bel Paese* e, qualora fosse consentita una breve digressione emozionale di chi scrive, una profonda e sincera ammirazione nei confronti di tutti coloro che per motivazioni principalmente passionali, romantiche e impulsive decidono di avvicinarsi alla lingua italiana.

E poiché l'ideologia pirandelliana avvolge l'intero *concept* di una tesi che, malgrado ciò, si permette di rifuggire l'esclusivo principio di casualità (improbabile nella programmazione di un lavoro adeguatamente ponderato), non sarà certo sfuggito all'attento Lettore, intenditore dell'autore agrigentino, un puntuale rimando alle caratteristiche della docenza pirandelliana, una timida analogia tra una tipologia di ambiente di classe partecipativo e umoristico e l'espressione didattica del drammaturgo siciliano.

Il concetto stesso di classe come teatro dell'apprendimento e come scenario per future rappresentazioni didattiche è chiaramente un'eredità che indebitamente si fa propria da Luigi Pirandello:

ed è ancora più significativo notare come, sotto questo aspetto, tanta parte del suo insegnamento si traducesse, in concreto, negli esercizi scritti, su cui indugiava con particolari lezioni sollecitando l'intervento diretto degli allievi e invitandoli ad aprirsi nello sviluppo di esperienze personali: una scuola che diveniva teatro, nel senso più alto della parola; una lingua, che dismetteva i panni accademici e si faceva caratterizzante (Comes 1968: 6-7).

In qualità di docente di Linguistica e Stilistica, precettistica e studio dei classici greci e latini nelle migliori versioni, in rapporto ai classici e alla letteratura italiana, presso l'Istituto Superiore di Magistero Femminile a Roma, fu un professionista ligio al dovere, talvolta insofferente verso quel mestiere mai sentito del tutto proprio, ma sempre coerente con i propri valori morali e intellettuali. Mosso anche da un senso di parziale incomprensione nei confronti di quella strana materia con cui ebbe a che fare nonché da un'illuminata anarchia didattica dettata dalla fama che già lo precedeva, notiamo come accanto alla decantazione di scrittori come Ariosto, Manzoni o Leopardi, amasse toccare tematiche a lui care come quella, appunto, dell'umore e dell'ironia comica nella poesia cavalleresca.

La sua sensazione più ricorrente era che avesse a che fare con individui assetati di conoscenza, ai quali dava voce affinché non vivessero passivamente il processo didattico. È questa, senza dubbio, una visione molto arguta, comunicativa e partecipativa della didattica, atta ad eludere la possibile passività del discente nonché sospingerlo verso una fruttuosa partecipazione, condividendo le proprie opinioni con gli altri membri del contesto scolastico affinché il dibattito fosse costante e multi direzionale. Non sembrerebbe influire oltremodo, ai fini del presente lavoro, il fatto che taluni possano additare quella del docente come una delle esperienze lavorative meno entusiasmanti del letterato siciliano, un'esperienza costellata da lamenti, permessi e lunghe assenze, che probabilmente poco si addiceva alle ambizioni dell'artista; ciò che conta realmente è l'essenza moderna del concetto didattico del drammaturgo, la sua capacità di fomentare empatia con le proprie allieve, peraltro ampiamente riconosciuta dalle numerose attestazioni di stima ricevute.

La pedanteria scolastica dalla quale rifuggiva poteva rappresentare la retorica della didattica, un ostacolo da oltrepassare per poter permettere a quella professione di autoalimentarsi e di progredire; per rompere gli schemi della routine pedagogica puntava su una didattica:

facente leva sui presupposti di un metodo intuitivo e sperimentale, ancorata a una prassi anti-libresca e anti-meccanicistica, organizzata attorno all'espressione delle singole individualità degli allievi e sul rispetto del loro mondo interiore, come pure sull'attivazione dei canali generativi-espressivi del pensiero creativo. (Scardicchio 2013: 43-44)

Non pare meno importante, ai fini di un corretto inquadramento del curioso binomio *Pirandello - glottodidattica*, trattare le sapienti argomentazioni del letterato agrigentino circa la complessità di insegnamento della lingua del *Bel Paese* nonché il difficile profilo di un idioma non universalmente parlato sul territorio italiano a cavallo tra l'Ottocento e il Novecento. Depurata dalle rivendicazioni finanziarie dettate dalla complessa situazione familiare così come dalle lamentele avanzate dai suoi colleghi esasperati per le diverse assenze del drammaturgo, la lingua italiana venne sempre veicolata in modo puntiglioso e forbito, anche se non imitativo e retorico e usata come mezzo principe per la creazione di attori protagonisti sul palcoscenico di classe; e poco importa se la difesa di quella pluralità di parlate italiane innescò argute diatribe epistolari con letterati suoi contemporanei, le convinzioni del drammaturgo appaiono sempre lucide.

A tal proposito, penso sia inevitabile volare con la memoria alla famosa *querelle* con il signor Pietro Mastri (1890) sulle pagine de *Vita Nuova*, nel corso della

quale Pirandello, stimolato dal continuo trincerarsi di Mastri dietro la fiorentinità della lingua italiana parlata nel territorio del *Bel Paese*, principiò a domandarsi dove si fosse potuta riscontrare quella condivisa lingua italiana tanto elogiata dell'interlocutore, non solo poiché "si parla o si vuol parlare nelle scuole, e si trova nei libri" (Pirandello 2006: 83) ma perché riflette sulle enormi complessità che due parlanti provenienti da regioni geograficamente distanti tra loro (pone il caso di un siciliano e di un piemontese) avrebbero sperimentato qualora avessero voluto imbastire una conversazione.

Giacchè, fortunatamente, le testé paventate laboriosità interpretative tra interlocutori di distinte regioni d'Italia appaiano per lo più superate nell'attualità, sarà bene circoscrivere quanto affermato in precedenza a una dimensione meramente conoscitiva delle opinioni pirandelliane e immergersi definitivamente nell'affascinante binomio *Pirandello – glottodidattica* al fine di principiare il contatto con l'umoristica stravaganza pedagogica di chi scrive, con questo metafisico e fantasioso approccio integrato della lingua italiana che, al pari di qualsiasi altra risorsa di insegnamento linguistico, fallisce nel tentativo di dar corpo ad un approccio didattico perfetto, utilizzabile in qualsivoglia contesto acquisitivo e risultante in un apprendimento esaustivo e partecipativo da parte di tutti gli apprendenti.

La testé desiderata *Opera Omnia* della glottodidattica, secondo parere condiviso, continua ad appartenere alla dimensione della magnifica utopia, come chiarito anche nei paragrafi precedenti, sebbene l'autore di queste pagine ritenga (umilmente) che ciascun docente debba dotarsi di un pizzico di lucida follia e sforzarsi di credere di poter scovare, prima o poi, la chiave della didattica perfetta. È costretto a crederci, si sarebbe portati a pensare, per evitare che venga sopraffatto dallo sconforto e che perda la passione per il proprio lavoro.

Esattamente nello stesso modo in cui più si studia e più ci si accorge di ignorare concetti, palesando limiti, dubbi e sete di sapere, più si insegna e più si comprende che l'eterogeneità dei numerosi *epirandelliani soggetti in cerca di apprendimento* mette in moto la capacità di adattamento, di *problem-solving* didattico e, pertanto, la Fantasia delle/dei discenti.

L'autore del presente lavoro, stimolato da precedenti dissertazioni e ricerche sull'argomento, dalla voglia di esplorare nuovi sentieri di insegnamento linguistico e sospinto dall'entusiasmo generato sia in sé sia nei ben più autorevoli membri del Gruppo di Ricerca di Filologia Italiana dell'*UNED* di Madrid, nelle pagine che seguono proverà a mettere in scena una personale visione dell'insegnamento della lingua italiana a studenti ispanofoni principianti, basato su approfonditi studi teorici contrastivi, comunicativi e multimediali, su tecniche integrate ed eterogenee, ma soprattutto sui due concetti pirandelliani di ilarità e ironia. Affinché quanto testé decantato sia possibile sarà bene, *in primis*, fare una breve incursione nel terreno della banalità più assoluta, cercando di venirne fuori, successivamente, attraverso vari sentieri di originalità e di innovazione glottodidattica.

Sarà opportuno liberarsi rapidamente della succitata banalità, adottando momentaneamente un punto di vista soggettivo alla dissertazione teorica: fin dal primo momento in cui scelse di imboccare l'intrigante ma complesso percorso che conduce all'insegnamento linguistico il sottoscritto venne rapito dal pensiero che qualsiasi insegnamento, in particolar modo quello linguistico, potesse risultare maggiormente interessante e stimolante se portato avanti con il sorriso e con il buon umore.

Un insegnamento inclusivo e partecipativo che stimoli attivamente tutti i membri del contesto di classe, che faccia sentire tutti attori protagonisti del processo di

apprendimento e non getti le basi per l'innalzamento di quella linea di demarcazione netta tra il ruolo dell'insegnante e dello studente, così presente in antiquati e retorici metodi didattici. Psicologia, educazione, dialettica, comportamento, scelta di materiali, sono tutte carte che la/il docente deve giocare nel migliore dei modi per evitare di incorrere in problemi seri quali la cattiva gestione della classe, il fallimento della sua missione pedagogica o, peggio ancora, la sindrome dell'avversità nei confronti della propria professione. Un insegnante capace di guadagnarsi la fiducia e la partecipazione dei propri alunni acquisisce le chiavi della loro attenzione, riuscendo a portare avanti la propria missione pedagogica in modo rilassato, senza particolari patemi d'animo. Di contro, un insegnante burbero e ossessivamente rigido nella propria metodologia di lavoro potrebbe ottenere l'esatto contrario: la progressiva chiusura dei discenti e l'inevitabile intensificarsi di malumori all'interno della classe, i quali si andrebbero a sommare alle inevitabili complessità che una L2/LS affine crea nelle distinte soggettività di classe, a seconda della personale percezione di marcatezza, delle motivazioni e dell'innata predisposizione all'acquisizione linguistica.

È già stata ampiamente rimarcata l'assoluta autorevolezza conferita dalla presente tesi ai concetti di ilarità e ironia così come è già stata adeguatamente offerta una panoramica sul concetto di umorismo pirandelliano e sulla sua fiabesca importanza ai fini della dissertazione, ciononostante, si ritiene doveroso rievocare minuziosamente taluni aspetti umoristici al fine di consentire un adeguato inquadramento degli stessi in un percorso glottodidattico: in modo volontario nonché egoisticamente conservativo, nella succitata disquisizione sulle tematiche umoristiche il sottoscritto omise la citazione di uno dei passaggi letterari maggiormente utilizzati dalla comunità accademica per esemplificare l'essenza dell'umorismo agrigentino, di quel frammento letterario in cui

una donna avanti con gli anni, sicuramente tormentata da dissidi interni tra cuore e obiettiva ragione, prova a sconfiggere la malignità del calendario in modo piuttosto eccentrico.

Vedo una vecchia signora, coi capelli ritinti, tutti unti non si sa di qual orribile manteca, e poi tutta goffamente imbellettata e parata d'abiti giovanili. Mi metto a ridere. "Avverto" che quella vecchia signora è il contrario di ciò che una rispettabile signora dovrebbe essere. Posso così, a prima giunta e superficialmente, arrestarmi a questa espressione comica. Il comico è appunto un "avvertimento del contrario". (Pirandello 2004: 64)

È questa la metà malvagia, cruda e diretta della sfera umoristica, l'ilarità capace di ridere delle disgrazie e delle diversità altrui, il sorriso animoso sebbene inevitabile che fa capolino su visi ingenui e divertiti alla vista di qualcosa di buffo o ridicolo. Tuttavia, una mera risata risulterebbe fine a sé stessa oltre che monca in un processo di ricostruzione umoristica:

Ma se ora interviene in me la riflessione, e mi suggerisce che quella vecchia signora non prova forse piacere a pararsi così come un pappagallo, ma che forse ne soffre e lo fa soltanto perché pietosamente, s'inganna che, parata così, nascondendo le rughe e le canizie, riesca a trattenere a sé l'amore del marito molto più giovane di lei, ecco che io non posso più riderne come prima, perché appunto la riflessione, lavorando in me, mi ha fatto andar oltre a quel primo avvertimento, o piuttosto, più addentro: da quel primo avvertimento del contrario mi ha fatto passare a questo sentimento del contrario. Ed è tutta qui la differenza tra il comico e l'umoristico. (Pirandello 2004: 116)

Da queste poche righe si erge, inesorabile, la visione distorta e grottesca del mondo da parte del letterato siciliano, sapientemente celata dietro alla buffa nonché enigmatica figura della signora imbellettata. Non si rifuggerà un doveroso inquadramento di quanto appena riportato in una dimensione glottodidattica, ciononostante, funga questa prima approssimazione ai concetti di *avvertimento del contrario* e di *sentimento del contrario* come un iniziale timido contatto con la nozione *crisi interiore* dell'individuo, con conseguente inevitabile impossibilità di vivere la propria esistenza in modo sereno e indolore.

Una rilettura attenta del succitato passaggio letterario, sorretta dai punti di vista della HernándezGonzález (1995), consentirebbe una piena comprensione dell'arte mascherata: da una parte l'inevitabile e gelida constatazione del contrasto, la signora contravviene i logici canoni di "adeguatezza al contesto", diviene il perno dell'attenzione maliziosa e degli sguardi indiscreti della massa, di sberleffi di malelingue pronte a imbastire le più disparate panzane, seguita dalla seconda fase nella quale le medesime malelingue, con il sorriso ancora parzialmente delineato sul viso, principiano ad instaurare un rapporto empatico con la donna, arrivando finanche a comprendere le ragioni di quella paradossale deviazione dai canoni *standard* della società (oggi ci si sorprenderebbe decisamente meno rispetto a qualche decennio fa), insomma, arrivando a oltrepassare il superficiale muro di ambiguità per adagiarsi sulle cause di quella frivolezza e di quello specifico contrasto.

Si supporta la riflessione. Di riflessione si parla quando si auspica un superamento dell'insegnamento classico e retorico della grammatica per abbracciare una metodologia contrastiva maggiormente improntata sull'osservazione dei meccanismi idiomati, di riflessione si parla quando si ponderano gli influssi della L1

in un processo di apprendimento di lingue affini, di riflessione si parla (Di Sabato 2009) quando si usa la traduzione in termini meramente contrastivi per scoprire analogie e differenze tra L1 e L2/LS, di riflessione si parla quando si cerca di individuare la varietà maggiormente opportuna da veicolare alle/ai discendenti ispanofoni, di riflessione si parla quando si prova a ragionare sugli errori comuni e collettivi che, inevitabilmente, affioreranno durante un percorso di insegnamento e apprendimento di una lingua imparentata e, altresì, di riflessione si parla quando si cerca di superare gli stereotipi negativi di una lingua, di un popolo e di una cultura differente rispetto alla nostra.

Volare col pensiero comporterebbe riscontrare curiose analogie tra le fasi di *avvertimento* e *sentimento* del contrario pirandelliano e gli arguti concetti di Balboni (2004) circa i meccanismi di direzionalità del pensiero delle/degli apprendenti in un processo di acquisizione idiomatica: facendo leva sul presupposto che l'assimilazione di concetti linguistici prenda piede nell'emisfero destro del cervello umano, abbracciando una dimensione affettiva basata sul piacere, sulla motivazione e sulla curiosità, per poi confluire nell'emisfero sinistro, luogo in cui i meccanismi formali e logici preparano il campo per l'assimilazione del materiale didattico, presentato in modo debitamente contestualizzato, lo studioso riesce nell'impresa di argomentare in termini neurolinguistici, nonché evidentemente indiretti, una base umoristica dell'intero processo di apprendimento.

Si tornerà a parlare successivamente di mente, psicologia ed emozioni implicate nel percorso glottodidattico, in questa fase però sarà opportuno permanere sulla *pirandellianità* dell'insegnamento di una lingua affine, impresa già fin troppo astratta e meritevole di attenzione per poter essere diluita con ulteriori dissertazioni teoriche.

Se la base del presente lavoro di tesi nasce da uno dei molteplici *io* docenti presenti nell'eccentrica mente di chi scrive, da uno strambo sogno soggettivo, il gentile Lettore consentirà a tale dimensione intellettuale di prendere momentaneamente il sopravvento onde garantire, in termini maggiormente affettivi e informali, una corretta inquadratura dell'argomento; immerso nelle letture e avvolto da questa spirale di umorismo pirandelliano, che strizza l'occhio all'assurdo, al surreale per poi condurre alla profonda analisi e riflessione, si ragionò a lungo sulla modalità per mezzo della quale ottenere il massimo beneficio da un approccio linguistico issato sull'*avvertimento* e sul *sentimento del contrario*. Lo studio parallelo dello stile e della visione del mondo dello scrittore, delle tematiche relative alla didattica dell'italiano a studenti ispanofoni, unitamente al ricordo delle personali esperienze in qualità di docente, mi condussero sempre più di frequente, a dar corpo alla bizzarra idea che ci fosse una tematica che potesse fungere da comune denominatore per tutti i fattori appena citati.

Trovare un punto in comune tra la poetica, la vita e lo stile pirandelliani, la didattica della lingua italiana L2/LS e l'esperienza docente del sottoscritto potrebbe apparire a taluni come una armoniosa forzatura, ad altri come una attenta coincidenza, ad altri ancora come una lucida follia. (Piras 2016)

Accostare Pirandello e glottodidattica in termini creativi e non di semplice sfruttamento didattico delle opere dell'autore agrigentino sarebbe già di per sé impresa ambiziosa, ciononostante, avvicinare tale unione finanche alle esperienze di uno studioso praticamente sconosciuto eleva il livello della fantasia a una dimensione pressoché fantascientifica. Il gentile Lettore si senta pure libero di sorridere e di palesare tutto il proprio scetticismo professionale per questo azzardato accostamento.

Eppure, se quanto affermato nei paragrafi precedenti godesse del privilegio di aver destato in chi legge perplessità, scetticismo, esitazione e curiosità verso questa strampalata idea didattica, allora il sottoscritto potrebbe realmente fregiarsi dell'onore di aver gettato le basi per un degno lavoro umoristico.

Una affinità, quella tra il letterato e l'insegnamento (per il momento in senso lato, più avanti si comprenderà il perché della sua maggiore efficacia in regime di contatto tra due lingue imparentate come italiano e castigliano), che muove dal presupposto che scovare, osservare e sorridere delle stramberie, delle unicità così come delle asperità e delle problematiche sia nella vita sia in un contesto acquisitivo, fomenta una successiva meditazione su tali scoperte e una maggiore ricettività e predisposizione per la comprensione, l'analisi e la gestione delle stesse.

È evidente che quanto appena asserito smascheri definitivamente la volontà del sottoscritto di conferire un'aura umoristica non soltanto alle tecniche multimediali integrate che compongono il courseware originale di supporto alla teoria, bensì all'intero progetto di tesi, cominciando dal titolo. E se quanto asserito finora non risultasse già sufficientemente umoristico si aggiungerà che a tale simpatica forzatura glottodidattica è stato addirittura conferito il nome di sfaccettatura pirandelliana della didattica dell'italiano L2/LS.

Gli impedimenti acquisitivi e le complicanze sia linguistiche sia psicologiche malcelate dalle iniziali intercomprensioni tra lingue affini possono minare la sfera emotiva e motivazionale di qualsivoglia discente e dare origine a distorsioni concettuali e fossilizzazioni anche permanenti nel processo di acquisizione della lingua meta. Non sarà necessario dilungarsi nuovamente sulle tipologie di errore proprie di questi processi di apprendimento linguistico, pertanto ci si limiterà a ricordare come talizone

d'ombraviaggino su molteplici sentieri o rotte interlinguistici, alcuni posizionati in modo parallelo agli altri, quelli soggettivi, unici e fundamentalmente imprevedibili, altri che confluiscono in una dimensione comune e oggettiva di complicità, dettate principalmente da interferenze e *transfer* dalla propria L1.

Incentrando momentaneamente l'attenzione sul contesto di classe e cullando la presentevisione ilare e ironica dell'insegnamento dell'italiano si potrebbe tranquillamente ipotizzare che i discenti ispanofoni (quantunque si possa fare riferimento a studenti di lingue affini in senso lato), seguendo un atteggiamento didattico poeticamente e letterariamente definibile "*verista, naturalista*", entrino in contatto con la lingua oggetto di studio attenti a tutto a ciò che li circonda, osservando l'ambiente di classe, i compagni, i docenti, in modo forse criticamente diffidente e prudente, per poi prendere lentamente le misure a quell'*habitat* di studio, adattandosi ad esso e facendolo metaforicamente proprio, creando inconsciamente una solida e confortevole corazza emotiva grazie alla quale imboccare il lungo cammino dell'apprendimento linguistico.

L'ambiente di classe, perdurando su quest'utopica visione letteraria *verista*, assume in poco tempo il ruolo di luogo confortevole e protettivo, all'interno del quale cementare le interrelazioni tra tutti i soggetti del processo di apprendimento, rafforzare l'armonia di classe, fomentare l'autoapprendimento e plasmare una solida autostima. Le motivazioni e la sfera emozionale giocano un ruolo cruciale in tale fase giacché ogni discente comincia ad interpretare il contesto in modo relativo e personale: "ciascuna emozione comporta modificazioni fisiologiche nell'individuo e prepara il corpo a seconda della natura stessa." (Cappello 2014: 235)

Il primo approccio di classe è oltremodo stimolante sia per l'apprendente sia per il corpo docente, il quale ha modo di osservare minuziosamente gli *attori protagonisti* lo accompagneranno sul palcoscenico di classe. Tuttavia, diffidando da qualsivoglia idilliaco inizio di rapporto glottodidattico, destinato a mutare nel tempo, non per forza in modo drastico né tantomeno estremamente negativo, ci si rende presto conto che le soggettività e le attitudini personali dei discenti tendono a reclamare i propri spazi.

Quanto detto richiama alla memoria un'emblematica filosofia pirandelliana: tutto ciò che appare solida realtà nel presente è destinato a tramutarsi in illusione in un successivo momento, e ciò che appare nitido oggi potrebbe svanire in futuro.

Una volta rafforzate le fondamenta dell'ambigua relazione didattica-letteraria ed averle rivestite di assoluta soggettività, sarà opportuno posizionare il *focus* dell'attenzione sulla nozione di *costruzione illusoria continua* pirandelliana, un concetto alla base di qualsivoglia presunzione di onniscienza dell'essere umano, di chiunque si trincererà dietro all'immagine di ciò che desidererebbe essere, di colui che conduce un'esistenza a suo modo sincera bensì, inevitabilmente, fittizia e parallela; valicando nuovamente i confini letterari per riabbracciare la dimensione dell'insegnamento, con un pizzico di fantasticheria si potrebbe ripensare l'iniziale percezione di vicinanza idiomatica tra lingue affini in termini di *didattica costruzione illusoria continua*, sospinta dall'abbondante intercomprensione tra L1 e L2, dalle emozioni positive, dalla speranza di non dover dedicare eccessivi sforzi all'acquisizione della lingua *sorella*.

Reinterpretando un concetto di Pérez si potrebbe asserire tranquillamente che “la falsa percepción de que es fácil y de que se entiende sin dificultad, al ser dos lenguas

muy cercanas entre sí, provoca la creencia generalizada de que su estudio no es necesario” (Pérez 2007: 27).

In entrambi i casi, sia quello letterario pirandelliano sia quello glottodidattico, sembrerebbe delinarsi una netta e implicita volontà dicontenere il vero *flusso* continuo dell’esistenza umana così come del cammino glottodidattico, in forme, concetti e idee preconfezionate (e desiderate), perdendo di vista il fatto che tale corrente concettuale è oggettivamente inafferrabile e rifugge qualsivoglia tentativo di imprigionamento o arresto.

In taluni momenti il testé citato flusso esistenziale (o didattico) appare così prorompente e impetuoso da inondare le vite dei personaggi pirandelliani o degli speranzosi discenti *in cerca di apprendimento*, privandoli delle loro auspiccate convinzioni, generando inevitabilmente un senso di estraneità e smarrimento.

Subentra, pertanto, una sensazione di vuoto pericolosa e destabilizzante:

In certi momenti di silenzio interiore, in cui l’anima nostra si spoglia di tutte le finzioni abituali, e gli occhi nostri diventano più acuti e penetranti, noi vediamo noi stessi nella vita, e in sé stessa la vita, quasi in una nudità arida, inquietante; ci sentiamo assaltare da una strana impressione, come se, in un baleno, ci si chiarisse una realtà diversa da quella che normalmente percepiamo, una realtà vivente oltre la vista umana, fuori delle forme dell’umana ragione. (Pirandello 1994: 140)

In molteplici occasioni chi scrive ha avuto modo di riflettere su tale metaforica concezione illusoria di linearità di apprendimento palesata dagli studentinelle prime fasi interlinguistiche del loro percorso di apprendimento, sull’evidente e vagamente letterario *verismo* acquisitivo proprio dei primi contatti tra idiomi affini, quando tutto

appare semplice, i tratti marcati della L2 vengono flemmaticamente ignorati o compensati e ci si trincerava dietro la protettiva cortina dei *false beginners*. E se nell'esistenza pirandelliana l'ingenuità umana è talvolta punita dalla scaltrezza di altri individui, già disillusi e pragmatici, profittatori di una condizione di chimerica onniscienza provata da tal altri, in ambito accademico si prova a cavalcare quest'onda di illusione didattica per estrapolarne i benefici in termini acquisitivi, provando a sfruttare gli influssi iniziali della L1 nel percorso acquisitivo dell'idioma meta, del *transfer* e della potenza didattica positiva degli errori palesati nei primi stadi interlinguistici, puntando molto sulla riflessione linguistica, culturale e contrastiva, nella speranza che le/gli apprendenti non vengano pian piano risucchiati da quell'ingannevole vortice di ovvietà capace di spingerli verso una chiusura allo studio costante nonché di renderli "inclinati a richiedere esercizi o attività eccessivamente difficili per il loro reale livello di competenza" (Della Putta 2012: 5).

La concezione *verista* che il mondo non possa essere messo in discussione è legata all'immagine che la società sia un tutto non scomponibile, e lo studente inizialmente tende a non mettere in discussione il proprio ambiente di apprendimento poiché ignora la portata e l'importanza delle peculiarità soggettive del processo acquisitivo. È solo in un secondo momento che subentra una concezione *post-verista* della didattica, la quale cede il passo alla lirica, all'individualità e al soggettivismo.

In sostanza, reinterpretando quanto asserito finora in termini maggiormente "grafici", Pirandello, all'interno della sua nozione di *dicostruzione illusoria continua* del mondo immagina un individuo incapace di dominare l'inevitabile e inarrestabile flusso continuo esistenziale poiché privo di appigli morali e psicologici, fatto che lo conduce inesorabilmente allo smarrimento e finanche alla pazzia. In questi termini, l'uomo cerca

riparo dietro l'autoconvinzione che la propria vita sia costituita da una immaginifico percorso retto, i cui due vertici siano simboleggiati rispettivamente dalla vita e dalla morte, una linea vitale mantenuta forzosamente pianeggiante dalla trasposizione letteraria delle strategie linguistiche cognitive, non ultima quella dell'evitamento volontario degli ostacoli, consentita all'essere umano dall'adozione deliberata di maschere esistenziali attraverso le quali adattarsi alle amarezze della vita.

In termini glottodidattici, la testé citata linea retta esistenziale è individuabile nell'ottimistico approccio nei confronti della L2/LS, una retta ovviamente depurata dai drastici e oltremodo pessimistici vertici pirandelliani che individua sui capi la L1, da una parte, e la L2, dall'altra.

Tutto parrebbe ben delineato, perché sovvertire siffatta linearità con inutili preoccupazioni, dolorose prese di coscienza e repentini mutamenti emozionali?

La domanda è inevitabile. La risposta, nella sua cruda realtà, lo è ancora di più e richiama inevitabilmente la sfera soggettiva di qualsivoglia individuo. Osservando come il fatto in sé non sia nulla e come qualsiasi sfaccettatura della vita, così nella didattica, acquisisca importanza, vigore o assoluta irrilevanza esclusivamente in termini di interpretazione individuale, fatto che induce ad escludere qualsiasi visione assolutistica dell'esistenza o dell'apprendimento linguistico e, di conseguenza, trasporta entrambe le situazioni su una dimensione di *relatività psicologica*.

Il concetto di relatività comporta spesso un qualche rimando alla dimensione inventiva umana e "si fonda sempre sul vuoto, per la mancanza di puntelli oggettivi esterni e per l'incessante estensione dell'ignoto, che relativizza sempre il conosciuto" (Ganeri 2001: 75), non può essere adeguatamente soppesato e la sua imprevedibilità

rende affascinante la stessa esistenza e lo stesso processo glottolinguistico. Il conformismo insito nella concezione di esistenza lineare è effimero e poco auspicabile, per quanto una presa di coscienza (e qui permaniamo nella sfera pirandelliana), come vedremo, costituisca l'anticamera della crisi. In campo glottodidattico, si potrebbe osservare la relatività pirandelliana in termini di *oggettiva soggettività* di qualsivoglia discendente, che li rende unici, originali, magnifici apportatori di individualità, genialità, estro e problematiche.

Un contesto di classe dinamico e inclusivo si rende necessario per unire molteplici abilità e modi di pensare e per evitare che tali individualità possano disperdersi, ci si trova dinanzi a un *festival* di specificità indirizzate verso un obiettivo acquisitivo comune, il quale porta in dote inevitabili distinzioni e lacune di apprendimento, figlie di distinti ritmi di studio e di personali tempistiche di approdo ai vari stadi interlinguistici intermedi.

Lungi dal voler permeare l'atto acquisitivo linguistico dell'eccessiva negatività insita nella presa di coscienza vitale del personaggio pirandelliano e nella successiva disgregazione del proprio io, sarà comunque possibile scorgere affascinanti punti di contatto tra le due dimensioni artistiche: lo studio di una lingua, sia esso portato avanti in un contesto di classe o in modo autonomo, conduce sempre all'acquisizione di saperi che in un secondo momento dovranno trovare libero sfogo in un contesto sociale e comunicativo, in un ambiente di aperta interazione con gli altri in cui la dimensione linguistica si fonde con quella sociologica e pragmatica, in cui la comunicazione stessa prende corpo, finanche in assenza diretta di parole, semplicemente veicolata da un mero sguardo, da un gesto o da una smorfia. Il necessario rapporto interpersonale e sociale acquisisce un'importanza fondamentale nel processo di verifica dei saperi di una/un

discente, certificandone il livello raggiunto, palesandone pregi e difetti, mettendo in luce le abilità immagazzinate e attestando le inevitabili lacune da risanare.

A parere di chi scrive questo lavoro, la dimensione sociale gioca un ruolo cruciale nel parallelo glottodidattica – Pirandello: nella collettività il discente costruisce la propria dimensione di comunicatore linguistico, prende coscienza del proprio bagaglio personale e si trova esposto, indirettamente e inevitabilmente, al giudizio altrui; il medesimo giudizio al quale è esposto il personaggio letterario umoristico, costantemente, quantunque inizialmente non ne sia cosciente e fluttui nell'illusione che quanto veduto e creduto dagli altri corrisponda esattamente all'immagine o alla concezione che egli stesso possiede delle cose o della sua persona. In ambo i casi è la dimensione interpersonale ad alterare la linearità del percorso vitale o acquisitivo, è la cognizione dell'esistenza di imprevedibili ed enigmatici punti di vista alternativi a sospingere le incertezze a far capolino nella mente degli individui.

Sul versante letterario, il contatto interpersonale e interideologico è fonte di inaspettate disillusioni, di perdita di certezze che si palesano in necessarie e continue ricostruzioni del mondo e della propria anima, la quale si disgrega al tastare l'inettitudine delle proprie convinzioni e l'infondatezza di ciascuna sicurezza attorno alla quale era stata costruita la propria esistenza, su quello glottodidattico è foriere di nuove emozioni e cangianti stati d'animo, talvolta negativi (ansia, delusione, scoramento, paura) e talvolta stimolanti (curiosità, stupore) ma, fortunatamente, non sempre imponderabili o traumatici. L'ampiamente sdoganato concetto di competenza comunicativa, caldeggiato anche dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, posa il *focus* dell'attenzione sulla dimensione soggettiva del discente, la quale

diviene pubblica quando abbraccia le dimensioni sociolinguistiche, discorsive e strategiche della lingua.

In quest'ondata di post-verismo comprendiamo come nell'universo pirandelliano ogni personaggio possieda ritmi diversi, viva la propria condizione in modo inevitabilmente soggettivo, in una situazione (altrettanto inevitabile) soggettiva. In questo non si scorgono distinzioni tra le esistenze letterarie e didattiche, la reale sfida per entrambi sarà quella di conformarsi ai vari contesti in modo conscio e deliberato, raggiungendo, quindi, un atteggiamento tipico del periodo decadentista, in cui si vive un passaggio dall'inconscio al conscio e dall'ignoto al noto. Non sarà certo intenzione di questo umile contributo etichettare in modo inequivocabile le sensazioni ed i sentimenti umani per mezzo di astratte denominazioni letterarie, ciononostante, pur mirando alla sincerità discorsiva piuttosto che a una mera catalogazione, si persegue nell'onirica dimensione contrastiva letterario - linguistica.

I cambiamenti emotivi e le continue ricostruzioni di pensiero propri di una determinata categoria di apprendenti possono essere adeguatamente osservati solo abbracciando la testé citata dimensione comparativa della riflessione, della quale si è già ampiamente dibattuto ma sulla quale sarà necessario insistere per via della straordinaria caratteristica dell'imprevedibilità;

l'apprendimento è un processo in cui intervengono e giocano un ruolo decisivo fattori come la percezione di modelli, l'organizzazione cognitiva, l'esercizio, la personalità, la motivazione, la memoria e i meccanismi neuropsicologici. (Pichiassi 2009: 7)

Ciò che comunque appare evidente è la necessità di far fronte all'inevitabile crisi: mentre l'autore agrigentino mette in crisi il valore della conoscenza del mondo e dell'uomo, le/i docenti sono chiamati a mettere in crisi il concetto di apparente semplicità della lingua italiana. Sottolineando i pericoli di questa forte intercomprensibilità si pretende insidiare le somiglianze tra italiano e castigliano, minare quel pensiero ricorrente che dedicare troppe energie e sforzi per lo studio di un idioma così comprensibile sia inutile.

L'apprendente disilluso, al pari dell'uomo romanzesco pirandelliano, patisce le proprie lacune e sperimenta sensazioni buone o cattive; non si arriverà a riconoscere una piena analogia tra queste e le idee sperimentate da Mattia Pascal, tuttavia, converrà osservare come il bene preteso dal discente sia il ricercato aiuto e supporto da parte di colleghi o docenti mentre il male si potrebbe ricercare in quell'atteggiamento di rifiuto della consapevolezza, fautore di un'inevitabile avvolgimento di nera tempesta attorno alle isolette interlinguistiche. Nero tempestoso e certamente immaginario e individuale, ma pur sempre nero.

Il discente non è immune ai cambiamenti della vita e accettando di addentrarsi nel sentiero dell'apprendimento glottolinguistico comincia a sentirsi vivo "con la bella illusione che ne risulta" (Pirandello 1988: 138), la medesima illusione che, come in ambito letterario, potrebbe essere alimentata da un lanternino interno a qualsivoglia individuo, capace di irradiare le motivazioni, le speranze e la voglia di apprendimento dell'italiano. Questa didattica lanterninosofica implica la corrispondente permanenza delle tenebre al di là della porzione di luce irradiata, in termini didattici, il fallimento, lo scoramento e la mancanza di entusiasmo rappresentano tale negatività.

La potenza del raggio irradiato dalla lampada individuale cangia sulla base della reazione soggettiva e penetra nella sfera più intima: la mancanza di certezze dipinge un futuro nebuloso, l'illuminazione emanata dal proprio io è inevitabilmente limitata e rispondente a iniziative soggettive, motivo per cui si converrà sulla necessità di adoperare delle metaforiche lucciole glottodidattiche in grado di supportare la didattica. Il *courseware* didattico assumerebbe il ruolo di lucciola di supporto affinché le tenebre delle complicanze non invadano il cuore pulsante degli individui: la resa all'oscurità corrisponderebbe, non già con la drastica morte come sostenuto dall'autore agrigentino, bensì come una forte predisposizione all'abbandono e al disincanto.

Muovendo dalla convinzione già assodata che gli ostacoli interlinguistici siano eterogenei e rispondano a peculiarità soggettive e/o collettive, riuscire nell'arduo compito di creare una lista esaustiva degli stessi appare per lo più una chimerica presunzione di onniscienza; ciò detto, l'umoristica visione della glottodidattica qui presentata, accompagnata da risorse pratiche e ragionate, mira alla prevenzione delle asperità, nella misura del possibile, nonché al tentativo di superamento delle stesse qualora si siano già palesate. Si ribadirà ampiamente la bontà delle attività originali e della versione BETA del *courseware* didattico allegato anche in contesti di apprendimento autonomo, ma è in un ambiente di classe che può esaltare il ruolo cardine del professore verso la "scalata" della mascheraglottodidattica, soprattutto in veste di *scaffolding*, di sostegno e di metaforica impalcatura alla guida delle/dei discenti.

In Pirandello l'uomo indossa delle maschere per proteggersi dalle asprezze del mondo esterno e della società, esse costituiscono uno scudo e una tutela fino a quando talune forze esterne non intervengono scoprendolo e mettendolo a confronto con la vera

anima, il vero *io*, con la sua reale personalità e interiorità, con il suo vero volto, insomma, lo costringono a riscoprire sé stesso senza alcun tipo di filtro. Intimorito e angosciato, l'uomo letterariosi scontra con quella si potrà definire l'oggettiva visione della propria soggettività, è stato smascherato: scopre che la vita vissuta fino a quel momento apparteneva alla sfera dell'irrealtà, assetata di comprendere la specifica dimensione individuale all'interno dell'esistenza. La trasposizione didattica di tale concetto pirandelliano è facilmente ricostruibile: lo studente, sorretto da motivazioni di tipo secondario, ossia approcciante la L2 per ragioni sostanzialmente superficiali o di pressioni esterne quali il superamento di uno specifico esame scolastico o l'acquisizione di un idioma per fini professionali, tende ad avere una panoramica arbitraria dell'intero processo di apprendimento e degli errori che durante lo stesso possono palesarsi, attuando strategie di evitamento o compensazione, correndo il rischio di memorizzare e fossilizzare talune lacune per superare gli inevitabili momenti di frustrazione.

Indirettamente tende a estraniarsi nella speranza di scavalcare quell'ostico elemento dell'italiano e di riprendere in seguito il filo dell'apprendimento lineare. Il flusso lineare continuo, per l'appunto. Tuttavia, nel medesimo momento in cui si prende coscienza di una specifica lacuna e di un determinato impedimento muta anche l'atteggiamento e la percezione dell'intero percorso acquisitivo, ci si trova dinanzi all'oggettiva differenza di apprendimento della propria soggettività rispetto a quella dei propri colleghi o compagni di classe.

Il meccanismo che soggiace a tale devianza dallo sviluppo rettilineo dell'apprendimento è alquanto semplice sebbene intrigante: l'apprendente raggiunge le proprie isolette interlinguistiche iniziali di lingua italiana in un contesto di classe, il quale, come visto, ben presto trascende la subitanea impressione *verista* per convertirsi

in un luogo vissuto da molteplici ed eterogenee personalità, ciascuna con le proprie lacune e con i propri punti di forza; successivamente subentra l'intuizione e la presa di coscienza della propria unicità, condizione da accettare giacché una sua negazione relegherebbe l'individuo dietro una fitta coltre di auto illusione nonché all'apparizione di maschere. Ciò premesso, l'apprendimento dell'italiano non è, né può essere considerato standard e preconfezionato, è poliedrico, sorprende sempre, così come per Pirandello il concetto stesso di vita è multiforme, l'umorismo, l'uomo e la percezione che egli possiede di sé stesso e degli altri.

Di linearità, pertanto, non se ne scova traccia né nella sfera vitale pirandelliana né in una concezione glottodidattica eterogenea, comunicativa e cooperativa. Si va incontro ad un'ulteriore analogia utopistica: in Pirandello l'uomo non incontrerà mai il proprio cammino vitale, non scoperà mai le chiavi del proprio destino, camperà in un costante tormento tra la volontà di svestire le maschere indossate e la necessità di indossarne delle nuove e più grandi; il discente, parallelamente, si scontra con una realtà ben più metaforica, dettata dal fatto che la crescente curiosità verso la L2/LS, incentivata inizialmente dalla percezione e dalla motivazione, conduca inequivocabilmente ad una maggiore consapevolezza linguistica, comunicativa nonché dei propri mezzi, la quale porta con sé la constatazione che quel piccolo fiume di concetti che si credeva essere la lingua sfocia in un mare di informazioni, regole, meccanismi, proiezioni mentali decisamente più grande e complesso.

La realtà è pressoché evidente, una/un discente può smettere quando vuole di studiare, ma non terminerà mai di farlo, si tratta di due idee totalmente distinte.

Gli effetti ironici della didattica pirandelliana sono paradossali: l'uomo sveste le maschere ed invece di esserne sollevato ne soffre, il discente liberandosi dalle coperture

smarrisce certezze e muta il proprio atteggiamento e approccio nei confronti dell'italiano. In questa fase si assume una visione del proprio apprendimento decisamente più realistico, si assiste a una metamorfosi delle strategie cognitive individuali, l'alunno si apre a una serie di strategie compensative più consone alla propria attitudine, si passa da una motivazione estrinseca a una motivazione maggiormente intrinseca e si potenziano altresì le motivazioni strumentali.

Nessuna scoperta di tortuosità e complicità né nella vita né in un ben più specifico percorso di apprendimento di una lingua potrebbe mai essere immune a ripercussioni emotive. Nel caso di una lingua affine, la ripercussione maggiormente temuta potrebbe essere quella che conduce alla fine della luna di miele con la L2/LS, sebbene tale fatto non implichi l'arrivo di una successiva fase meno arricchente o stimolante. Ciò che comunque parrebbe fuori di dubbio è che una fantasiosa e umoristica visione pirandelliana dell'insegnamento fornirebbe un'intelligente commistione tra sorriso e riflessione, utili per approcciare o prevenire le barriere in un ambiente rilassato, privo di ansia nonché emotivamente ben predisposto.

L'umorismo segna un passo in avanti rispetto alla letteratura naturalista proprio perché introduce la ponderazione e il ragionamento alla mera impulsività; in termini didattici, poi, questo contributo demarca un passo in avanti rispetto alla semplice didattica ludica poiché l'ironia pirandelliana non sfocia necessariamente nella risata.

Si proverà ora a riassumere quanto detto in termini maggiormente riconducibili al drammaturgo siciliano.

Per non tradire le proprie aspettative iniziali o semplicemente per mantenere un ritmo di apprendimento simile a quello dei propri colleghi o compagni di classe, in

presenza di palesi lacune di apprendimento il discente attua ponderate strategie di evitamento, rifugge dalle complicazioni o le cela per motivazioni eterogenee, non ultime quelle appartenenti alla sfera emotiva quali la vergogna o il timore di dimostrarsi impreparato o non all'altezza agli occhi di compagni e docenti, come peraltro messo in evidenza dalle informazioni raccolte per mezzo dell'indagine sul campo a corredo del presente lavoro teorico

Dando libero sfogo alla fantasia letteraria e perdurando sulla trasposizione glottodidattica della filosofia pirandelliana si potrebbe altresì abbracciare con curiosità l'idea che la/lo studente conscio delle difficoltà di apprendimento della L2/LS si addentri in un limbo interlinguistico di convenienza momentanea, all'interno del quale ricercare affannosamente la chiave di lettura di pressanti problematicità o almeno una fragile scialuppa sulla quale navigare il mare dell'incertezza e attraccare su un'isola interlinguistica meno ansiogena e metaforica. Si dovrebbe evitare che gli apprendenti, delusi per le sopravvenute asperità sul loro cammino interlinguistico, si abbandonino alla demotivazione decidendo di interrompere la loro missione acquisitiva.

Purtroppo chi scrive ha memoria di casi, fortunatamente non troppo frequenti, in cui la disillusione ha portato a galla una reale mancanza di volontà nel procedere con lo studio e, conseguentemente, ha favorito un precoce abbandono del sentiero acquisitivo.

L'attento lettore pirandelliano non si sarà certo fatto scappare l'ennesimo richiamo agrigentino: gli studenti/attori protagonisti del cooperativo processo glottodidattico di classe, metaforicamente sorpresi dalle enigmatiche *maschere didattiche* comparse sui loro visi, desiderosi di privarsene mentre vagano nel testé citato limbo linguistico dell'incertezza, rievocano la tragedia del personaggio pirandelliano. La soluzione a tale drammatizzazione della didattica è offerta direttamente dalla letteratura:

come lo scrittore non rifugge dalle angosce e dalle inquietudini dei propri attori, concedendo loro ripetute udienze domenicali, a scaglioni di cinque ore, il docente deve essere capace di aprirsi al dialogo e all'empatia con gli spaesati (fortunatamente non tormentati) discenti, affinché la delusione non comporti scelte eccessivamente traumatiche ed affinché gli stessi apprendenti non decidano di volare verso altri lidi, insoddisfatti dell'operato docente, proprio come i delusi e incompresi personaggi letterari vanno a bussare la porta di qualche altro scrittore che li possa redimere dalla loro condizione.

Sarà necessario essere pazienti, dimostrarsi aperti al dialogo, cercare di carpire le sensazioni e gli stati d'animo depurati da qualsivoglia pregiudizio, promuovendo un concetto di classe inclusiva ed emozionale. *La Tragedia* (Pirandello 1994c) deve ben presto assumere le sembianze in un'umoristica novella nella quale si passi, per l'appunto, dalla fase ilare a quella ironica, dalla fase verista a quella decadentista e integrata della didattica, dall'incertezza alla consapevolezza di poter apprendere la L2/LS, nonostante tutto.

Sempre in un contesto di classe, venire fuori dal succitato limbo per riappropriarsi del paradiso linguistico dipende in primo luogo dall'operato degli attenti e umoristici docenti, dalla loro capacità di trasformare dei personaggi spaesati in una platea di studenti consapevoli. Solo una forte forza di volontà propizia il superamento del muro delle difficoltà, la svestizione delle proprie paure e la riappropriazione della vita, diventando Personaggi con la P maiuscola nonché ottimi utilizzatori della lingua italiana. Svestire le maschere come primo passo verso una completa capacità di apprendimento della L2/LS.

5.1. Le molteplici *Maschere Glottodidattiche* nelle interlingue italiane dei discenti ispanofoni

Ai fini della corretta comprensione del presente lavoro, il ricorrente concetto *didattico-umoristico-pirandelliano* di *maschera glottodidattica* non dovrà essere oggetto di errate interpretazioni o delivato dal proprio metaforico contesto di appartenenza. Il riferimento alle idee dell'autore siciliano è palese sebbene meriti un'ulteriore precisazione: si è ampiamente sottolineato come l'essere vivente pirandelliano sia caratterizzato da una profonda incomunicabilità con i propri simili e viva in un mondo ricolmo di contraddizioni. Come nefasta conseguenza di tali vicissitudini esistenziali fanno capolino sul suo volto e sulla sua anima delle umoristiche *maschere*, le quali garantiscono un'esistenza apparentemente lineare e consapevole attraverso atteggiamenti e personalità cangianti e preconfezionati. Non parrebbero esserci dubbi, altresì, sul richiamo al relativismo psicologico ampiamente citato nei paragrafi precedenti, lo stesso relativismo che rende tutto soggettivamente interpretabile sulla base delle emozioni e dei sentimenti temporanei.

Non sarà certo intenzione di chi scrive perseguire oltremodo su questo sentiero esplicativo *pirandellianamente* metaforico giacché un'adeguata analisi evita la mera intuizione fantasiosa e tende a basarsi su concetti maggiormente pragmatici.

Ad ogni modo, partendo dal presupposto che la personalità rispecchi le emozioni e le attitudini soggettive in un dato momento, si comprenderà facilmente la necessità di un uomo letterario, come quello pirandelliano, svuotato e afflitto dalla scoperta della propria inettitudine nei confronti dell'esistenza, di provare a mantenersi "vivo" per mezzo delle illusorie coperture carnevalesche di adattamento; in questa drammatica ricerca di basi universali sulle quali reinterpretare continuamente la vita, finisce col

deformare la propria esistenza senza però evitare che in talune circostanze agisca in lui il subconscio, la vita concreta e veritiera dell'uomo che, inesorabilmente e inevitabilmente, facendo la propria comparsa spazza via le mistificatrici coperture per poi lasciarlo nudo, smarrito, in totale balia della propria insicurezza, in preda a sentimenti di inadeguatezza esistenziale.

Vélez de Villa (2008) tratteggiando con certissima precisione un parallelismo tra la visione dei personaggi pirandelliani e quelli dello scrittore extremeño Luis Landero, sottolinea come l'essenza del conflitto tra verità e finzione, tra l'essere e l'apparire, sia da rintracciare internamente al concetto di *maschera*, mezzo atto a trascendere l'ambito della finzione per istaurarsi in quello della metafisica. È affascinante riflettere su una possibile relazione innata tra l'individuo e la maschera, quasi esistesse una tendenza alla compatibilità fondata su basi etimologiche e si sviluppasse in un metaforico crescendo di incertezza emotiva e smarrimento; sospinti da una brezza onirica si potrebbe quasi pensare che l'individuo, in quanto essere vivente, nasca etimologicamente come un attore di teatro, così come che la medesima radice del lemma *persona* derivi dal verbo latino *personare*, designante il figurante mascherato preposto a magnificare le gesta degli attori nonché a narrare le scene al pubblico in sala.

Verrebbe quasi naturale pensare che il termine *persona*, che l'individuo in sé, nasca già con un'accezione pirandelliana di essere *mascherato*. Nella trasposizione didattica dei pensieri letterari ci si imbatte in un'apprendente che, al pari dell'individuo artistico, avvicina la lingua meta affine protetto da un'aura di ottimismo e fiducia, non certo privo di ragione, come accennato in precedenti dissertazioni. Il rischio da evitare è

che le/i discenti rifuggano le avversità in modo cosciente e deliberato, impauriti dalle possibili nefaste conseguenze di uno smascheramento nella loro opaca esistenza.

Si è osservato, altresì, che pure in ambito didattico gli studenti indossano delle *maschere*, soprattutto quando, sempre più consapevoli delle insidie, si battono affinché perduri la convinzione che esista un percorso di avvicinamento lineare alla lingua italiana.

In assenza di tale succitata piattezza acquisitiva, a contatto con difficoltà o giudizi altrui, finanche le metaforiche coperture degli studenti sembrano destinate ad essere pienamente svestite, gli errori compresi e analizzati e la zona di *confort* violata. Ma la nudità del volto implica la dissoluzione della barriera protettiva,

la maschera [...] proprio in quanto rappresentazione, acquisisce il potere di perseverare la memoria, di preservare cioè dalla distruzione la presenza di una essenza singolare, pur sostituendo il feticismo della figurazione all'accadimento delle tecniche quotidiane delle espressioni (Lusini 2001. 30)

La copertura possiede pertanto la duplice funzione di elemento travicante e di entità di salvaguardia del volto e del capo di un individuo, ossia della parte che racchiude i mezzi percettivi e cognitivi e che giuoca il ruolo essenziale di filtro tra la sfera interiore e quella esteriore dell'essere umano. La scoperta delle *protezioni didattiche* genera indiscutibilmente nuove sensazioni, in parte monitorabili e prevedibili dall'attento docente.

Appare più che mai interessante osservare come il concetto di copertura atteso a velare lampanti manchevolezze sia avvolto da una metaforica aurea *nietzschiana* di

rifugio: una *maschera didattica* può allora essere intesa come un travestimento innaturale indossato più o meno deliberatamente dagli studenti per raggiungere i propri fini e soddisfare talune necessità. La maschera incarna lo strumento attraverso il quale combattere le sensazioni di timore, di paura e di frustrazione, quasi fosse l'unica arma di difesa utilizzabile dai ragazzi. Pirandello si abbeverava alla fonte dei filosofi presocratici come Eraclito, Empedocle o Anassagora per dar forma al proprio concetto di relativismo; Eraclito, in particolare, propugnava l'idea che nulla è e che tutto *diventa* in un flusso costante.

In dissertazioni successive si avrà la possibilità di offrire una breve e umoristica rassegna di protezioni illusorie proprie di studenti ispanofoni della lingua italiana, fondate sugli studi teorici dei principali errori collettivi commessi da questa peculiare categoria di discenti linguistici nonché sulla risorsa investigativa scritta adoperata dal sottoscritto in contesti accademici iberici, il seguente paragrafo chiarirà maggiormente quest'ultimo punto.

5.2. *Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta*¹⁶ chiamata capitolo cinque.

Nel corso del capitolo ci si è addentrati nella fantasia più pura, nell'umorismo maggiormente tangibile, ipotizzando una piena analogia tra processo glottodidattico di una lingua affine e Pirandello, senza ovviare doverosi richiami alle correnti letterarie dell'epoca. Ipotizzare un approccio verista e naturalista alla lingua italiana da parte di un discente ispanofono implica riconoscere gli effetti, in parte benefici, del considerarsi un "falso principiante" ma anche una successiva parte di presa di coscienza decadentista

¹⁶Tratto dalla novella *Notte* (Pirandello 1994c: 704).

delle complessità, della relatività del processo acquisitivo nonché dei molteplici ritmi di apprendimento. La constatazione delle complessità sorregge la comparsa delle Maschere Glottodidattiche, delle quali si è fatta timida conoscenza nel corso dei paragrafi ma che nel capitolo successivo troveranno piena soddisfazione concettuale poiché ci si tufferà nella genesi delle coperture stesse, nell'analisi di come esse siano state concepite a seguito di una certosina indagine sul campo. Quest'ultima è stata caratterizzata dalla compilazione di un questionario umoristico e anonimo da parte di oltre un centinaio di discenti ispanofoni di lingua italiana dislocati in differenti istituzioni scolastiche spagnole.

6. VERSO LE MASCHERE GLOTTODIDATTICHE: L'INDAGINE QUESTIONIMO E I SUOI RISULTATI

Accompagnati dall'affascinante luce irradiata dall'onirica lanterna glottodidattica pirandelliana sarà bene addentrarsi in una nuova dimensione letteraria del presente progetto, una dimensione se possibile ancora più fantasiosa di quelle già introdotte, quella carnevalesca della didattica dell'italiano L2/LS a discenti ispanofoni. Quantunque sia già stata ampiamente rimarcata l'evidente affinità esistente tra italiano e spagnolo sarà opportuno riprendere taluni dei succitati concetti e rielaborarli nel presente paragrafo onde favorire un confronto aperto e positivo tra i le indagini condotte sul campo e gli studi contrastivi e interlinguistici portati avanti in seno alla comunità accademica.

L'indagine di cui sopra, adeguatamente descritta nelle prossime righe, non nasce dalla volontà di chi scrive di contraddire o smentire le maggiormente autorevoli investigazioni effettuate da ricercatori e glottolinguisti, fatto peraltro già di per sé inverosimile considerando la matrice contrastiva ostentata dal progetto, bensì dalla malcelata speranza e dalla temeraria ambizione che essa potesse ritenersi, con profitto, una piccola goccia che confluisse nel già ampiamente navigato mare della glottodidattica, che riuscisse quindi ad avvalorare la bontà degli studi linguistici contrastivi e interlinguistici tra italiano e spagnolo esistenti e ampiamente studiati dal sottoscritto, che potesse *in punta di piedi* contribuire al proseguimento degli studi sull'argomento nonché a supportare convenientemente la presente insolita quantunque umoristica visione della didattica pirandelliana.

Esiste altresì una ragione maggiormente confidenziale e soggettiva; chi scrive è fautore di un'adeguata e minuziosa progettazione dei materiali didattici nonché sostenitore di una metodologia di ricerca descrittiva, motivo per cui risultò chiaro fin dagli albori del lavoro che permettendo a quest'ultimo di sorreggersi *esclusivamente* sugli studi di altri ricercatori, per quanto a ragione più autorevoli, si riducesse quell'aura di lucida follia e di originalità chesi sarebbe voluta conferire a qualsivoglia aspetto della tesi. Venne meno anche la possibilità di fondare i ragionamenti sulla mera esperienza docente dell'autore in terra iberica sia perché limitata quantunque variegata (Università, *Escuela de Idiomas, Centro de Profesores y Recursos, Académias de Idiomas*) sia perché presumere che la propria esperienza di cooperazione e collaborazione tra i membri del processo didattico potesse rappresentare un'esaustiva fucina di *output* di apprendimento avrebbe significato immergersi nelle acque dell'utopia.

Quanto appena asserito non implica che l'osservazione debba essere messa al bando, in quanto prezioso supporto della ricerca descrittiva non invasiva, bensì significa optare per un costruttivo allontanamento dalla propria zona di *confort* didattico onde esplorare altre realtà accademiche per mettersi in discussione, con la consapevolezza che i risultati di tale procedura investigativa avrebbero potuto minare le convinzioni di chi scrive nonché modificarne stati d'animo e motivazioni.

Sospinti dalla necessità di ampliare i propri orizzonti, si comprese fin dagli albori della tesi la necessità di dar viva voce ai soggetti *in cerca di apprendimento* affinché le emozioni prendessero il sopravvento sulla mera documentazione passiva e le tanto citate *maschere* fossero avvolte da una luce maggiormente sincera e diretta. Affinché tale auspicio potesse concretizzarsi si predilesse una serie di fruttuosi incontri con gruppi di discenti di lingua italiana LS,

rigorosamente ispanofoni, che si trovassero a navigare nelle agitate acque costeggianti le isolette interlinguistiche del livello *B1* della lingua del *Bel Paese*, seguendo i criteri di analisi dettati dal già introdotto *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*; da quanto testé asserito si evince come siano stati privilegiati studenti che avessero già conseguito tale traguardo interlinguistico o che, comunque, frequentando i corsi del citato livello intermedio, avessero già sperimentato quel turbinio di emozioni che solo le fasi iniziali dello studio di una lingua affine suscita.

Ci si trovò al cospetto di *testimoni privilegiati*, di individui adulti coscienti delle proprie scelte, delle proprie soggettività e peculiarità di apprendimento nonché delle evidenti differenze tra ciascuno di essi e i propri compagni. Non si volle mettere a repentaglio la purezza delle scelte soggettive né tantomeno convertire quei ritagli di tempo in cui chi scrive e i discenti condivisero lo scenario glottodidattico con pressanti quesiti orali che avrebbero potuto invalidare la spontaneità e l'apertura emozionale dei ragazzi, motivo per cui si dispose la raccolta di informazioni per mezzo di una metodologia di indagine descrittiva scritte, chiaramente, non avrebbe potuto raggiungere i livelli di intimità dell'interazione orale benché abbia palesato degli ovvi vantaggi in termini di celerità ed espressività: il *questionario*.

Nacque così il *Questionimo*, parola bizzarra scaturita dall'incontro tra i lemmi *questionario* e *anonimo*, prodotto alquanto semplice, informale e con sfumature umoristiche sottopostopersonalmente alle/ai discenti, senza ovviare una doverosa presentazione orale previa alla compilazione, necessaria per fomentare un clima distensivo, cooperativo e confidenziale tra i soggetti partecipanti. Osservare gli apprendenti nel proprio contesto di studi, carpirne le emozioni e gli stati d'animo durante la meditata compilazione del *Questionimo* nonché interloquire con loro ove

possibile e necessario accrebbe la consapevolezza che si trattasse della scelta investigatrice maggiormente azzecata.

Orbene, sarebbe oltremodo ingiusto omettere l'importanza del direttore del presente lavoro, il Prof. Dr. Salvatore Bartolotta, sia in fase di delineazione del tragitto accademico intrapreso sul territorio spagnolo sia nella scelta degli autorevoli professionistici quali collaborare nelle differenti istituzioni iberiche, tutti meravigliosamente disponibili e propensi a supportare l'indagine. Quest'ultimo essenziale sostegno emotivo unitamente al prolifico accrescimento del bagaglio culturale personale contribuirono al superamento di qualsivoglia complessità didattica, linguistica e soprattutto logistica e temporale; fu un vero onore poter collaborare con professori e studenti delle seguenti istituzioni scolastiche:

- *Escuela Oficial de Idiomas*, Mérida (Extremadura)
- *Escuela Oficial de Idiomas*, Plasencia (Extremadura)
- *Universidad de Salamanca* (Castilla y León)
- *Universidad de Murcia* (Región de Murcia)
- *Universidad de Valencia* (Comunidad Valenciana)
- *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, Mérida (Extremadura)

Il colloquio e la compilazione del questionario si svolsero in tempi moderatamente brevi, sia per scongiurare la paralizzazione completa del normale corso delle lezioni sia per evitare il condizionamento negativo dei discenti, minando così la loro attenzione, pazienza e disponibilità.

Al termine del viaggio accademico si poté contare su un numero di formulari originali superiore alle cento unità benché un'attenta revisione ridusse il campione di analisi a novantadue (92) questionari; il motivo di tale scrematura non dipese dal libero arbitrio di chi scrive bensì dall'oggettiva mancanza di taluni requisiti definiti imprescindibili prima ancora della consegna degli schedari, come la lingua nativa degli apprendenti o l'errata interpretazione di certe domande, ad esempio, la scelta di un eccessivo numero di opzioni laddove la scelta era limitata.

Sarebbe forse lecito domandarsi fino a che punto un'indagine campionaria di questo tipo possa essere considerata attendibile dalla comunità accademica; per dissolvere tale perplessità sarà opportuno affidarsi, *in primis*, agli studi sulla credibilità della raccolta dati campionaria offerti dalla Statistica Sociale, i quali sottolineano come qualsivoglia indagine non debba costruire (o per lo meno non solo) la propria unicità e valore esclusivamente sulla dimensione del campione adoperato bensì sulle conoscenze dimostrabili in materia nonché sulla serietà professionale di chi crea e svolge l'attività di raccolta stessa. Le ricerche sulle tematiche oggetto di analisi, le variegate interazioni tra tutti i soggetti del contesto di classe, l'osservazione dei comportamenti, delle emozioni e degli stati d'animo delle/dei discenti in un contesto di vivo apprendimento di un'idioma, sono solo alcune delle molteplici attività che devono essere portate avanti dall'attento e meticoloso ricercatore onde favorire un fruttuoso e valido confezionamento di un bagaglio esperienziale che costituirà le fondamenta di una risorsa di indagine come quella oggetto di analisi.

6.1. La struttura del *Questionimo*

Un'esaustiva panoramica sulle caratteristiche, sulle modalità, sulle intenzioni e sulla struttura della risorsa investigativa qui proposta potrebbe facilitare un suo corretto incasellamento nel progetto di tesi; fin da una prima e sommaria lettura dei quesiti che compongono il *Questionimo* apparirà evidente come gli stessi seguano un ordine logico e ragionato di successione, atto a ramificare le risposte dei soggetti partecipanti in tre macro filoni di analisi, successivamente fondamentali delle attività pratiche pirandelliane: una sezione emotiva, deputata all'intendimento delle ragioni che spinsero i soggetti ad eleggere la lingua italiana quale idioma di studio e porre il *focus* dell'attenzione sulle cangianti emozioni intercorse nei primi anni dei vari percorsi interlinguistici soggettivi, una sfaccettatura maggiormente morfosintattica e classicamente grammaticale, scenario di alcune delle principali difficoltà acquisitive collettive palesate dalla tipologia di apprendenti in questione, per concludere con una vertente relativa alle sonorità, alla pragmatica ed alla cinesica, affinché qualsivoglia dimensione comunicativa fosse interessata.

Per questione di praticità e di rapidità nonché per favorire una collaborazione maggiormente efficace dei discenti interpellati, si è optato per quesiti che prevedessero un *feedback* immediato, ottenuto mediante scelte a risposta multipla, rifuggendo deliberatamente i quesiti a risposta aperta. Quanto detto implica necessariamente una tipologia di strumento descrittivo dal grado di libertà interpretativa *intermedio* o *minimo*, a seconda dei casi, benché fondamentale serva a garantire un'invasività emozionale minima ed evitare di stoppare il flusso veridico e spontaneo delle risposte.

In due soli casi ci si imbatte in una domanda a filtro, un quesito al quale una risposta affermativa o positiva permette o preclude il passaggio ad un sottoquesito maggiormente specifico e intimo, direttamente correlato al primo.

Alla raccolta seguì una certosina fase di analisi degli elaborati, la quale consentì l'estrapolazione di informazioni basilari al fine dell'imbastimento teorico di tutto il progetto di tesi, come si avrà modo di constatare nei paragrafi che seguono, nonché dell'individuazione delle differenti tipologie di *maschere glottodidattiche* della lingua italiana, da quelle *morfosintattiche* essenziali per la creazione della frangia musicale del *courseware* multimediale a corredo del presente elaborato teorico a quelle *extralinguistiche* ed *emozionali*, utili in sede di progettazione delle altre due attività pratiche del programma glottodidattico.

6.2. *Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta*¹⁷ chiamata capitolo sei.

La struttura del *Questionimo* consente una chiara indentificazione dei successivi punti chiave che costituiranno le maschere originali del progetto, osservarla implica un occhio critico e una buona dose di previsione delle peculiarità originali della mente di chi scrive. Comprendere adeguatamente il modo in cui tali coperture originali abbiano preso forma non poteva rifuggire una attenta panoramica sulla tournée didattica in terra iberica e l'effettiva comprensione di qualsivoglia sezione del questionario.

Nel capitolo successivo si osserverà più da vicino il versante emotivo e sentimentale della tesi, le implicazioni che l'emotività di ciascun discente possiede sul cammino acquisitivo individuale. Si parlerà di motivazioni, di paure, di ansia nonché di

¹⁷Tratto dalla novella *Notte* (Pirandello 1994c: 704).

barriere affettive e si entrerà in contatto con le prime concrete maschere originali del progetto: quelle emozionali.

7. IL VERSANTE EMOZIONALE DEL QUESTIONIMO

7.1. Una prima approssimazione al concetto di emozione

È doveroso offrire al gentile Lettore un primo abbozzo concettuale di emozione all'interno di un processo di insegnamento e apprendimento di una lingua seconda o straniera, non soltanto per il ruolo perno che gli viene giustamente attribuito in seno ad esso o per l'influenza che esercita sul discente in fase di creazione interlinguistica, bensì perché di emozioni è permeato l'intero mondo pirandelliano; esse intervengono sia prima sia dopo la comparsa delle carnevalesche *protezioni* di convenienza, sempre esse guidano, ostacolano, favoriscono o impediscono qualsivoglia scelta sia in ambito letterario sia in quello didattico.

Nella vita come in un processo glottodidattico le emozioni guidano la mente e il cuore degli individui, in modi sorprendentemente affascinanti e eterogenei, risaltando quelle unicità che altrimenti non verrebbero a galla. E se si conviene con LeDoux (1996) quando asserisce che la vita senza emozioni non potrebbe nemmeno essere concepita in quanto l'esistenza stessa di un individuo sussisterebbe grazie ad esse, caratterizzata da una affannosa ricerca di situazioni capaci di infondere in lui gioia e piacere nonché da un tentativo di scappare da tutte quelle circostanze ansiogene capaci di immergerlo in una spirale di delusioni, tristezza e dolore, allora apparirebbe inconcepibile pensare che non sia governato da solidi principi emotivi, che non faccia leva sulle motivazioni e sugli stati d'animo soggettivi e che non sfoci in ulteriori stati emozionali, talvolta (come nel caso specifico dell'apprendimento di una lingua affine come l'italiano) inaspettati, inquietanti o sorprendenti.

Pur rientrando in un ambito emozionale prettamente didattico, non si potrà eludere un breve *excursus* sulle emozioni dell'intero ciclo vitale dell'uomo e, conseguentemente, sulle strategie che egli mette in atto per riconoscerle e per provare a gestirle,

comprendere a fondo le ragioni delle proprie emozioni, padroneggiare le abilità necessarie per esprimerle, per manifestarle, saper gestire le strategie per affrontarle e canalizzarle nei momenti difficili, sono competenze indispensabili nella vita di un individuo se non si vuole giungere in età matura senza essere in grado di gestire i conflitti e di esprimere i propri stati d'animo e le proprie ragioni in maniera adeguata (Zorzi 2010: 37)

E come non scorgere la metafora dell'uomo pirandelliano in quanto appena descritto, un uomo spesso intrappolato nella propria incosciente condizione di estraneità dal proprio essere, dai propri sentimenti o, per meglio dire, illuso dietro una maschera di inganni, privazioni e falsità che, conseguentemente, funge da filtro per le vere emozioni, filtrando quelle di comodo e celando quelle che feriscono e adombrano l'animo. L'individuo pirandelliano, così come lo studente LS/L2 pirandelliano, dopo la scoperta degli scogli fluttua in un limbo emozionale in cui crede di conoscersi e di dominare i propri impulsi senza avere reale coscienza della propria dimensione affettiva e personale. L'apprendente mascherato è vittima della propria carenza emozionale e deve essere adeguatamente guidato affinché si riappropri al più presto sia dell'intelligenza sia della competenza emotiva.

Quantunque questi ultimi due concetti possano essere ricondotti alla capacità dell'essere umano di percepire, di dare il giusto peso, di generare e di regolare i propri sentimenti, constatiamo una distinzione fondamentale tra i concetti elaborati da Salovey e Mayer (1990) e quelli sostenuti principalmente da Carolyn Saarni (1999), ossia, quella

relativa al *focus* di attenzione degli stessi, posto nel primo caso sull'individuo in prima persona mentre nel secondo sull'individuo immerso in un contesto sociale. Molto interessante è la rielaborazione delle studio sull'intelligenza emotiva portato avanti da Goleman (1995, 2002) che, ai fini del presente lavoro, parrebbe quello maggiormente attinente, nel quale un individuo è chiamato a riscoprire sé stesso in relazione con una comunità; mentre nel 1995 l'autore pone l'accento su cinque ambiti della vita di un individuo sui quali agisce l'intelligenza emotiva (consapevolezza di sé, padronanza di sé, motivazione, empatia e abilità sociali), nel 2002 tali ambiti mutano e scendono a quattro (consapevolezza di sé, gestione di sé, abilità sociali e consapevolezza sociale), senza però mutare il concetto che qualsivoglia interazione di un soggetto sia sospinta da regole affettive fomentabili e sviluppabili in qualsiasi momento. Queste quattro dimensioni golemiane appaiono quanto mai opportune in un processo di insegnamento – apprendimento giacché abbracciano tutte le dimensioni della competenza comunicativa a tutto tondo, la quale comprende sia una sfera soggettiva di acquisizione linguistica ed extralinguistica sia una sfera sociale mediante la quale avvengono le interazioni con gli altri interlocutori.

Se ci si sofferma su quel *continuum* acquisitivo che rappresenta il cammino glottodidattico intrapreso da ogni singolo discente verso l'acquisizione della lingua meta desiderata, si comprenderà meglio l'importanza della dimensione affettiva nella progressione enciclopedia dell'apprendimento: si potrebbe quasi asserire che, all'interno della metafora balneare in cui i vertici del percorso glottodidattico siano rappresentati dai letti di un fiume e le inevitabili peculiarità interlinguistiche svettino come tante piccole isolette posizionate in modo confusionario benché progressivo tra una sponda verso l'altra, le emozioni siano immaginabili come delle piccole rocce collocate tra le

isolette stesse sulle quali l'apprendente salta di volta in volta per approdare sull'una o sull'altra.

Si evince chiaramente che i sentimenti siano degli impulsi ad agire, dei piani d'azione di cui l'evoluzione ha dotato l'umanità per gestire in tempo reale le emergenze della vita; la stessa radice del verbo latino *moveo*, con l'aggiunta del prefisso *e*, sottintende che ogni stimolo sfocia in una tendenza ad agire.

Converrà, comunque, riportare il filo logico del discorso sui binari didattici, onde evitare una digressione troppo generalizzata. Fermo restando che la risorsa multimediale proposta possa essere utilizzata in perfetta autonomia in contesti di autoapprendimento, non certo esenti da emozioni, motivazioni e impulsi affettivi, sarà bene non sorvolare sulle implicazioni emotive risiedenti in un contesto di apprendimento di classe, nel quale distinti membri del processo didattico sono chiamati ad interagire nonché ad amalgamare le proprie soggettività per raggiungere i propri obiettivi. Non si tratta certamente di un compito esente da difficoltà, ma il primo passo essenziale sarebbe quello di promuovere un'atmosfera positiva tra le pareti della classe, un clima comunicativo e partecipativo che possa prevenire o, per lo meno, ridurre la formazione della cosiddetta *FLCA* (*foreignlanguageclassroomanxiety*) (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986; Dewaele, 2013) soprattutto nell'ambito dell'espressione orale. Tale *FLCA* rappresenta un fenomeno ansiogeno distinto rispetto a tutti gli altri in quanto verificabile solo ed esclusivamente in un contesto di apprendimento di una lingua straniera e consiste in una serie di cattive sensazioni, di insicurezze e di convinzioni strettamente correlate con l'unicità di ciascun processo di apprendimento e che possono, conseguentemente, influenzare negativamente le performance comunicative del discente.

Dunque, spalleggiati dalle idee di McIntyre e Gardner (1989) che ipotizzano che la *FLCA* possa rappresentare l'apice di un percorso acquisitivo caratterizzato da un accumulo di difficoltà durante le prime fasi dell'apprendimento che poi mutano lentamente in sensazioni di disagio nel constatare il crescente numero di errori commessi e la poca dimestichezza con taluni aspetti della lingua meta, fino a confluire nello stato altamente ansiogeno succitato, si potrebbe fare un fugace accenno al *Questionimo*, quantunque più avanti si ritornerà sul tema in modo maggiormente dettagliato, per constatare come l'ansia sia la terza sensazione maggiormente provata tra i 92 discenti interpellati una volta appurate le inaspettate difficoltà insite nel percorso acquisitivo di una lingua a priori semplice come l'italiano.

Non sorprende oltremodo il fatto che un'alta percentuale del campione dei discenti abbia ammesso che tale stato ansiogeno abbia fatto capolino già negli stadi iniziali delle proprie interlingue italiane.

Chiudendo colpevolmente, sebbene solo momentaneamente, la tematica ansiogena insita nella scoperta degli scogli didattici, converrà perseguire l'analisi delle emozioni intervenenti in un processo glottodidattico in un contesto di classe ribadendo che "boredom and anxiety are the main culprits for lack of progress in foreign language learning" (Dewaele 2011: 25), motivo per cui ansia e noia debbano essere banditi e l'attento docente debba essere capace di osservare le molteplici necessità del proprio palcoscenico di discenti per poter intervenire in modo oculato nonché per poter adeguatamente predire i fenomeni di ansia linguistica, compito quantomeno improbo se si tengono in considerazione possibili atteggiamenti di introversione, di timidezza, di stanchezza o di intolleranza da parte dello studente. Diretta conseguenza di quanto detto è un mutamento sostanziale nel modo di considerare la figura del professore, il quale passa dall'essere l'unico depositario della conoscenza in ambito accademico ad essere

un perno della cooperazione in classe, un “facilitador de contenidos, motivador y negociador” (Marrero Romero 2016: 597), soprattutto per via dell’avvento dei nuovi approcci educativi altamente partecipativi, contesti nei quali il docente si defila in un secondo piano, non certo meno importante, per fomentare l’autonomia e le emozioni positive dei suoi discenti. È qui che le tre caratteristiche di facilitatore, di motivatore e di negoziatore sprigionano tutta la loro utilità, prima di tutto perché l’azione di facilitare implica tramandare agli alunni le abilità e le strategie adeguate affinché possano sviluppare le competenze anche in modo autonomo poiché gli si insegna a imparare, poi perché motivare comporta un’inevitabile passaggio di entusiasmo, di passione, di empatia, di soddisfazione, tutte caratteristiche che si intrecciano direttamente con la negoziazione tra tutti i membri del processo delle attività e della sequenza maggiormente adeguata delle stesse. Il docente (qui definito pirandelliano) racchiude tutte le caratteristiche pocanzi citate in quanto basa tutta la sua attività sull’umorismo, sul confronto, sulla riflessione che segue la risata e, perché no, su sprazzi di didattica ludica (quantunque non sia il fine ultimo di questo tipo di approccio glottodidattico).

Si potrebbe disquisire a lungo sull’efficacia di un docente partecipativo, disponibile e motivante, ciononostante, ricollegandoci ai sentimenti e alle manifestazioni affettive in ambito accademico, si crede che nessuna citazione possa far capire l’importanza di un professore “*alla mano*” quanto i ricordi scolastici di ciascun individuo, tra i quali è sicuramente custodita gelosamente e affettuosamente la figura di quel particolare docente che in tempi non sospetti fu capace di spezzare la monotonia nell’aula, di spingerlo verso un determinato ramo di studi, di fargli vivere le lezioni in modo spensierato, di incentivare in lui la voglia di scoprire, di mettersi alla prova e di sperimentare. Allo stesso modo, qualsivoglia aspirante docente ricorderà le esperienze negative e ne farà tesoro affinché non si ripetano sotto la sua gestione della classe. Le

emozioni sono alla base di qualsiasi apprendimento o assenza dello stesso, le classi prive di emozioni non preparano gli studenti a essere degli eccellenti utilizzatori della lingua straniera, motivo per cui gli alunni sono chiamati a sviluppare una coscienza critica delle norme, degli atteggiamenti culturali, delle credenze e dei modi di pensare e di comunicare i propri sentimenti.

Se il monitoraggio delle espressioni affettive durante il processo di insegnamento e apprendimento gioca un ruolo cruciale, non si potrà soprassedere sull'estrema importanza che rivestono le espressioni emozionali provenienti da quelli che il discente percepisce come membri della propria comunità, siano essi membri della società in cui vive o siano essi membri della propria comunità accademica. Rielaborando il pensiero di Elfenbein e Ambady (2002), qualsivoglia alunno sente maggiore sicurezza se l'acquisizione della competenza comunicativa avviene in un contesto *in-group*, proprio perché viene meno quella sensazione di solitudine e si fomenta la cooperazione tra tutti i partecipanti. E come non far volare il pensiero verso quelle variabili extralinguistiche che contribuiscono alla nascita dei vari livelli interlinguistici nel *continuum* che dalla L1 porta alla L2 di una lingua affine come l'italiano per studenti ispanofoni. Più nello specifico, come non associare il succitato concetto di ambiente *in-group* con la percezione di vicinanza che i discenti ispanofoni sentono inizialmente nei confronti dell'italiano e viceversa; sappiamo che la motivazione e la predilezione verso una lingua straniera sono fomentate dall'attitudine del discente verso la cultura e la società del Paese nel quale tale lingua si parla, da quel sentimento di vicinanza empatica che ci porta a rimarcare che “la afinidad entre español e italiano conlleva cierto sentimiento de cercanía psicológica entre España e Italia, una especie de empatía mutua que promueve el contacto y el intercambio” (Bailini 2016: 44). Dall'empatia *in-group* alla formazione delle maschere didattiche il passo è assai breve,

motivo per cui una prospettiva pirandelliana, preventiva e modernamente contrastiva, potrebbe evitare numerosi grattacapi in stadi avanzanti di interlingue che mostrano errori fossilizzati da tempo in esse.

Nei paragrafi che seguono ci si immetterà maggiormente nella sfera emotiva dell'insegnamento linguistico e si sveleranno le principali *maschere didattiche emozionali* sulla base della minuziosa analisi del questionario anonimo qui presentato, ciononostante, affascina oltremodo un versante dell'emotività acquisitiva che esula apparentemente dalle soggettività dei discenti, ma che inevitabilmente ne entrerà a far parte in un secondo momento: la valenza affettiva delle parole e delle frasi, ossia il loro reale peso specifico emotivo all'interno di un contesto o di una conversazione in una L2. È evidente come la pragmatica e il lessico siano due dei tre ambiti che creano maggiori problematiche ai discenti principianti ispanofoni che si avvicinano allo studio della lingua italiana, e questa particolare dimensione dell'affettività linguistica le abbraccia entrambe.

Le somiglianze lessicali possono celare differenze inimmaginabili per il discente principiante, non già dal punto di vista prettamente semantico quanto sul versante sociale e culturale della comunicazione, fomentando incongruenze comunicative, malintesi o situazioni imbarazzanti. L'ampiamente citato Dewaele (2010) sostiene che conoscere la valenza affettiva di una parola o di una frase equivalga a conoscere la classe grammaticale di una parola o il genere della stessa; in altri termini, non basta possedere una buona rappresentazione semantica della parola, bensì è necessario dotarsi di un'adeguata conoscenza concettuale, la quale implica anche una conoscenza socioculturale. L'attenzione per il lessico e per le sue implicazioni emotive nelle interlingue degli apprendenti idiomi affini al proprio racchiude un'estrema importanza proprio per questi malintesi in agguanto, oltre che perché i concetti emozionali “may

differ significantly across languages and cultures” (Dewaele; Pawlenko 2002: 266). Questo alone di mistero che avvolge la sfera lessicale della L2/LS fa sì che tale dimensione venga presa in alta considerazione in questo progetto di tesi multimediale, e che ad essa venga dedicato ampio spazio sia nell’attività due che nell’attività tre del *software* pirandelliano a corredo dell’intero lavoro.

Ora, la consapevolezza della valenza affettiva ci porterebbe inevitabilmente a solcare mari di ricerca molto vasti e ciò ci condurrebbe, inevitabilmente, fuori rotta di navigazione. Tale conoscenza, unita alle affinità emotive veicolate dalla vicinanza percepita tra le lingue affini nonché alla certificazione del vantaggio di un processo acquisitivo *in-group*, risulta essenziale per la creazione di un contesto non difettivo, seguendo le idee di Stalnaker (2002), nel quale gioca un ruolo cruciale la capacità degli interlocutori di condividere determinate presupposizioni, ossia *common ground* o conoscenza condivisa dai partecipanti, che limitano i mondi conversazionali possibili.

In sostanza, tra svariate difficoltà interpretative permane la costante che l’osservazione delle emozioni delle ragazze e dei ragazzi rappresenta il fulcro della moderna glottodidattica e ciò fa sì che si venga a creare una:

circolarità tra emozioni e contesto di apprendimento, in cui le prime, vissute interiormente dall’individuo, si riflettono al di fuori di esso con determinati comportamenti, i quali, condizionati a loro volta dal contesto esterno, generano ulteriori emozioni soggettive, che influenzano il pensiero e producono nuovi comportamenti (Cappello 2014: 235).

7.2. Quesiti: Cosa ti ha spinto ad avvicinarti alla lingua italiana? - Quando iniziasti a studiare l'italiano, credevi che fosse una lingua ... Lo studio e la motivazione.

Entrando nel vivo della progettazione del presente lavoro di tesi e cominciando ad approfondire le tematiche inerenti l'ampio citato *Questionimo*, si nota come i primi due quesiti vertano su tematiche alquanto soggettive direttamente collegate alle motivazioni, alle speranze e alle convinzioni sulle quali poggia il medesimo processo glottodidattico. Non esiste insegnamento in assenza di stimolo così come non potrebbe esistere apprendimento in assenza di una motivazione specifica da parte del discente.

Le motivazioni sono la molla che consente alla mente di scattare e di giudicare un processo di apprendimento linguistico piacevole e stimolante, facendo leva su umori ed emozioni positivi; “el estudio de la motivación tiene una gran importancia por ser uno de los factores afectivos que más influye en el aprendizaje de una LE o L2.” (Minera Reyna 2009: 2).

Giacché si tende a privilegiare una definizione di motivazione che assurge a sentimento deputato alla pianificazione dell'intero schema comportamentale di qualsivoglia individuo, risulta fondamentale meditare su quattro riconosciute tipologie motivazionali, suddivise a loro volta in due precise dicotomie: motivazione *intrinseca* ed *estrinseca* da una parte e motivazione *integratrice* e motivazione *strumentale* dall'altra. La motivazione intrinseca trova diretto riscontro nella voglia di effettuare qualcosa o, in questo caso, di apprendere una lingua stimolati dal piacere e dall'interesse nei suoi confronti, ciò implica cominciare un percorso interlinguistico sospinti dall'amore nei confronti della L2/LS basato sulle sonorità, sulla cultura, sulla letteratura etc. Sulla base di quanto testé asserito si potrà comprendere come tale

tipologia motivazionale abbia alimentato la convinzione che essa sia la giustificazione più autentica e genuina, da molti ritenuta come “l’unica valida sul piano educativo, laddove la motivazione che punta a una ricompensa esterna è irrimediabilmente molto meno valida, o addirittura da biasimare” (Boscolo 2002: 87); ciononostante, l’abile linguista rifugge cotanta semplicità non solo perché essa apre ad una visione oltremodo ottimistica dei discenti ma perché trascurava il carattere mutevole della motivazione stessa, la quale aumenta e diminuisce a seconda dei casi, è pirandellianamente relativa. La visione estrinseca del sentimento veicola un apprendimento linguistico pressoché *indotto*, ossia, non sorto da vero coinvolgimento emotivo bensì dall’affannosa ricerca di un premio, di una ricompensa o, comunque, di un riconoscimento. Per quanto considerabile come una spinta meno onorevole della intrinseca, la pur breve esperienza didattica di chi scrive tende a confermare la cospicua presenza di questa seconda tipologia motivazionale.

Finanche la motivazione strumentale guida il discente nella scelta di un idioma per poter raggiungere un obiettivo pragmatico specifico, ossia, quando è sospinto da interessi specifici come “cumplir requisitos educativos, solicitar un empleo en el que se necesita la *LO* o conseguir un estatus social más alto” (Minera Reyna 2009: 3), al contrario, è integrativa quella motivazione che conduce all’acquisizione linguistica capace di fomentare l’inclusione sociale o l’identificazione della persona con una società, una cultura o un gruppo.

Tenuta in alta considerazione la proposta di modello motivazionale di Gardner (1985), il quale forgia la bipartizione appena delineata tra motivazione strumentale e motivazione integrativa e dal quale si evince come il grado di motivazione di un soggetto *in cerca di apprendimento* sia determinato da fattori quali il desiderio di

imparare o di poter utilizzare la lingua meta, l'atteggiamento nei confronti del processo acquisitivo o lo sforzo che egli sarà disposto a realizzare per raggiungere gli obiettivi, appare quanto mai interessante la suddivisione tra motivazione intrinseca ed estrinseca proposta ed approfondita, tra gli altri, da Vaillierand (1997) sebbene con Ryan e Deci (2000) si arricchisca del campo relativo alla demotivazione, nello specifico definito come uno stato di totale assenza di motivazione e di carenza di spirito propositivo. Quest'ultimo stato è indotto da alcune sensazioni che una didattica umoristica vorrebbe rifuggire quali il pensiero ricorrente da parte del discente di sentirsi incapace o la convinzione che il compito da svolgere sia troppo complicato per le proprie conoscenze e abilità.

Ad ogni modo,

es razonable suponer que nuestros alumnos de idiomas generalmente tendrán mayores posibilidades de éxito con el desarrollo de las formas intrínsecas de motivación que les lleven a aprender por sus propios motivos personales para conseguir competencia y autonomía, aunque la retroalimentación (*feedback*) que aumenta los sentimientos de competencia y de autodeterminación sea una recompensa extrínseca que fomenta la motivación intrínseca.(Ramajo Cuesta 2009: 17)

Una breve divagazione teorica si rende necessaria per poter garantire una migliore osservazione dei risultati dei primi due interrogativi del questionario anonimo, entrambi strettamente relazionati con la sfera motivazionale delle/i discenti.

Per quanto concerne il quesito oggetto di interesse, i **92** soggetti ammessi al computo finale del campione ratificarono una certa predisposizione verso un apprendimento indotto da stimoli estrinseci, rendendo patente il fatto che il loro

avvicinamento alla lingua italiana fiorì a causa di motivazioni basate principalmente sul dovere e sul bisogno. Ciò detto, non si pensi che tale scoperta implichi una scelta passiva del discente o attesti in modo inequivocabile un suo rifiuto verso la L2; è assodato che anche in presenza di scelte “obbligate” si colga l’occasione per uno studio che in differenti situazioni (tempo insufficiente, ansia etc.) non si sarebbe preso in considerazione, pur in presenza di una chiara attrazione verso di esso. Per questo motivo, in caso di processo di insegnamento e apprendimento in un contesto di aula scolastica, l’attenta/o discente dovrà scorgere l’andamento emozionale della classe e intervenire in modo mirato.

Buona parte del campione ispanofono interpellato (26) confidò un approccio dettato dal bisogno di imparare una seconda lingua per motivi universitari, mettendo in luce una predisposizione inconscia all’ottenimento di obiettivi esterni e la probabilità che questi fomentino l’apparizione di possibili filtri affettivi nel processo di glottodidattico. Il problema principale di tale scelta ruota attorno al fatto che la motivazione fondata sul bisogno, relazionata con la sezione sinistra e razionale del cervello, posseda due grossi limiti quali l’importanza che tale bisogno sia percepito ed emanati influssi positivi esclusivamente fino a quando l’apprendente non percepisce di averlo soddisfatto, fatto che normalmente avviene molto prima di aver raggiunto il rinomato livello soglia.

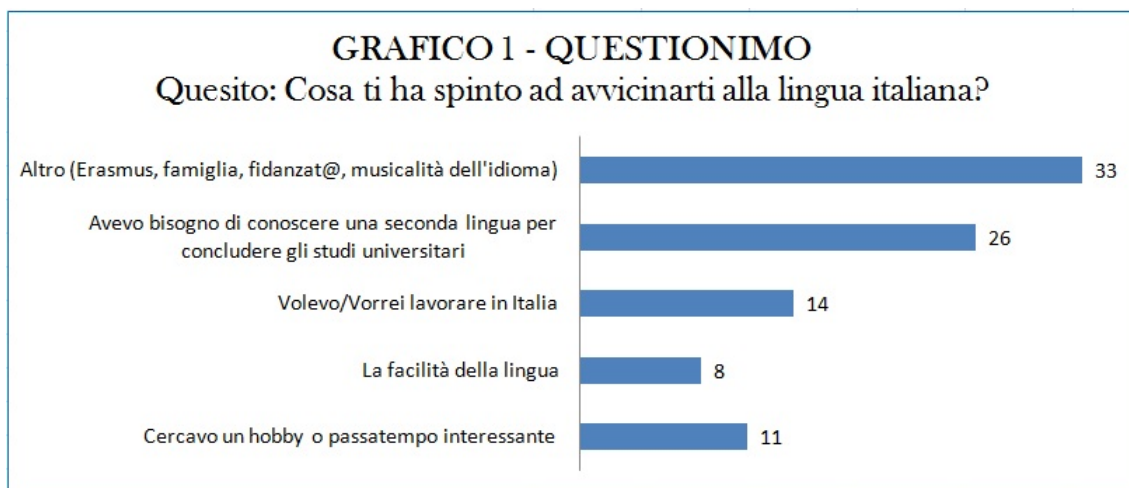
Tra le risposte generiche, raccolte sotto la dicitura *altro*, si scorgono alcune affascinanti informazioni supplementari fornite in modo volontario¹⁸, quali l’esigenza di

¹⁸ Si specifica il carattere volontario della risposta in quanto tale campo consisteva in uno spazio bianco che, nella maggior parte dei casi, è rimasto tale. L’apprendente non era chiamato ad una risposta obbligatoria.

imparare i rudimenti di lingua in previsione di una duratura permanenza in terra italica per motivi *Erasmus*¹⁹ o la più romantica impellenza di conoscere l'italiano per motivi prettamente familiari.

Come appartenente ad un vertice da cui prendono vita i cammini acquisitivi basati sul dovere, sulla necessità e sul piacere consideriamo la scelta (14) di assimilare la L2/LS per fini lavorativi in terra italiana: in questo caso si tenderà a propendere per la dimensione attrattiva dell'apprendimento, poiché (tranne in casi eccezionali) si sceglie deliberatamente un Paese nel quale svolgere la propria attività lavorativa, ciononostante, permarrà il dubbio sul fattore stimolante di tale richiesta, non per forza dettato dall'amore verso la lingua italiana. Ad ogni modo, respingendo una così congetturata e ossessiva visione dei risultati raccolti, si potranno inserire la facilità della lingua (8) e la ricerca di un *hobby* o passatempo interessante (11) all'interno delle scelte coscienti e spontanee, fatto che induce ad una sezione maggiormente critica del secondo quesito del questionario. Tale panoramica conferma il ruolo chiave della spinta strumentale e del desiderio di ottenere degli immediati e pratici benefici dallo studio della lingua italiana (Ambrosi-Randić, 2015) ma non esclude la spinta integrativa basata sul piacere della novità, della varietà, della sfida e della sistematizzazione (Balboni, 2006).

¹⁹*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, è un programma di mobilità delle/dei discenti universitari, le/i quali traggono benefici didattici, personali, esperenziali e lingusitici attraverso il soggiorno di studi in un Paese straniero per un periodo di tempo variabile. Fu creato dall'Unione Europea nel 1997. Non sorprende il fatto che il Bel Paese sia considerato dagli spagnoli come la destinazione di studi e di soggiorno preferita: il portale web *Diari de Tarragona* nell'ottobre del 2017 decretò: “si haber gozado de una de estas becas no resulta extraño, lo es menos aún el haberla realizado en Italia, el destino preferido por los universitarios españoles. En este sentido, de los 33.500 estudiantes que nuestro país envió a Europa durante el curso 2015-2016, el 19,5% completó su estancia en la península o islas italianas.”(<https://www.diaridetarragona.com/trending/Italia-el-destino-favorito-del-Erasmus-espanol-y-como-sobrevivir-en-el-pais-20171023-0003.html>; consultato in data 09/06/2017),

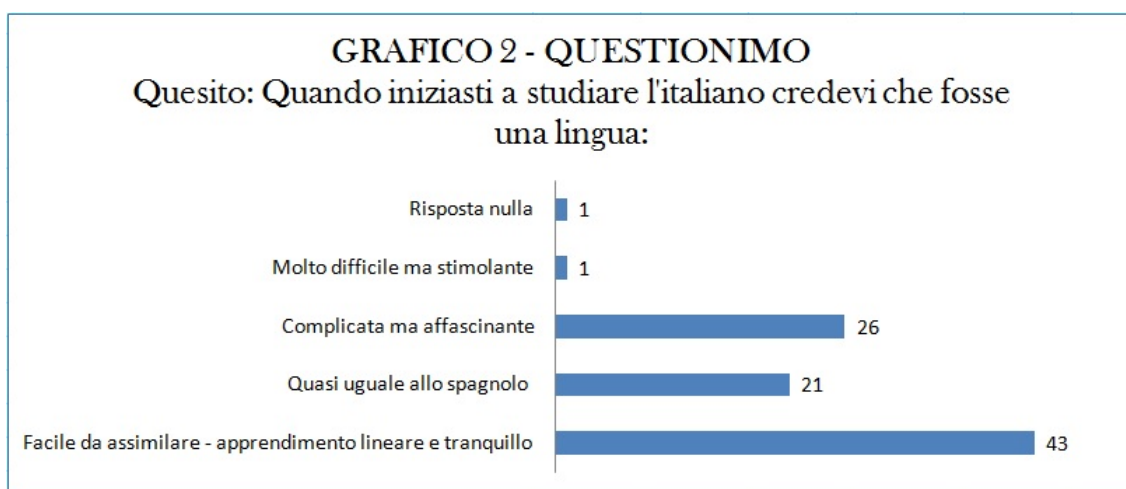


Per quanto già sottolineato nella sezione contrastiva tra i due idiomi nonché per quanto abbozzato nel corso della testé citata osservazione del primo quesito del *Questionimo*, rientra tra i confini della più scontata normalità il fatto che a precisa domanda le/i discenti ispanofoni pensassero inizialmente all'italiano come una lingua alquanto semplice da assimilare e immaginassero il percorso acquisitivo come un sentiero privo di grosse asperità: ben **43** soggetti su **92** ammisero di considerare l'italiano una lingua speditamente immagazzinabile e altri **21** asserirono di percepirla quasi uguale allo spagnolo. Ciò denota un atteggiamento alquanto ottimistico del percorso acquisitivo, legato al piacere primario di apprendere, il quale inizialmente non prevede il fallimento e si trova connesso altresì ai piaceri della sfida, della sistematizzazione nonché della novità.

Gli stimoli e gli stereotipi giocano un ruolo cruciale in questa fase trattandosi di una dimensione fantastica che spesso non contempla un filtro affettivo. La magnifica soggettività degli apprendenti invita ad allontanarsi da facili generalizzazioni e da banali conclusioni per quanto, al contempo, consenta di riflettere circa le loro attitudini linguistiche e di ipotizzare sui loro stili di apprendimento e sulla loro personalità. In tale variopinto scenario acquisitivo, incuriosisce ma non sbigottisce oltremodo che

26 soggetti abbiano asserito di stimare l'italiano un idioma *complicato ma affascinante*, contravvenendo in parte l'idea generalizzata del candore introduttivo insito nei discenti principianti ed evidenziando ulteriormente le specificità individuali oltre alla crescente consapevolezza delle distinzioni esistenti tra i due idiomi: non si scarterà *a priori* l'ipotesi che trattandosi di soggetti universitari adulti, essi possano aver avuto modo di entrare in contatto con la lingua e cultura italiane anche prima del percorso glottodidattico formale, motivo per cui fossero già consapevoli delle trappole celate dalla lingua del *Bel Paese*.

In bilico tra la conferma di quanto pocanzi asserito della maggiore cognizione delle irregolarità dell'apprendimento dell'italiano, la goliardia dettata dall'anonimato della risorsa o l'eccesso di negatività e di pessimismo insito nello stile acquisitivo del soggetto, si nota come una sola persona abbia optato per la considerazione dell'italiano come idioma *complesso benché stimolante*.



7.3. Quesito: c'è stato un momento in cui hai capito che l'italiano non era "così facile" come te l'aspettavi? – Panoramica sul filtro affettivo

In qualsivoglia progetto di ricerca sono identificabili taluni pilastri capaci di sorreggere la discussione e ogni questionario incorpora alcuni quesiti dotati di peso specifico maggiore rispetto ad altri. Ebbene, l'interrogativo in questione rappresenta uno dei fulcri dell'intero progetto, uno degli anelli forti della nostra catena di idee e pensieri glottodidattici, non soltanto perché ci permette di entrare in contatto con le diverse *maschere glottodidattiche emozionali* che contribuiscono a conferire un'aura drammaturgicamente pirandelliana all'intero progetto, ma anche perché da esso si scorge l'effettiva validità della ricerca portata avanti.

Il “momento” a cui si fa diretto riferimento indica, in parole meno teoriche, il sopraggiungimento del già citato filtro affettivo e il mutamento delle emozioni, delle motivazioni e della percezione dell'intero processo glottodidattico da parte delle/i discenti. “In addition to some objective factors, there are also some affective factors in language learning that are like a filter which filtrates the amount of input in learners' brains” (Du 2009: 162), è il caso del rinomato filtro affettivo, inizialmente introdotto nel panorama accademico da Dulay e Burt nel 1977 e successivamente ripreso soprattutto da Krashen (1985) nel suo modello di acquisizione linguistica di una lingua straniera.

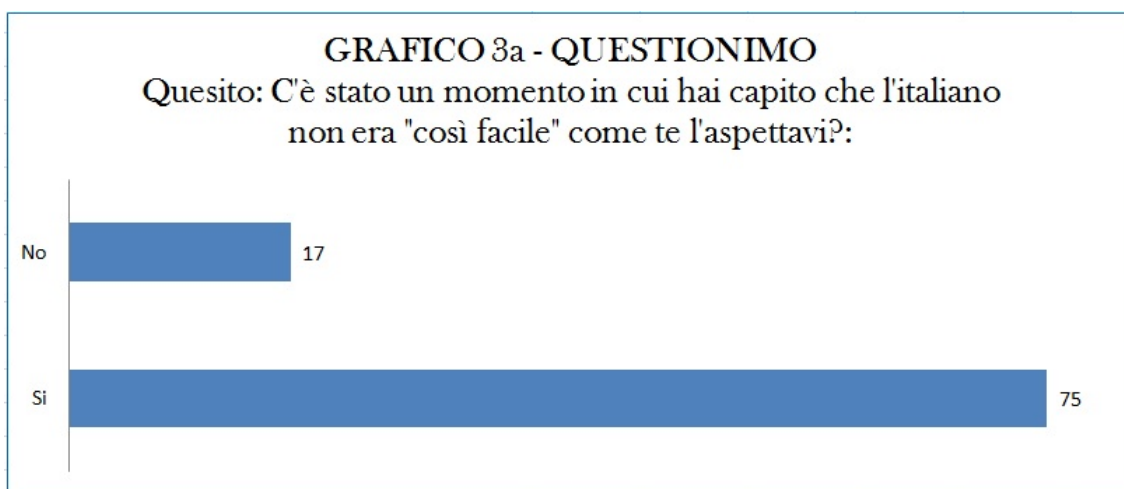
Nel corso delle sue ricerche linguistiche, durante le quali fornisce una chiara distinzione tra acquisizione (processo inconscio di immagazzinamento linguistico) e apprendimento (processo conscio e formale), il ricercatore di Chicago ipotizza che lo sviluppo dell'apprendimento linguistico segua un ordine ben preciso, attraverso il quale talune strutture vengono apprese in modo prestabilito e sistematico per poi essere utilizzate grazie all'aiuto di un *monitor* interno capace di revisionare qualsivoglia

espressione nella L2/LS. Si ritiene, sempre secondo tale teoria, che la lingua meta sia stata acquisita nel momento in cui il soggetto dimostra di comprendere adeguatamente messaggi ed *input* nella L2/LS e sia altresì capace di continuare ad assimilare nozioni anche in modo inconscio, oltre che meno dispendioso e gravoso. All'interno di questa congettura, ciò che acquisisce maggior interesse ai fini del presente discorso è il concetto di filtro, il quale prende in esame le tre variabili emozionali che contribuiscono al successo (o insuccesso) di un'acquisizione linguistica, la motivazione, l'autostima e l'ansia (Krashen 2001) e dimostra come ciascuna/o apprendente posizioni il proprio schermo protettivo a livelli distinti.

Appare quanto mai indicativa la metafora del filtro affettivo intesa come un interruttore collocato su un cavo elettrico, capace di bloccare il flusso dell'elettricità nel caso venga staccato; ebbene, qualora il fantasioso cavo elettrico venisse sostituito da un filo glottodidattico ai cui capi si riscontrassero la comprensione e dall'acquisizione, il filtro affettivo costituirebbe quella diga in grado di bloccare il flusso concettuale nel caso fosse sbarrata, causando la permanenza dei concetti nella memoria a breve o medio termine e impedendone l'arrivo alla zona dell'acquisizione formale (Balboni, 2004). Il filtro funge da schermo protettivo e da congegno di autodifesa contro le criticità che intercorrono durante un processo di acquisizione di una L2/LS, quali gli stati ansiogeni, le situazioni che mettono a repentaglio l'immagine di sé che la/lo studente vorrebbero ostentare dinanzi agli altri membri del processo, i frangenti didattici che fanno vacillare la propria autostima e tutte quelle attività capaci di accrescere la nefasta sensazione di impossibilità di apprendimento della lingua meta o di talune sue caratteristiche.

Il triplice livello di profondità del quesito oggetto di analisi rende l'interrogativo altamente affascinante e curioso: la prima parte dell'interrogante pone le basi per la scoperta delle *maschere didattiche* in sé, una sovversione delle aspettative a riguardo

avrebbe generato incertezze e imbarazzo per l'atipicità dei dati raccolti, ciononostante, il fatto che ben **75** soggetti su **92** abbiano candidamente ammesso di aver sperimentato la rottura dell'idillio fantasioso e stereotipato con la lingua italiana, comprendendo rapidamente quanto possano apparire due lingue così affini e, al contempo, così distanti come italiano e spagnolo. Si tratta di un campione piuttosto elevato, non certo inaspettato e che conferma la bontà delle ricerche teoriche portate avanti in seno alla comunità accademica glottodidattica e contrastiva.



Orbene, nel corso del paragrafo precedente si era notato come una cospicua parte degli interessati avesse palesato la consapevolezza delle complicità celate dalla lingua del Bel Paese, dimostrando una maggiore cognizione rispetto al resto dei soggetti e sottolineando come una mente allenata allo studio ed alla acquisizione linguistica sapesse prevedere le difficoltà insite in qualsivoglia processo glottodidattico, a prescindere dal minore o maggiore grado di intercomprensione iniziale. Ebbene, si potrebbe facilmente ipotizzare che i 17 interpellati che negarono un preciso momento di decadimento della credenza che l'italiano fosse una lingua semplice potessero appartenere alla succitata frangia di studenti consapevoli delle complessità della lingua italiana anche prima dell'inizio del percorso didattico.

Tutti coloro che sperimentarono tale momento di crisi, che scovarono l'ostacolo principale nel proprio percorso di apprendimento e che assistettero impotenti alla perdita delle proprie illusioni di acquisizione rapida dell'italiano, successivamente, furono chiamati ad una rapida introspezione emozionale retroattiva e, attraverso una rievocazione di tale momento di scombussolamento delle proprie certezze, a selezionare le emozioni provate in quei precisi momenti di sconforto e di smarrimento. Il primo filtro permise al cospicuo numero di soggetti rimasti (75, come detto) di misurarsi con l'affascinante esame introspettivo retroattivo ed emozionale, un momento di interessante riflessione alla ricerca delle emozioni provate in quei drammatici, linguisticamente parlando, momenti di presa di coscienza delle discrepanze tra italiano e castigliano. Ciascun soggetto partecipante ebbe la possibilità di selezionare un massimo di **due** emozioni tra le numerose riportate in esso e contribuì attivamente alla deliberazione di cinque maschere glottodidattiche emozionali:

- **Maschera glottodidattica emozionale *dello stupore* (20 preferenze)**

Trattandosi di un sentimento attivato da un avvenimento repentino e inatteso che spezza la *routine* quotidiana. Ci si potrebbe domandare se sussista tale emozione in ambito didattico, Muraglia (2013), pur facendo chiaro riferimento alla sfaccettatura positiva di tale termine, sostiene che esso potrebbe essere integrato in un sistema delle tre "s", assieme alla *sorpresa* e alla *scoperta*: lo stupore è fomentato dalla sorpresa generata dalla scoperta. Nel caso specifico, la scoperta è negativa benché questa visione tridimensionale dell'emozione possa reggere: la sorpresa inaspettata genera uno stupore cupo, capace di far scattare il filtro emotivo e inibire le capacità acquisitive della/del discente.

- **Maschera glottodidattica emozionale *dell'incredulità* (15 voti)**

Secondo il dizionario *Treccani* si tratta di un sentimento di riluttanza verso l'accettazione del vero di una situazione che pare assurda, come l'ammissione di complessità dell'italiano. Potrebbe essere considerata quasi un doppione della maschera citata in precedenza eppure un'attenta riflessione metterebbe in evidenza una dimensione maggiormente negativa della presente copertura rispetto alla prima che, come accennato, sprigiona una valenza sia positiva sia negativa.

- **Maschera glottodidattica emozionale *dell'ansia* (14 risultati)**

Ci si è soffermati in precedenza sugli influssi di tale stato ansiogeno in ambito didattico, ribadendo la sua natura di spia segnalatrice di potenziali interventi del filtro affettivo nonché avvalorando la tesi che sia una delle maggiori cause di inibizione della condotta umana, tanto più in ambito glottodidattico. “La ansiedad ha sido uno de los aspectos más analizados por la metodología porque es evidente que ciertos alumnos muestran un nerviosismo puede llegar a paralizarles en algunos ejercicios” (Sanchez Carrón 2013: 285).

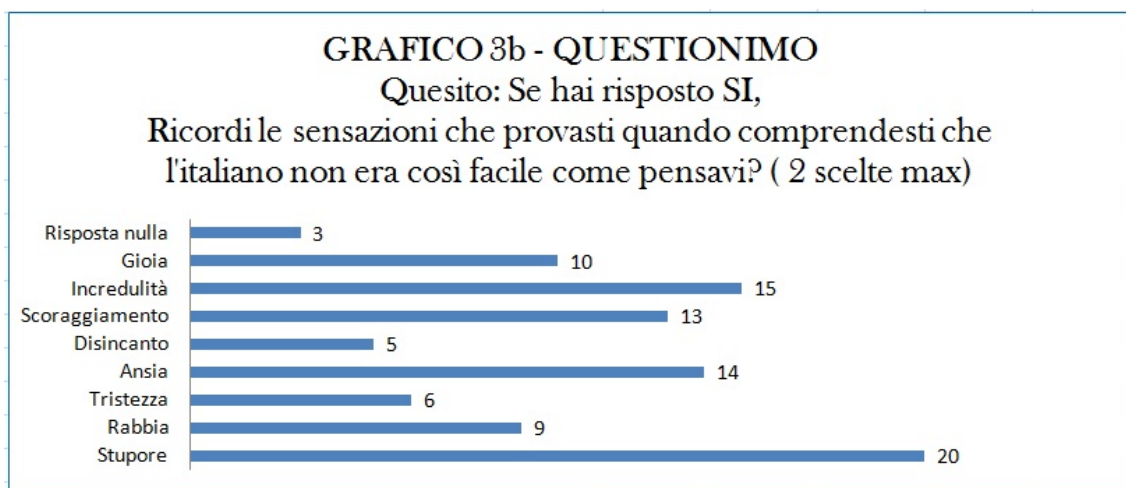
- **Maschera glottodidattica emozionale *dello scoraggiamento* (13 preferenze)**

Lo scoraggiamento è uno stato emozionale negativo che avvolge l'animo del discente in presenza di taluni fattori demotivanti quali l'esiguo tempo per studiare o il sovraccarico concettuale dovuto ad un'eccessiva esposizione alla lingua meta. La sensazione di sconforto mina voglia, passione, capacità e motivazione della/dell'apprendente, ne restringe la propria autostima e conduce alla convinzione di non essere capaci o adatti a studiare tale L2/LS.

- **Maschera glottodidattica emozionale della gioia (10 voti)**

Se si tratti di una scelta goliardica da parte di taluni soggetti o di una ponderata scelta da parte di una decina di studenti non è dato sapere, ciò che pare ambiguo e paradossale è la valenza quasi ossimorica della presente emozione con il concetto stesso di maschera glottodidattica; la gioia dovrebbe fungere da motore per la motivazione, abbassare i filtri emozionali e garantire una progressiva acquisizione della lingua meta, non certo costituire un freno per l'apprendimento.

Degno di nota il fatto che restino prive di copertura pirandelliana emozioni quali rabbia (9), tristezza (6) e disincanto (5), dando ulteriore prova della magnifica specificità di qualsivoglia soggettività e che non si debba mai dare per scontato nessun risultato.



7.4. Quesito: Nei primi anni di apprendimento dell'italiano, quale di questi fattori ti ha maggiormente condizionato?

Si è pensato di introdurre la dissertazione circa tale interrogante in questa sede giacché le risposte ottenute parrebbero confermare la bontà del *feedback*emozionale discusso nel corso dei paragrafi precedenti: 26 soggetti su 92 asseriscono quanto ipotizzato in sede di progettazione del questionario, ossia, che la mancanza di un bagaglio conoscitivo tale da poter garantire la trasposizione delle proprie emozioni e dei propri sentimenti in una conversazione nella meta è vissuta in modo parzialmente traumatico. Si comprenderanno le dirette corrispondenze con la dimensione formale e con quella pragmatica del processo acquisitivo a conferma che un cammino interlinguistico adeguato non potrà prescindere dalla trattazione di qualsivoglia dimensione linguistica ed extralinguistica. Ecco, dunque, riscontrare ulteriori conferme osservando la seconda risposta per numero di scelte: ben 24 individui confermano le titubanze innescate dal mancato riscontro di espressioni idiomatiche, intercalari e modi comunicativi tipici adoperati nella propria L1, un vero scoglio linguistico giacché implica un forzoso appiattimento della comunicazione, una perdita di spontaneità nonché un livello di ansia prestazionale maggiore.

Quasi si trattasse di una catena consequenziale, al terzo posto riscontriamo un'incombente timore di commettere errori e di sfociare nell'inquietante ridicolaggine comunicativa, fonte di perdita di autostima e di spigliatezza. Ricapitolando, è interessante notare come l'iniziale euforia si scontri con le distinte necessità comunicative tra idiomi, le quali ridimensionano quasi immediatamente le sensazioni di congruenza tra L1 e L2, rendono patenti le discrepanze tra codici, finanche a livello

sociopragmatico e confluiscono nell'innalzamento della tensione e dei sentimenti ansiogeni.

Ci si soffermerà a lungo sulle problematicità grammaticali nel proseguo della dissertazione *Questionimica*, motivo per cui sarà opportuno riflettere sulla risposta conferita da ben 5 soggetti partecipanti, quella relativa alla limitata conoscenze degli usi e delle abitudini italiani, la quale potrebbe essere volontariamente interpretabile in più modi: *usi e costumi* intesi come tradizioni e comportamenti sociali, *usi e costumi* intesi come norme sociopragmatiche e di cortesia comunicativa, *usi e costumi* specificatamente linguistici. Qualunque fosse l'accezione conferita alla risposta dai soggetti si potrà convenire nell'attribuirgli una valenza maggiormente pragmatica ed emozionale piuttosto che prettamente linguistica o grammaticale.



7.5. *Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta*²⁰ **chiamata capitolo sette.**

Nel corso del segmento è stata approfondita la tematica emotiva dell'insegnamento linguistico, un aspetto spesso ovviato in passato benchè risulti cruciale nella comprensione dei differenti ritmi di apprendimento soggettivi, nella necessità di forgiare dei percorsi di apprendimento differenziati, che tengano in considerazione tali peculiarità e relatività individuali oltre alle sfumature collettive di una determinata collettività di apprendenti. Si è visto come il ruolo del docente debba necessariamente mutare e come le distinte tipologie di motivazione possano accelerare o frenare l'apprendimento di un idioma straniero.

Nel prossimo capitolo si proverà ad osservare dall'interno l'annosa diatriba "grammatica sì, grammatica no" in seno ad un processo di insegnamento e apprendimento linguistico e, chiaramente, si proverà ad offrire un punto di vista personale, in linea con gli obiettivi e con le indicazioni del presente lavoro. Al termine del capitolo in questione ci sarà spazio per la presentazione delle essenziali *maschere glottodidattiche morfosintattiche*, perno dell'attività multimediale musicale a corredo della presente tesi.

²⁰Tratto dalla novella *Notte* (Pirandello 1994c: 704).

8. IL VERSANTE GRAMMATICALE DEL *QUESTIONIMO*

“No hay lengua ni hablante, autóctono o extranjero que pueda prescindir de la gramática como formulación explícita del funcionamiento morfosintáctico” (Porrás Castro: 2004: 158), soprattutto all’interno di un contesto glottodidattico che preveda l’apprendimento di un idioma affine al proprio. Sarebbe superfluo rimarcare ulteriormente l’attitudine comunicativa e adeguatamente contrastiva insita nel presente lavoro di tesi, in precedenti paragrafi tale elemento distintivo è emerso in modo preponderante, inoltre, la contrapposizione analitica tra idiomi presuppone una certissima riflessione sulle sinergie e sulle discrepanze linguistiche (e non) che non può in alcun modo avviare un parallelo più o meno superficiale tra strutture.

Pensare che tale raffronto costituisca un mero beneficio in termini glottodidattici sarebbe un grave errore se si pensa che una ponderazione contrastiva conduce altresì ad una maggiore e fondamentale consapevolezza delle peculiarità della propria lingua materna, essenziale qualora si volesse abbracciare la visione fin qui supportata di incredibile vicinanza percettiva e intelligibilità tra italiano e spagnolo. Il medesimo concetto di contrasto implica un’attenta osservazione, una presa in considerazione che rifugge ogni possibile pregiudizio accademico.

Sospinto da mire di nitidezza concettuale quantunque attento a possibili eccessive digressioni dal filo logico del discorso, il presente capitolo muove da una dimensione polivalente del concetto grammaticale, racchiudente considerazioni personali di chi scrive nonché osservazioni provenienti dalla comunità accademica

glottodidattica, per poi approdare su un livello estremamente settoriale della dissertazione.

Si parte pure da una considerazione alquanto eloquente: se la grammatica, nel corso dei decenni, ha generato innumerevoli dibattiti in seno alla comunità accademica glottolinguistica lo si deve principalmente all'attenzione della quale ha goduto nel susseguirsi delle teorie di acquisizione linguistica; si è soliti affermare che il parlare bene o male di una questione, di un individuo o di un oggetto denoti forte e intrigante attenzione nei confronti di questi ultimi in quanto, sia che avvengano termini positivi o in toni negativi, si interloquisce su ciò che consapevolmente e meno attrae o genera fervore concettuale.

Più avanti si avrà modo di constatare come buona parte delle grammatiche, mono- o bilingui, precedenti al XX secolo fossero caratterizzate da un eccessivo attaccamento nei confronti della norma, della retorica, del classico idioma letterario, pur riconoscendo taluni timidi tentativi di sovvertire tale tendenza, nel corso del tempo

l'alternarsi di impostazioni razionaliste con posizioni antitetiche, determina un radicale mutamento della funzione della grammatica nella classe di lingue, che assume ora il ruolo di protagonista, ora quello di serva muta di scena. L'esplicitazione delle regole grammaticali, procedimento ritenuto fondamentale negli approcci di tipo mentalista quale ad esempio il metodo generalmente noto come grammaticale traduttivo, viene abbandonata quasi del tutto negli approcci di tipo empirista. (Giunchi 2015: 6)

Nel caso si volesse rievocare la pedanteria degli insegnamenti grammaticali classici in termini umoristicamente pirandelliani si potrebbe fantasiosamente pensare ad essi come parte integrante del concetto di *forma* dell'autore

agrigentino, contrapposto, nel rinomato binomio esistenziale, alla nozione di vita incarnata dalla lingua. Quest'ultima rappresenta un flusso meravigliosamente impetuoso, capace di scorrere a prescindere dalla presenza di qualsivoglia studente e abile nell'allontanarsi da qualsiasi tipologia di tentativo di inscatolamento grammaticale; la vita è libera, dinamica, non dominabile totalmente.

La vita è viva. La lingua è viva. È per questo che il fine ultimo del presente lavoro esula dal pacchiano tentativo di offrire un assetto ben preciso dell'idioma, la trasposizione didattica dell'umorismo indica esattamente quello, si culla una conciliazione tra discussione e riflessione sugli ingranaggi dell'italiano, seguendo variegata indicazioni del panorama accademico (Del Estal y Zánon 1994; Calvi 1999 e Vanelli 2012, tra gli altri), perché “entre las propuestas más recientes de conciliar comunicación e instrucción formal, cabe recordar además las llamadas tareas formales, es decir tareas basadas en la discusión y resolución de problemas gramaticales” (Calvi 1999: 354).

Questi “compiti” formali appartengono alla nuova sfera concettuale dell'insegnamento della grammatica di approccio integrato e comunicativo (Matte Bon, 1992) ma difendono la postura intermedia succitata attraverso brillanti intuizioni di Del Estal e Zánon (1994), atte a sottolineare la presenza di due distinte fasi di approccio grammaticale in un processo glottodidattico di stampo comunicativo: una prospettiva *comunicativa* della lingua e una visione *pragmatica* della stessa.

Perdurando nella riflessione attorno al versante istituzionale e formale dell'apprendimento linguistico, appare inevitabile ricondurre le due prospettive introdotte ad una modalità di insegnamento estroversa, aperta e collaborativa, fondata sull'interazione tra i distinti soggetti dello scenario glottodidattico nonché sulla parità di

importanza funzionale tra discenti e docenti, il che non significa prevaricare il vitale ruolo coordinativo del professione bensì riconoscere il carattere primario della soggettività, della creatività e della relatività pirandelliana di qualsiasi studente/ssa. Comunicazione e condivisione esperienziale, pertanto, ma anche lucida e ponderata riflessione sulle combinazioni formali di un idioma: ciò implica intuire la migliore modalità possibile di fomentazione della citata riflessione classicistica dell'idioma in chiave squisitamente umoristica, punto fermo della presente proposta di insegnamento. Giacché ci sarà modo di soffermarsi doverosamente e dettagliatamente sul *come* approcciare i formalismi, senza ovviare una gustosa panoramica investigativa circa le molteplici manifestazioni grammaticali indirizzate a studenti di madre lingua castigliano, sarà utile soffermarsi ulteriormente sul *perché* della grammatica in un processo integrato di insegnamento L2/LS; alquanto eloquente nella sua semplicità risulta il messaggio di Rossi e Rossi (2010) i quali riescono nel complesso compito di semplificare il motivo delle riflessioni sui meccanismi della lingua attraverso un innegabile dato oggettivo: fermo restando che al cospetto di un ipotetico contesto di vita solitaria nessuno sentirebbe l'impellenza di supportare un uso della lingua coerente e coeso, si ricorda come la sorte abbia giovato l'essere vivente della compagnia e dell'interazione con altri suoi simili, motivo per cui è logicamente puntellata una riflessione sull'impalcatura superficiale che sorregge tale mezzo di espressione nonché forma di socializzazione.

Il più volte richiamato *Quadro Comune Europeo* fornisce indicazioni elequenti circa la competenza formale di cui necessitano gli apprendenti, ribadendo come sia fondamentale dominare i complessi meccanismi grammaticali che sorreggono gli studi teorici e al contempo essenziale la riflessione su tutte quelle nozioni che qualsivoglia

studente immagazzina in modo volontario nel procedere del proprio tragitto verso la lingua meta (Mariani 2014).

Una panoramica grammaticale pedagogica tende a differenziarsi da quella linguistica per via della sua particolarità di indagine, per una concretezza di fondo che rifugge l'astrattezza generalista e abbraccia l'essenziale presa in considerazione della sfera psicologica soggiacente ai meccanismi di acquisizione grammaticale.

La riflessione esplicita su talune peculiarità grammaticali, pertanto, consentirebbe al discente immerso in un contesto in cui si privilegia l'uso della L2/LS di cogliere automatismi, *chunks* linguistici, strutture di maggior frequenza d'uso, corrispondenze adeguate o meno con la propria L1 che in assenza di tale ponderazione diventerebbe per lo meno complesso assimilare rapidamente e proporzionatamente.

Per Calvi (1999) un confronto formale tra italiano e castigliano assurge a momento chiave per fomentare un potenziamento percettivo delle discrepanze tra i due idiomi coinvolti, al fine di prevenire una cristallizzazione degli errori nel proprio bagaglio linguistico, basando tale confronto su una dimensione contrastiva del ragionamento. Prendere coscienza delle difformità idiomatiche apre alla sincerità acquisitiva, sveste il processo glottodidattico della *maschera* della assoluta semplicità interlinguistica per mostrare il volto pulito di un cammino acquisitivo talvolta spigoloso ma sempre intrigante e stimolante.

Lo *status* di falsi principianti, la percezione di vicinanza, l'intercomprensione e il vocabolario potenziale non dovranno certo essere messi al bando in un contesto di classe bensì ricollocati nella giusta dimensione percettiva nonché adoperati sapientemente per fruttarne gli effetti acceleranti di immagazzinamento nozionistico,

soprattutto alla luce della condivisa l'idea che le/gli apprendenti principianti di lingue affini alla propria L1 ostentino inevitabili predisposizioni verso l'utilizzo di una strategia di congruenza idiomatica in stadi interlinguistici iniziali (Schmid 1994).

Non tragga in inganno l'apparente propensione per un rigido formalismo morfosintattico del *Questionimo*: quanto asserito nell'*incipit* del presente paragrafo dovrebbe aver già dissipato ogni dubbio circa la predisposizione comunicativa, integrata e affettiva dell'intero progetto di tesi e dell'approccio umoristico di rinforzo ad essa riconducibile nonché circa la volontà di esecrare una *crociiana* e vetusta metodologia glottodidattica meccanicistica ed eccessivamente formale, ciononostante, chi scrive è consapevole delle complessità insite nell'esaltazione delle peculiarità fonetiche, prosodicheo socio pragmatiche in una modalità di ricerca scritta come quella adoperata, la quale apre alla sincerità dei soggetti interpellati, evita l'eccessivo innalzamento della barriera emotiva internazionale a discapito della viva considerazione dell'uso linguistico.

Resta aperta la questione riguardante il *come* introdurre nozioni soggiacenti i meccanismi formali di una lingua in un contesto improntato sulla dinamicità, sulla cooperazione nonché sulla scoperta. Si è più volte fatto leva sulla sfaccettatura comparativa posseduta dall'approccio pedagogico umoristico e dalle risorse multimediali e sulla quale ci si soffermerà lungamente nei prossimi paragrafi, motivo per cui si preferisce evitare eccessivi duplicamenti concettuali e spostare l'attenzione su una diretta conseguenza dei benefici derivanti dall'adozione di un metodo grammaticale contrastivo, ossia, l'acquisizione delle norme linguistiche ed extralinguistiche per mezzo di opportune riflessioni che, come si è visto e si vedrà ulteriormente, fanno capo ai principi umoristici pirandelliani.

Tali meditazioni acquisitive aprono alla considerazione del principio del *consciousness-raising*, inizialmente introdotto da Sharwood Smith (1981) per poi essere rivisitato nel corso del tempo, il quale punta a fomentare un insegnamento caratterizzato da compiti coscienti che stimolino la comprensione attiva dell'alunno, pertanto, "tiene como objetivo hacer reflexionar al alumno sobre determinados aspectos gramaticales mediante el análisis y comprensión de sus propiedades formales y funcionales" (Robles Ávila 2004: 742). Un compito classico celato dietro una cortina di innovazione e lungimiranza didattica. Si punta a perseguire un cammino che fomenti una crisi tra sfera comunicativa partecipativa e contesto educativo, un'uguaglianza ideologica tra tutti i membri della classe, un apprendimento che tenga in debita considerazione le motivazioni e la sfera affettiva degli apprendenti. "Nel *consciousness-raising* il discente deve prendere coscienza della grammatica attraverso una rappresentazione personale di tipo cognitivo delle caratteristiche della regola stessa" (Benati 2005: 34), ciò implica la scoperta, il potenziamento della dimensione autonoma dell'apprendimento e l'incremento dell'interesse nei confronti della LM. Quantunque l'umorismo pirandelliano applicato alla didattica rispecchi in buona parte i succitati principi pedagogici, in taluni frangenti del courseware originale si farà menzione specifica alle intuizioni didattiche di Sharwood Smith.

8.1. Il focus grammaticale sull'italiano per ispanofoni

Prima di procedere con la panoramica *questionimiana* sulla sua dimensione grammaticale sarà opportuno volgere lo sguardo verso la ricca e variegata bibliografia del settore rivolta ad un pubblico specificatamente ispanofono, una breve ma intrigante carrellata di testi che hanno segnato il cammino contrastivo tra i due idiomi e che hanno

spianato la strada per future ricerche e considerazioni. Intriganti, pertanto, perché la genesi delle opere grammaticali sulla lingua italiana avvenne con abbondante ritardo rispetto alla data di creazione di altre tipologie di grammatiche contrastive, forse per via di quello che tutt'oggi permane come uno dei più grandi (per quanto bonari) pregiudizi insiti all'apprendimento di un idioma affine, "il pregiudizio che da sempre ha portato a sopravvalutare le simmetrie esistenti fra italiano e spagnolo, e quindi a considerare facile l'apprendimento rispettivo delle due lingue" (Silvestri 2001:15).

Si dovrà pazientare fino al 1596 per contemplare la prima opera normativa dell'italiano per discenti ispanofone/i, una data che viene da più parti ritenuta precorritrice quantunque si potessero contare già alcuni testi contrastivi rivolti però ad un pubblico italofono. Fu Francisco Trenado de Ayllón il primo grammatico a cimentarsi in un testo comparativo che provasse a superare le lacune generate dalla mancanza di un testo normativo che guidasse la conversazione in lingua italiana, soprattutto dopo l'inizio della dominazione spagnola in Italia nella seconda metà del secolo. *L'Arte muy curiosa por la cual se enseña muy de rayz el entender, y el hablar la Lengua Italiana* appare come un tentativo ben riuscito di ponderare la lingua letteraria per un duplice motivo celatamente dichiarato, da una parte la volontà di forgiare un'opera comunicativa e concreta, dall'altra il proposito di portare avanti un ordinato studio letterario. La base non potrebbe che essere conservativa e aulica, si pensi ad esempio ai modelli petrarcheschi, danteschi e boccacceschi adoperati dall'autore per sostenere le proprie tesi comparative, ad ogni modo rappresenta un degno capostipite di una tradizione bibliografica che dovette attendere due secoli prima di dare origine ad un secondo volume contrastivo, *Reglas acerca de la lengua toscana o italiana* di Esteban Terreros y Pando (1771), il quale si allontanò dallo stile dell'autore del

Canzoniere è stato a modello normativo da Trenado de Ayllón per abbracciare il modello Corticelli, il tutto per creare un testo dalle mire dichiaratamente didattiche per discenti ispanofoni, *in primis*, un'opera che consentisse anche l'inverso approccio alla lingua castigliana grazie ai principi contrastivi, secondo, ma che potesse essere utilizzato anche dai nativi italiani per comprendere meglio il guazzabuglio linguistico in cui si trovavano immersi. Il gesuita e maestro di retorica al *Real Seminario de Nobles* di Madrid si allontanò volontariamente dal metodo didattico preponderante in quel periodo, ossia quello diretto o naturale, in quanto “el aprendizaje natural como mera imitación imperfecta e irreflexiva [...] tiene límites, ya que está expuesta a la contaminación del vulgo, de los dialectos, del léxico impropio, de los malos autores y obras; el uso ha de basarse en la lengua literaria” (Quilis Merín 2010: 730-731). Risulterà patente anche nella presente rapida carrellata grammaticale l'estremo fascino rivestito da tale risorsa nel corso del XIX secolo, il quale si ripercuote nella vasta produzione accademica di manuali e dizionari, indubbiamente incentivata dal peculiare contesto storico, dallo sviluppo dell'industria e del commercio, causa principale della crescita vertiginosa di domanda di apprendimento linguistico unitamente alle migliorie apportate alle reti ferroviarie o ai mezzi navali che semplificarono la mobilità (Barbero Bernal 2014).

Seguendo le orme investigative di Terreros y Pando, anche Pedro Tomasi corresse la propria *Nuova y completa Gramática italiana* (1779) con un dizionario - frasario dell'idioma del Bel Paese, rimarcando come l'apprendimento di una lingua straniera non sarebbe potuto apparire veritiero qualora si fossero ignorate le strutture ed i meccanismi della propria L1; “è un testo per certi versi innovativo, che punta particolarmente sulla vertente comunicativa e viva della lingua, integrando il testo dall'impronta estremamente classicista con un volume fitto di dialoghi e repertorio

musicale per scrivere delle lettere” (Buono 2005: 95). Nel 1797 si assistette all’avvento della *Gramática de la lengua italiana* del gesuita Lorenzo Hervás y Panduro (Silvestri 2001), un testo nato principalmente per motivi di riverenza nei confronti di una lingua che per l’autore risuona nei più importanti teatri d’Europa, essendo la più erudita nonché tesoriera delle scienze in quanto superiore a tutto tondo rispetto al francese che, a quel tempo, imperava in ambito letterario.

Il *Compendio de gramática italiana formado sobre los mejores autores* di Bordas (1824) è un’opera che sorprende per carenza di riferimenti a precedenti volumi della medesima tipologia nonché per una preponderante semplificazione normativa che ne fanno un’utile risorsa di appoggio piuttosto che un manuale sul quale basare un intero apprendimento autonomo. Si noterà come tali lacune fossero ben a mente dello studioso nel momento in cui promulgò successive edizioni grammaticali, come la *Gramática italiana adaptada al uso de los españoles* (1830), ricalcante gli studi di Peretti per la sua *Grammaire Italienne*, o la sua riedizione intitolata *Gramática italiana redactada con presencia de cuantas se han publicado hasta el día* (1852) nella quale si provano a ridurre le regole formali proprie dell’edizione precedente per mezzo dell’introduzione di un *Diccionario Consultivo* in appendice al manuale, un calderone nozionistico che abbraccia sia eccezioni e peculiarità già segnalate precedentemente sia nuovi studi e risultati.

La *Gramática italiana simplificada y reducida a 20 lecciones* elaborata da Angelo Vergani (1826) altro non sarebbe se non l’adattamento di una risorsa simile prodotta però per un pubblico francofono di apprendenti della lingua italiana, fatto che la rende “uno scarno prontuario per un primo livello di apprendimento dell’italiano ed è strutturata in venti sintetiche lezioni che affrontano gli aspetti basilari della lingua”

(Silvestri 2001: 77). La limitata, sia nei contenuti sia nell'effettiva utilità, *Nueva gramática italiana explicada en español* di Jean Marie Blanc (1843) o l'interessante seppure incompleta *Gramática italiana y española* di Costanzo (1848) fungono da apripista per la maggiormente intrigante opera di José López de Morelle intitolata *Arte completo de la Lengua Italiana* (1851), un testo che mira alla creazione di una risorsa che potesse offrire uguali indicazioni riguardo la sfera pratica e la sfera teorica dell'italiano, che fosse ben bilanciata senza propendere per una parte o per l'altra: essenziale il principio della progressività, anche in campo meramente traduttivo, onde evitare studi eccessivamente mnemonici bensì che siano sorretti e accompagnati da un costante ed adeguato utilizzo dell'idioma.

La *Gramática de la lengua italiana explicada por su hermana la castellana* venne redatta da Antonio Rius y Rossell nel 1863 e si distingue subito per l'assenza di principi grammaticali didattici, presenti nelle precedenti opere contrastive, debitamente sostituiti da numerosi e variegati esempi fraseologici, scelti su basi letterarie e visti come unica risorsa capace di supportare adeguatamente il mero studio meccanicistico, dando vita ad una grammatica molto oculata e ricca di attente opinioni dell'autore. Si ritorna al purismo contrastivo con il *Método teórico-práctico comparativo para el estudio de los idiomas italiano y español* di Lorenzo Badioli (1864) che "sembra essere un riflesso tardivo delle idee di Cesari e dei puristi del primo Ottocento (Silvestri 2001: 131), privilegiando l'uso della variante toscana dell'idioma e condividendo l'impostazione di base con gli studiosi di Port-Royal. Ciò che affascina maggiormente del presente testo è l'estrema attenzione riposta sulla pronuncia dell'italiano, l'estesa attenzione per la classificazione delle consonanti, suddivise a seconda della modalità di articolazione. Franz Ahn (1878, 1883) è l'ideatore di una metodologia glottodidattica,

applicata anche alla lingua italiana nel *Curso de italiano*, la quale si allontana dall'impostazione di precedenti opere grammaticali contrastive in quanto principalmente incentrata sulla pratica, sotto forma di traduzione, ripetizione o diretta interazione tra i membri del processo acquisitivo, senza eliminare del tutto le riflessioni metalinguistiche, comunque osservabili in un secondo momento. Già in precedenza si assistette alla pubblicazione di un manuale ispirato su teorie metodologiche in voga in quegli anni, il *Nuevo método del Dr. Ollendorff para aprender a leer, hablar y escribir un idioma cualquiera, adaptado al italiano* (1852), realizzato dal politico e giornalista Eduardo Benot come forma di protesta nei confronti delle impostazioni tradizionali delle grammatiche e di supporto di un'apprendimento naturale di un idioma, un'acquisizione che parta dalla concezione della lingua come diretta espressione del pensiero e non come una mera serie di regole formali e superficiali.

È altamente interessante osservare come per Terreros il toscano fosse quasi paragonabile ad una principessa, fonte di dolcezza e ricchezza di vocabolario, pensiero praticamente recuperato dal Tomasi che definisce dolce e nobile la lingua prescelta da Papi e Principi. Hervás y Panduro la etichetta come la maggiormente morale tra le lingue colte mentre Luis Bordas rimarca la sua preziosa caratteristica di adattarsi a qualsivoglia argomento sia in verso sia in prosa, grazie alla flessibilità sintattica nonché alla preziosità del suono. Riguardo alle motivazioni che sospingono il processo di apprendimento, esse posano *su ragioni estetiche*, si pensi alla versione grammaticale di Bordas del 1830 incentrata esclusivamente sulla necessità degli ispanofoni di abbracciare la magniloquenza della lingua sorella, *su ragioni letterarie*, ad esempio Trenado e Benot ribadiscono la mole delle produzioni scritte in lingua italiana e puntano sull'interesse rivestito dall'idioma, *su ragioni comunicative*, si faccia riferimento a

Tomasi e al suo constatare che se lo studio linguistico godesse di maggiore prestigio gli esseri umani non dovrebbero provare vergogna per la loro incapacità di comunicare e interagire.

La dimensione contrastiva grammaticale del XX e del XXI secolo gode di alta considerazione nel presente lavoro poiché taluni lavori citati, per completezza e meticolosità, sono stati direttamente consultati in fase di progettazione del *software* glottodidattico. Tra questi rievochiamo il nome del linguista e docente Fausto Díaz Padilla, del quale si prendono in considerazione sia la sua *Gramática Analítico descriptiva de la Lengua Italiana* (1990), suddivisa in due tomi nonché sapientemente presentata in lingua spagnola per favorirne la fruizione, una risorsa che supporta un'esaustiva panoramica sulla dimensione comunicativa della lingua,

describe la lengua partiendo de los elementos que poseen significante y no significado. Cada elemento lingüístico o grupo de elementos viene contemplado desde su funcionalidad y la relación de ésta con la estructura, determinando su reciprocidad. (Porrás Castro 2003: 176).

Sia la monumentale risorsa comparativa e descrittiva *Gramática italiana para uso de hispanohablantes* (2011), un'opera apprezzabile finanche dall'apprendente italofono per via della certissima presentazione contrastiva dei concetti. Lo stesso autore nell'*incipit* ricorda come non si tratti di un corso di lingua ad ampio respiro bensì una magnifica rassegna di ragionati concetti grammaticali, presentati in modo sequenziale e progressivo.

María Teresa Sanmarco Bande e Isabel González Fernández concepiscono due validi manuali di lingua italiana direttamente relazionati con una platea galiziana di apprendenti; si tratta di *Gramática Italiana I* (2002) e *Gramática Italiana II* (2002) tra loro complementari e utili benché settoriali (in lingua galiziana) supporti alla didattica contrastiva e comunicativa. A sottolineare il grande interesse nei confronti della lingua del *Bel Paese* nella succitata Comunità iberica si potrà ricordare anche il volume *Lingua italiana* (1999) di María Montes, anch'esso indicato per studenti galiziani.

Risale al 2011 il manuale *Gramática de la lengua italiana* di Trifone, Palermo e Garzelli, un testo issato su fondamenta contrastive e ragionate, grazie al quale qualsivoglia discente ispanofono potrà approcciare lo studio dell'italiano in modo sequenziale e dinamico, con ricercate comparazioni miranti all'esaltazione sia dei punti in comune sia di quelli discrepanti tra le due lingue. Molto interessante la presentazione del riquadro denominato ¡*Ojo!*, per mezzo del quale si richiama l'attenzione dei discenti circa specifiche complessità italiane.

Giacchè affermare di poter offrire una panoramica esaustiva della totalità dei manuali e dei volumi grammaticali confezionati per tale tipologia di apprendenti equivarrebbe ad una proposizione inequivocabilmente fallace, si è puntato principalmente all'osservazione di testi direttamente consultati nonché adottati come punto di riferimento per il confezionamento di taluni aspetti del *courseware*. A tal proposito, prima di concludere il presente paragrafo sarà opportuno citare altre due risorse glottodidattiche capaci di potenziare le abilità comunicative degli apprendenti ispanofoni, la cui consultazione si è rivelata fruttifera e intrigante. Si trascurerà la parziale digressione dal filo conduttore concettuale del paragrafo sebbene in entrambe la grammatica (veicolata in modo ovviamente distinti) faccia capolino tra le pagine

pedagogiche: la prima è la serie di libri *Capito? Corso di italiano per ispanofoni* (2012), coordinata da Matteo Re, docente e linguista, coadiuvato da Bettoni, Pallecchi, Roccia e Toma; insieme danno vita ad un trittico di stimolanti manuali diretti a studenti principianti, nei quali si affrontano tematiche grammaticali, lessicali, comunicative, ludiche e culturali, per una visione linguistica ed extralinguistica a tutto tondo. Vignette, cruciverba, disegni e intuitive “macchie di inchiostro” contenenti informazioni di vario tipo corredano qualsivoglia unità didattica dei testi. Alla seconda risorsa qui oggetto di analisi chi scrive è particolarmente legato non solo per la bontà della stessa in termini meramente pratici e pedagogici bensì per essere un pratico e intuitivo *courseware stand-alone* costantemente utilizzato in qualsiasi corso di lingua italiana tenuto dal sottoscritto nonché per essere stato sapientemente ideato in seno all’*Universidad Nacional de Educación a Distancia* di Madrid: si fa riferimento ai dvd-rom *Italiano I e Italiano II* (Bartolotta; Díaz Padilla; Martín Clavijo, 2011), ciascuno di essi attraente divulgatore di grammatica, lessico, situazioni comunicative, audio e test di verifica di vario tipo; la grafica in *flash* è curata nei minimi dettagli e ben si presta ad un uso continuativo e sempre imprevedibile dei contenuti da parte delle/i discenti.

8.2. Quesito: In che misura pensi che lo studio della grammatica sia importante nel processo di apprendimento di una lingua straniera?

Per porre un metaforico freno a questa dissertazione di concetti puramente teorici e farsi nuovamente sospingere dal flusso fantastico e letterario che culla ogni aspetto della tesi, sarà bene ridare voce ai soggetti ispanofoni protagonisti della raccolta dati *Questionimo* per tracciare un’intrigante panoramica dei *feedback* grammaticali ottenuti in corrispondenza di specifici e mirati interroganti presenti nella risorsa di

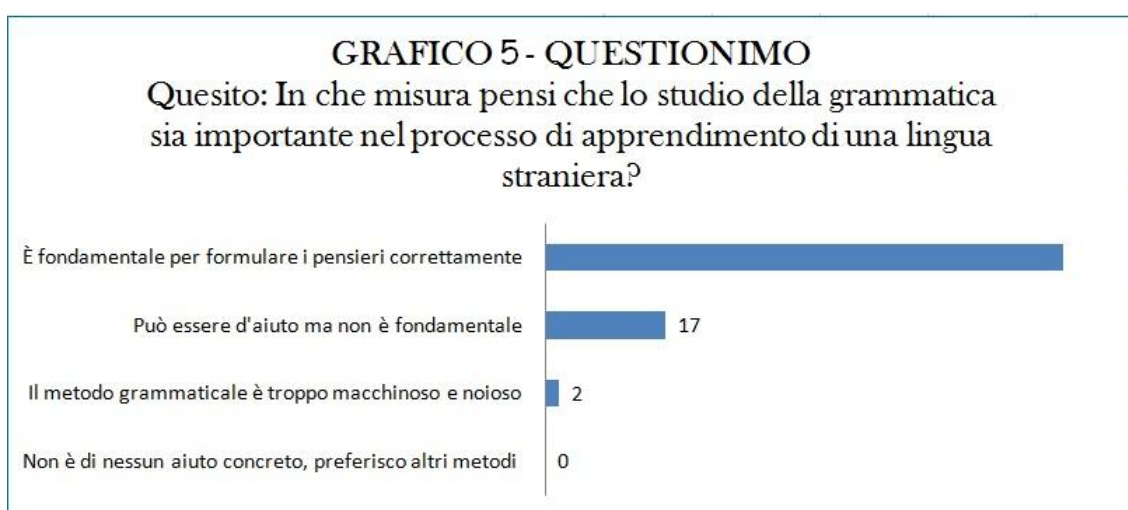
ricerca. Non sorprenderà constatare una chiara predisposizione delle/i discenti verso la riflessione formale, ritenuta essenziale e necessaria per rendere giustizia alle proprie intenzioni comunicative nella L2/LS, al contrario, potrebbe stupire forse il vigore con il quale tale accettazione riflessiva venga supportata. Si esclude vivamente una possibile alterazione di dati o una qualsivoglia influenza reciproca da parte dei soggetti protagonisti data la presenza costante del sottoscritto in fase di raccolta e l'assoluta inutilità di tale confronto in sede di compilazione di un questionario a risposta multipla anonimo e soggettivo.

Parrebbe effettivamente più logico immaginare che le/i discenti, ormai non più principianti e dopo alcuni anni di contatto con la lingua italiana, siano pienamente coscienti della molteplice presenza di elementi della propria lingua materna negli stadi interlinguistici iniziali della lingua meta, soprattutto in ambito lessicale e fonologico. È quanto mai opportuno, in questa fase, riallacciare il discorso del modello di analisi interlinguistica tra idiomi affini di Schmid (1994), colpevolmente limitato alla mera trattazione della strategia di *congruenza* nel paragrafo anteriore per motivi di attinenza e di scorrevolezza testuale, perché se è assodato il fatto che tali strategie entrino in vigore nel momento in cui si manifesta una perfetta simmetria sintattica o semantica tra L1 e L2, corrisponde altresì a verità il fatto che gli stessi soggetti interpellati nel momento della scoperta delle asperità e delle barriere affettive, antecedentemente celate lungo il cammino, tendano a minimizzare l'uso della congruenza per riparare dietro altre due strategie del medesimo modello, quella della *corrispondenza* e quella della *differenza*. Mentre la prima garantisce la percezione delle differenze che intercorrono tra L1 e L2 senza inibire il passaggio delle informazioni, la seconda è propria di livelli

interlinguistici maggiormente elevati giacché presuppone una mentalità contrastiva piuttosto matura e consapevole.

Sulla base di quanto testé asserito si comprende come la maggiore coscienza sulle discrepanze idiomatiche, il ruolo di ex protagonisti del percorso emotivo ad ostacoli che ci si para dinanzi nel momento della consapevolezza delle medesime discrepanze, la visione panoramica dei propri pregi e dei propri limiti, l'inevitabile mutamento emotivo e motivazionale che consegue tale scoperta siano tutti fattori che influiscano nella scelta di una specifica panoramica formale e non sugli intricati meccanismi formali della lingua.

Il grafico sottostante presenta nel dettaglio i dati pocanzi citati, ai quali vanno aggiunti i due discenti che optarono per la sottolineatura della noia e della macchinosità insita nell'apprendimento meccanicistico e formale delle regole, memori di passate esperienze o, semplicemente, fautori di approcci maggiormente espressivi, comunicativi e partecipativi. Eloquente e confortante lo zero accanto all'opzione totalmente contraria alla panoramica grammaticale in classe.



8.3. Quesito: [...] potresti dirmi se hai mai tenuto nascosta una lacuna grammaticale per timore o semplicemente per vergogna di esplicitarla?

Non ci si potrà esimere dal considerare il presente quesito come il vero *feedback* morale dell'intero progetto di tesi pirandelliano, un banco di prova cruciale per giustificare le fondamenta di tale umoristico tentativo di ricerca attorno alle *maschere didattiche* che, come opportunamente rimarcato, traggono linfa vitale dall'infruttuoso perpetuarsi degli effetti negativi e fossilizzanti degli errori collettivi e soggettivi durante i primissimi stadi interlinguistici nella lingua meta; in altri termini, potrebbe essere considerata la domanda spartiacque tra un proseguo di riflessioni teoriche fondate su solide conferme provenienti dai diretti soggetti interpellati (ossia la conferma della bontà dei ragionamenti adempiuti dal sottoscritto in sede di progettazione del lavoro, riflessioni principalmente indugianti sulle ipotesi di zone d'ombra perduranti nella mente dell'apprendente di lingua italiana a seguito dell'occultamento di talune lacune acquisitive, sospinte dall'intelligente adozione di strategie di compensazione e di evitazione dinanzi alle asperità idiomatiche italiane) o un avanzamento delle ricerche issate esclusivamente sulle scoperte avvenute in seno alla comunità accademica, forgiando l'intero lavoro su supposizioni non confermate dalla diretta ricerca e, conseguentemente, dando vita ad un lavoro zoppicante quantunque interessante.

Ebbene, i risultati raccolti premiano i convincimenti glottodidattici di chi scrive, sospingono la ricerca contrastiva (per quanto possa essere possibile) e fondamentano l'intera ricerca di *maschere glottodidattiche*. Si è consapevoli dell'alone di fantasia e del velato empirismo concettuale, dell'impossibile predizione di qualsivoglia avanzamento glottodidattico individuale e dell'imprevedibilità presente nell'idea stessa delle *maschere glottodidattiche*, ciononostante, si crede che finanche la fantasia abbia

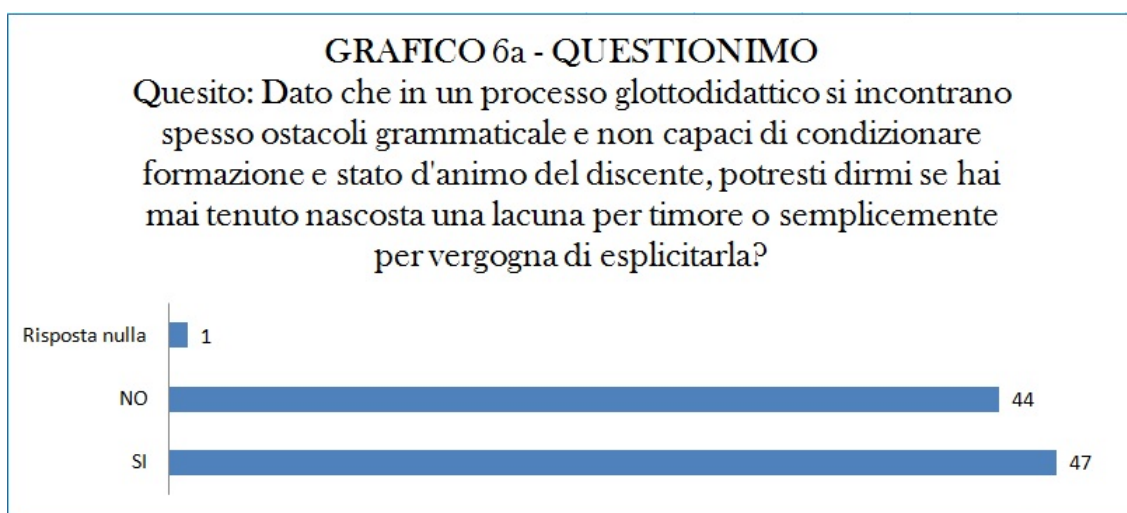
bisogno di una spinta motivazionale, si pensa che il citato pizzico di follia del docente paventato nell'*incipit* del presente lavoro di tesi debba essere adeguatamente e costantemente sobillato, a prescindere dall'esistenza o meno di un solido fondamento scientifico. Ed i risultati contribuiscono a mantenere accesa la fiammella della lucida follia, la voglia di sperimentare e di avanzare negli studi partendo da una visione ilare delle tematiche per poi ragionare su di esse in modo composto e scrupoloso.

La *maschera didattica* trae linfa vitale in questo frangente.

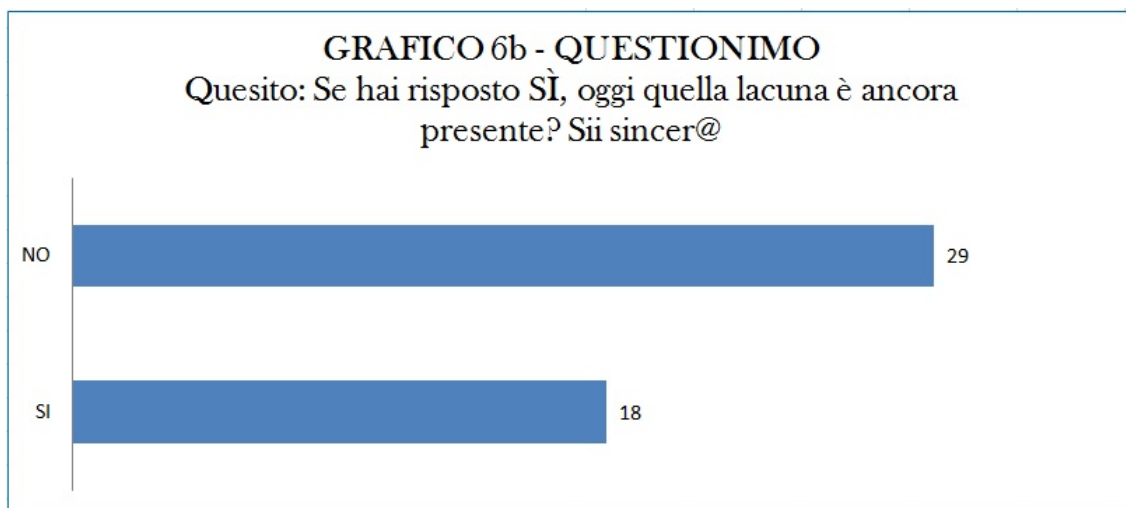
Nel corso dei precedenti paragrafi è stata, non certo a torto, associata ai concetti di errori collettivi manifestati da apprendenti ispanofoni, ma sono forse maschere didattiche tutte le titubanze palesate da siffatta categoria di apprendenti? Non crediamo sia corretto sostenere una risposta palesemente affermativa, quantunque si sia consci nell'impossibilità di offrire una risposta totalmente negativa. Quanto testè asserito potrebbe sembrare dissennato ed incoerente, eppure sono le stesse attività del *courseware* didattico a sostenere tale tesi. La maschera intesa come contorta copertura e come devianza temporanea dallo scorrevole flusso acquisitivo della lingua italiana potrebbe certo essere associata a qualsiasi manifestazione di errore degli apprendenti, anche se estremamente limitato nel tempo, ossia, anche se l'ostacolo viene subitamente saltato nel momento stesso in cui si presenta: il mero fatto di aver sperimentato taluna difficoltà implica l'aver indossato, anche solo per pochi minuti o ore, una copertura carnevalesca. Tuttavia, non si potrebbe nemmeno ripudiare una concezione di maschera glottodidattica maggiormente dilatata nel tempo, costruita attorno al concetto di fossilizzazione e reiterazione dell'asperità piuttosto che di mera apparizione dell'errore: la soluzione dell'enigma potrebbe mettere d'accordo le due ipotesi, ossia, si potrebbe immaginare una doppia classificazione della copertura, una *maschera glottodidattica*

circostanziale e una *maschera glottodidattica radicata*, entrambe coinvolgenti e degne di interesse.

Al termine di tale fantasiosa dissertazione si potrà asserire che il presente quesito miri alla constatazione ultima delle coperture *radicate* piuttosto che di quelle più propriamente circostanziali e il verdetto conseguente all'analisi è che tale constatazione abbia avuto luogo: oltre il 50% dei discenti (47) ammise di aver tenuto nascosta una peculiarità grammaticale o morfosintattica per timore di sembrare inadeguato o del giudizio altrui.



Il sottoquesito che ne consegue pone in risalto una piccola drammaticità pedagogica: ben **18** soggetti tra i **47** aventi fornito una risposta affermativa alla prima parte dell'interrogante ammisero di conservare sui propri visi tale maschera. Questa triste e indiretta esaltazione del concetto di fossilizzazione conferma la necessità di portare avanti oculati ragionamenti contrastivi all'interno dei contesti di classe.



8.4. Quesito: Seleziona gli elementi che hai ritenuto più complicati nei primi anni di studio della lingua italiana

L'esistenza di due distinte varietà di *maschere didattiche* implicherà una maggiore attenzione verso di esse da parte del corpo docente nonché un potenziamento del lavoro investigativo a riguardo, per poter offrire informazioni maggiormente accurate. In questa sede, pertanto, si cerca di approdare nuovamente sulla quella dimensione di estrema specificità e completezza esplicativa gettando le basi per un'ulteriore individuazione di maschere didattiche, stavolta *morfosintattiche* dopo quelle *emozionali*, siano esse circostanziali o radicate, per mezzo del presente quesito. È un interrogante estremamente importante proprio per quella sua capacità di creare la struttura portante della prima attività del programma multimediale e per contribuire a sviluppare la fantasia di chi scrive. I risultati sono analizzati nel paragrafo che segue.

8.4.1. Le dieci *Maschere Grammaticali Morfosintattiche*

Il titolo del paragrafo è alquanto eloquente, le analisi dei novantadue questionari conducono all'individuazione di ulteriori coperture per mezzo delle risposte ottenute dagli ispanofoni *soggetti in cerca di apprendimento*. Ogni discente fu chiamato a scegliere un massimo di cinque opzioni da una lista di oltre trenta peculiarità dell'italiano (vedasi allegato, pag. 439), principalmente morfosintattiche, ricavate dall'analisi delle principali risorse glottodidattiche della lingua del Bel Paese indirizzate a studenti stranieri principianti. Le dieci specificità maggiormente segnalate divennero le *maschere glottodidattiche morfosintattiche* designate al sostentamento dell'attività musicale del *courseware* pirandelliano.

Senza eccessivo stupore si constata come la *comprensione e l'utilizzo delle particelle ci e ne*, di complessa interpretazione giacché inesistenti nella lingua castigliana, accolse il favore di 58 soggetti sui 92 dell'intero campione: un vero scoglio collettivo della lingua italiana, una potenziale *maschera radicata*.

L'uso delle *preposizioni semplici di e da* occupa la seconda posizione di siffatto podio virtuale di preferenze con 36 scelte spontanee. Nemmeno in questo caso ci si potrà dire realmente sorpresi dal risultato in quanto l'adeguata indicazione dell'origine e della provenienza è compito improbo in qualsivoglia stadio interlinguistico della lingua italiana, a maggior ragione quando ci si ritrova dinanzi a studenti principianti, così come l'uso delle preposizioni per indicare il movimento verso il luogo di residenza di una determinata persona o l'adozione della preposizione *da* nelle costruzioni passive, giusto per citare alcuni esempi ricorrenti.

La *comprensione e l'utilizzo dei pronomi gli e lee* della *forma combinataglienecompleta* il trittico delle asperità morfosintattiche poco gradite a un pubblico ispanofono, con 30 preferenze. Si collocano al quarto posto le enigmatiche modalità di utilizzo delle *doppie consonanti*, autentico incubo per tutti quegli apprendenti alla perenne ricerca di una tabella riassuntiva della meccanica del fenomeno; “se trata de un error muy persistente también en las interlenguas avanzadas porque los hispanohablantes no las discriminan al oído” (Bailini 2016: 96): 29 soggetti la inclusero tra le asperità riscontrate, tuttavia, chi scrive ammette la propria sorpresa dinanzi all'esiguità di preferenze concesse a siffatta peculiarità.

I *connettivi testuali* si attestano al quinto posto, conseguendo la condizione di *maschera morfosintattica* con un totale di 28 preferenze, ben dieci in più di un altro riconosciuto grattacapo linguistico, la distinzione tra gli ausiliari *essere* e *avere* (18). La difficoltà testè introdotta tende ad estendersi altresì alla formazione dei tempi composti, fomenta la già dimostrata tendenza all'abuso dell'ausiliare *avere* a causa delle ampiamente citate influenze della L1 nelle prime fasi interlinguistiche.

Genera curiosità e perplessità la poca propensione degli intervistati ad usare l'uso delle *preposizioni articolate* tra le prime cause di blocco acquisitivo, ci si ferma a 16. Sono invece 14 le ammissioni di difficoltà nei confronti delle differenze di utilizzo e collocazione nonché delle discrepanze semantiche tra i verbi spagnoli *ser, estar, haber* e *tenere* gli italiani *essere, stare, avere e tenere*.

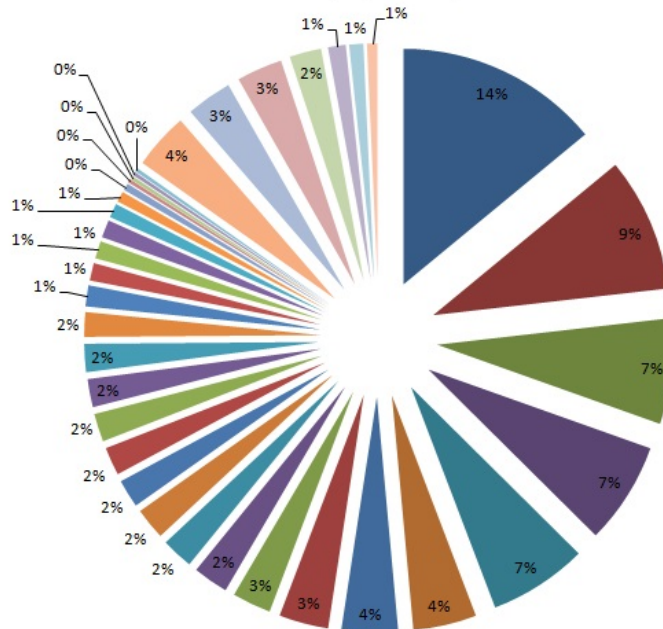
In conclusione, al nono e al decimo posto delle preferenze si ritrovano, rispettivamente, lo studio e l'applicazione della *passiva* (11) e i *periodi ipotetici della realtà, della possibilità e dell'irrealtà* (10).

Importante ribadire come non si neghi totalmente lo *status* di maschera glottodidattica a tutte quelle specificità premiate con poche preferenze e rimaste fuori dalle dieci posizioni prestabilite in fase di progettazione del lavoro, semplicemente si è deciso in fase di progettazione di limitare a dieci il numero di peculiarità atte a forgiare l'attività musicale dell'approccio.

GRAFICO 7 - QUESTIONIMO

Quesito: Seleziona gli elementi linguistici e non che hai ritenuto più complicati nei primi anni di studio della lingua italiana. (5 scelte max)

- Cie NE - Comprensione e utilizzo 58
- Uso delle preposizioni semplici DI e DA 38
- I pronomi personali GLI e LE, forma combinata GLIENE 30
- Le consonanti doppie, quando e dove usarle 29
- I connettivi testuali 28
- Il passato prossimo: uso degli ausiliari ESSERE e AVERE 18
- Uso delle preposizioni articolate 16
- Differenze SER/ESTAR/HABER/TENER e ESSERE/STARE/AVERE/TENERE 14
- La passiva 11
- I periodi ipotetici 10
- Maschile/Femminile - Singolare/Plurale dei sostantivi 9
- Verbi transitivi o intransitivi 9
- Presente dei verbi irregolari 8
- Imperfetto e usi del passato 8
- Verbi di opinione e congiuntivo 8
- Discorso diretto e indiretto 8
- Preposizioni con città, regioni e nazioni 8
- Imperativo presente e passato 7
- Uso dell'articolo con la costruzione passivo + nome parentela 6
- Costrutti verbo + preposizione 5
- Condizionale presente e passato 5
- Gli accenti tonici e grafici 5
- Coniugazione e uso dei verbi riflessivi 4
- Comparativi e superlativi 3
- Articoli: differenza tra il/lo e un/uno 2
- Presente dei verbi in -IRE: incoativi 1
- Futuro 1
- Relativi 1
- Elisione: caduta della vocale finale e apostrofo 1
- Incapacità di esprimere facilmente le proprie emozioni 16
- Lessico, espressioni idiomatiche e falsi amici 13
- Esclamazioni e intercalari linguistiche (Insomma, allora, vabbè etc) 13
- Pronuncia e Fonetica 9
- Differenze tra dare del tu e dare del Lei 5
- Il linguaggio non verbale e la gestualità 4
- Le esclamazioni o interiezioni (Uffa, cavolo etc.) 3



8.5. *Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta*²¹ chiamata capitolo otto.

Nel presente lavoro i dubbi circa l'utilizzo o meno di regole grammaticali all'interno di un percorso glottodidattico vengono dissipati dal carattere comunicativo e contrastivo che si è voluto imprimere all'approccio umoristico presentato. Ciò detto, si è provato a comprendere come tali pillole grammaticali potessero essere inserite in un cammino interlinguistico in modo non eccessivamente invasivo e la risposta la si è riscontrata nell'attenta riflessione, la stessa che Pirandello definiva sentimento del contrario. Trattandosi di un lavoro prettamente rivolto a studenti ispanofoni, sia spagnoli sia iberoamericani, non si poteva omettere un'attenta osservazione di tutte le manifestazioni grammaticali di lingua italiana concepite per apprendenti ispanofoni nel corso dei secoli. L'aspetto maggiormente originale del segmento è riconducibile all'analisi dei quesiti morfosintattici del questionario anonimo nonché alla successiva classificazione delle dieci coperture originali.

Nel successivo capitolo si comprenderanno meglio le ragioni che hanno portato il sottoscritto alla complessa realizzazione di una versione demo di un *courseware* didattico multimediale che racchiudesse le tre tecniche pirandelliane originali che completano la tesi: si porrà in risalto la necessità di venire incontro alle cangianti e nuove necessità acquisitive dei discenti in ambito glottodidattico.

²¹Tratto dalla novella *Notte* (Pirandello 1994c: 704).

9. IL PROGETTO DIDATTICO MULTIMEDIALE “LA SFACCETTATURA PIRANDELLIANA DELL’ITALIANO L2/LS”

9.1. Informazioni, obiettivi e speranze attorno al *courseware* didattico originale

Il lungo cammino teorico intrapreso fin dai primi paragrafi del presente lavoro trova un’auspicata e fondata soddisfazione didattica nella presentazione di una batteria di attività pratiche *integrate, originali, umoristiche* capaci di riflettere idee, speranze e obiettivi dell’approccio e dei metodi a loro supporto nonché di divenire una risorsa fruttuosa, amena e pratica, spendibile in qualsivoglia ambiente di apprendimento, sia esso di classe o autonomo.

Nel presente spazio introduttivo sarà opportuno sia riflettere sui presupposti che hanno condotto l’autore della presente tesi ad optare per una risorsa capace di prendere vita sul complesso palcoscenico ideologico pirandelliano, ossia, sulla necessità di racchiudere i frutti dell’*iter* investigativo all’interno di una programma creativo, funzionale ancorato ad una dimensione multimediale, sia osservare come tale mezzo pedagogico provi a perseguire un cammino glottodidattico già convenientemente tracciato da ricercatori e linguisti ben più autorevoli del sottoscritto a seguito dell’apparizione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)*, delle variegata e curate ricerche ad esso correlate nonché della crescente necessità di implementare un insegnamento fondato sullo sviluppo delle competenze e delle abilità delle/i discenti.

Assodata l’intenzione di rifuggire qualsiasi principio di casualità e astrattezza nella progettazione della risorsa qui oggetto di analisi e assicuratale un opportuno

inquadramento teorico nei paragrafi che seguono, si è pensato di promuovere una dissertazione concettuale che parta approssimativamente dalla fine, in modo velatamente e volutamente balzano, ossia, ragionando sulla concreta necessità di confezionamento della versione BETA del *courseware* e sulla sua potenziale efficacia, alla luce delle nuove tendenze in seno all'insegnamento glottolinguistico.

Nel presente frangente teorico poco importeranno le feconde esperienze di chi scrive in qualità di docente fruitore di risorse tecnologiche in ambienti di classe poiché il vero banco di prova di un *software* didattico è la sua pertinenza, coerenza e completezza interna, la sua utilità in concordanza con fattori cruciali quali “la motivación y la actitud, la elección y la distribución de los contenidos de aprendizaje, las modalidades del proceso de aprendizaje, los horarios disponibles y las diferentes ocasiones para la práctica de lengua en la realidad.” (Simons 2010: 3)

Un percorso pedagogico che miri alla sollecitazione sia delle conoscenze, intese come risultati dell'acquisizione delle nozioni per mezzo dell'apprendimento stesso, sia delle abilità e delle capacità di adoperare tali conoscenze in modo cognitivo e pratico in differenti contesti, conduce inequivocabilmente ad una concezione di competenza intesa come facoltà soggettiva di adoperare conoscenze e abilità in situazioni educative, personali o professionali in modo autonomo e responsabile. Il processo acquisitivo delle citate competenze è quanto mai articolato e legato all'individualità di qualsivoglia apprendente, influenzato dai personali ritmi di apprendimento, dagli interessi nonché dalle modalità in cui effettivamente prende corpo tale assimilazione di concetti e informazioni: formale (in seno alle istituzioni scolastiche), non formale (presso distinti contesti educativi) e informale, per mezzo delle essenziali esperienze di vita dell'individuo.

La *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006 rappresenta l'onirica fonte di luce capace di irradiare l'ombroso (e fino ad allora incerto) cammino glottodidattico europeo grazie alla bramata introduzione di talune competenze, definite chiave, all'interno del panorama educativo di ciascun Paese membro.

La prioritaria necessità di attrezzarsi dinanzi alla crescente nonché inevitabile globalizzazione non può prescindere dall'acquisizione di variegata competenza basilari, sostegni capaci di fomentare lo sviluppo, l'inclusione, l'occupazione e perciò la realizzazione di una cittadinanza attiva; quantunque ciascuna di esse sia, in maggiore o minore misura, riscontrabile all'interno del presente progetto di tesi, in questa sede parrebbe quanto mai opportuno riflettere su quella essenziale competenza atta a facilitare nell'individuo l'acquisizione di dimestichezza e cognizione sulle tecnologie della società dell'informazione, detto in altri termini, su tutti quei mezzi progettati per fiancheggiarlo nelle diverse dimensioni della società cosmopolita, innovativa, cangiante e mentalmente aperta: la competenza digitale.

Vázquez (2009) ricorda argutamente come il nuovo panorama educativo comprenda soggetti appartenenti alla generazione dei nativi digitali, di coloro capaci di affrontare le incombenze quotidiane in modo tecnologico e informativo ma, al contempo, riflette sul fatto che tale capacità non garantisca una corretta alfabetizzazione dell'utente in campo digitale, "el autoaprendizaje de ciertas competencias tecnológicas como utilizar el Messenger o el más reciente, Twitter, no conlleva el desarrollo espontáneo de esta competencia" (Vázquez 2009: 38). Ciononostante, è innegabile tale predisposizione tecnologica della persona immersa in un contesto improntato sul sapere ed essere capaci di descrivere la sperata *società della conoscenza* in termini di

organizzazione che impara presuppone una certosina analisi degli “aspetti della stessa come propri di un’organizzazione” (Lovece 2009: 3).

La genesi della succitata svolta cruciale verso il consolidamento del fomento della consapevolezza nella collettività comporterebbe il doveroso encomio ai lavori portati avanti in seno all’Unione Europea già dai primi anni Novanta del secolo scorso; con la stesura del Libro Bianco *Crescita, Competitività, Occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* (Commissione Europea, 1994) si pongono in evidenza le problematicità della società europea dell’epoca, soffermandosi su un concetto di *disoccupazione tecnologica*, ossia, di un’istruzione e di una formazione scarsamente connessi con i frenetici mutamenti societari, base di riflessione per la successiva implementazione del principio di apprendimento permanente della donna e dell’uomo.

Negli anni successivi il dibattito si dipanò in modo fruttuoso e costante, fino alla creazione del *Progetto i2010* (Consiglio dell’Unione Europea, 2005), ossia, alla progettazione concreta di uno spazio unico dell’informazione in Europa in cui la convergenza digitale tra gli Stati Membri fosse concreta, la ricerca sulle tecnologie *ITC* promulgata in modo considerevole e la creazione di un contesto inclusivo e occupazionale concretamente stimolato e promosso.

Le *ICTo TIC*(Tecnologie dell’informazione e della comunicazione) fecero rapidamente capolino nelle differenti dimensioni della società della conoscenza, valicando velocemente i confini originari di strumenti di promozione economica e finanziaria per confluire in modo prorompente e fruttifero in qualsivoglia aspetto della modernità, non ultimo quello scolastico.

A través de las tecnologías multimedia, el alumno es protagonista y autor de sus procesos de aprendizaje y formación, porque está involucrado y motivado por la creación y búsqueda de recursos. Los profesores, con el uso apropiado de las distintas instalaciones, pueden promover, viñendo, la trayectoria personal de los alumnos. (Barbieri 2015: 7)

Le testé citate parole offrono una sintesi perfetta dell'importanza che riveste nell'educazione moderna l'uso delle risorse multimediali e informatiche, sia come tecnica riconosciuta per il fomento dell'autonomia nell'apprendimento sia come risorsa atta al supporto dell'autoapprendimento linguistico. Sebbene le dissertazioni circa l'essenzialità del potenziamento di un grado autonomo di sviluppo nell'apprendimento delle lingue fossero state imbastite fin dagli anni Venti del secolo scorso, soprattutto perché rispetto ad altri approcci didattici, quello autonomo affonda le proprie origini sulla stessa pratica dell'insegnamento della lingua straniera e non su un canovaccio teorico forgiato dalla linguistica o dalla psicologia (Burbat 2015).

Il concetto di autonomia nel processo glottodidattico continua ad essere circondato da una fitta coltre di ambiguità alla cui formazione, e non a torto, parrebbe contribuire attivamente la convinzione che esista una sinonimia accettata tra *autonomia* e *autoapprendimento* linguistici. Niente di più fuorviante. Se da una parte si concepisce l'autoapprendimento come un processo acquisitivo "dove lo studente compie il processo da solo, senza aiuti o nessuna guida di supporto" (Menegale 2011: 22), dall'altra si appropria il concetto di autonomia come la rappresentazione di uno degli obiettivi maggiormente perseguiti dalle istituzioni educative benché tale mira faticosi a trovare uno sbocco realistico a causa di taluni problemi intrinseci. Si osserverà come le

medesime istituzioni scolastiche tastino con mano le complicità derivanti dalla mancanza di una adeguata e vasta bibliografia sulle implicazioni che l'autonomia genera su qualunque membro attivo del processo glottodidattico (Little, Ridley, Ushioda 2003) e siano spesso cadute nella generalizzazione del binomio tra l'autonomia dell'apprendimento e le peculiarità individuali di ogni singolo discente, peraltro esistente e giustamente degno di attenzione, soprattutto in un lavoro come questo in cui la relatività soggettiva di qualsivoglia membro del processo didattico gioca un ruolo determinante, ma che comunque viene innestata all'interno di un processo sociale molto più ampio e articolato (Benson, 2007).

Sociale, quindi, come la caratteristica fondamentale dell'autonomia, la quale acquista valore solo con l'interazione e la cooperazione tra diversi individui poiché “we produce ourselves only in an appropriate environment, in interaction with other humans. The relative influence on human development of gene and environment, nature and nurture, is a matter of controversy among biologists. (Little 1999: 79)

Quanto detto non pretende inibire le ambizioni di qualsivoglia discente voglioso di intraprendere un percorso pedagogico individuale, ciononostante, affinché le interazioni possano sussistere, la pratica della lingua appresa deve trovare piena soddisfazione, le conoscenze enciclopediche svilupparsi e progredire, l'immersione in un contesto collettivo considerarsi come *conditio sine qua non*, in nessun caso smarrendo la propria specificità e la propria autonomia, semplicemente rendendole disponibili al rapporto con gli altri.

Dopo questa breve digressione sull'autonomia dell'apprendimento e memorie della succitata cronologia terminologica e concettuale delle *ICT* si potrà allora convenire sulla precocità e sull'innovazione introdotta da Skinner nel lontano 1960, alla

lungimiranza nei confronti dei vantaggi offerti dalle *teaching machines* e alla curiosità sollevata in ambito accademico giacché “muchos psicólogos de aprendizaje, y no de los menos importantes, como Robert Glaser (1960) y James Asher (1964), veían en la máquinas un radiante porvenir para la enseñanza de lenguas extranjeras” (Simons 2010: 2). In ambito didattico, soprattutto glottodidattico, si assistette ad una repentina ascesa dei programmi di supporto all’insegnamento, dai primi elaboratori scientifici capaci di comunicare immediatamente alle o agli utenti la bontà delle loro scelte fino alla comparsa di supporti di memorizzazione di tipo ottico.

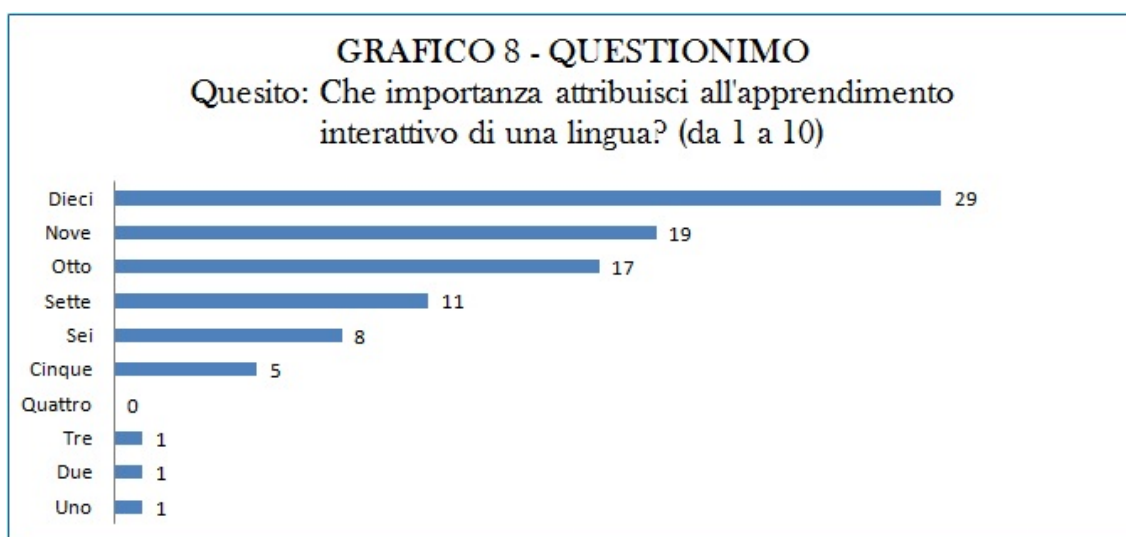
Data la velata insicurezza e titubanza dinanzi ai cambiamenti insiti negli esseri umani, non ci si è sorpresi oltremodo al cospetto della crescente *querelle* “entre aquéllos que afirman que nos encontramos ante la desaparición de los profesores y de los mismos centros educativos, hasta los que opinan que estas nuevas tecnologías no son más que simples herramientas de apoyo del profesor” (Contreras Izquierdo 2008: 2), giacché, come affermato in precedenza, l’apprendimento in autonomia da parte di qualsivoglia discente non rappresenta esclusivamente una pratica dei tempi attuali, allo stesso modo come non lo è la configurazione *multimediale* dell’apprendimento, nella più letterale accezione del termine (Maggini 2001: 11).

Qualora si volesse momentaneamente circoscrivere la tecnologia didattica al contesto di classe nonché ribadendo la piena compatibilità tra le nuove risorse e il corpo docente, non si potrà ovviare la necessaria formazione, elasticità mentale e predisposizione richiesta alle/agli insegnanti nel nuovo scenario educativo.

Nociones como competencia informacional, alfabetización múltiple, ciudadanía digital, competencia tecnológica, competencia cognitiva genérica, comunicación y colaboración

encuentran su espacio en la definición de la competencia digital en general, en la docente en particular y en los diferentes estadios que se pueden alcanzar (Hernández Mercedes 2012: 77).

Questa panoramica concettuale e cronologicamente affascinante dell'avvento delle tecnologie in ambito acquisitivo appare oltremodo propedeutica al riposizionamento del *focus* dell'attenzione sul presente lavoro di tesi in modo maggiormente consapevole e oculato. Nel ricalcare il sentiero concettuale solo momentaneamente abbandonato, sarà importante rivolgere nuovamente lo sguardo verso il questionario *Questionimo*, giacché si noterà come la dimensione interattiva e digitale dell'apprendimento non sia stata estromessa dal *corpus* della suddetta risorsa investigativa; a precisa domanda, le/gli apprendenti dimostrarono una convinta predisposizione verso il supporto tecnologico applicato alla didattica, così come raffigurato nel grafico sottostante, risultato che conforta la postura concettuale di chi scrive, ne supporta le idee e le convinzioni e ne certifica la bontà di fondo.



9.2. Di cosa si tratta e di cosa no

Come ampiamente rimarcato e come il titolo stesso del presente lavoro di tesi ribadisce, la risorsa multimediale presentata persegue la medesima logica che permea l'approccio pirandelliano delineato nei paragrafi precedenti, ossia, presentare in modo curioso e ardito talune *maschere glottodidattiche* riscontrabili sui volti dei numerosi pirandelliani *discenti in cerca di apprendimento* di madrelingua castigliana, per dirla in termini meno letterari, posizionare l'obiettivo dell'attenzione didattica su tutte quelle peculiarità di studi di questa esclusiva categoria di studenti.

Sembrerebbe finanche inopportuno rimarcare la dichiarata settorialità della risorsa digitale offerta affinché non si cada nel tranello di pensare che essa possa fungere da corso esaustivo e completo di lingua italiana. Certo, di completezza si potrebbe sempre parlare persino all'interno dei canoni della specificità più estrema perché le vertenti settoriali indagate sono state curate in modo certosino e documentate in maniera scrupolosa, tuttavia, una risorsa contrastiva pirandelliana trascende la mera concezione di classico percorso acquisitivo di una lingua straniera o seconda.

Non a caso si è scelto di tacciare l'intero progetto di tesi con la specificazione di *supporto* perché, dal punto di vista didattico, essa costituisce un valido e pratico mezzo parallelo ad un corso *a tutto tondo* dell'italiano ma non il corso in sé. Al contempo all'attento Lettore non sfuggirà di osservare come qualsivoglia aspetto costitutivo di un insegnamento glottodidattico integrato sia riscontrabile tra gli ingranaggi del progetto, dalla ponderazione delle competenze alla valutazione degli obiettivi, di modo che si possa concludere che il presente *courseware* provi a non lasciare nulla di intentato, pur nella sua versione BETA.

Mancherebbe ancora da stabilire il ruolo occupato dalla risorsa nel panorama delle tecnologie multimediali; tra le possibilità moderne offerte alla dimensione pedagogica per migliorarne l'efficienza e l'attrazione non si faticerà a riscontrare una prima distinzione tra risorse usufruibili in modalità *on-line* e risorse operanti in modalità *stand-alone*; mentre le prime offrono l'impareggiabile opportunità di aprirsi metaforicamente al mondo, di trasmettere, reperire, offrire e scambiare informazioni di vario tipo con qualsivoglia utente, senza alcun limite temporale o spaziale, le seconde possono essere viste come strumenti multimediali capaci di sprigionare tutte le proprie potenzialità finanche in assenza di piattaforme o supporti *software* aggiuntivi, secondo modalità multimediali e multi codice come la musica, i video, i testi, le foto. Gli eseguibili, i *cd-rom* e i *dvd-rom* didattici, il fulcro della presente dissertazione multimediale pirandelliana, sono annoverabili tra le risorse *stand-alone*, non in quanto fruibili esclusivamente in solitudine dagli utenti bensì poiché dotate di caratteristiche di finitezza interna che le svincolano da qualsiasi rapporto di dipendenza da altre componenti, *hardware* o *software*. In ambito linguistico, un *software* specificatamente didattico (per l'appunto un *courseware*) è confezionato con il preciso intento di fornire un supporto valido per una specifica tipologia di utenti, facendo perno su tecniche e attività ponderate, su una programmazione pianificata, personalizzata nonché evidentemente creativa.

9.3. A chi si rivolge

In questo paragrafo sarà bene differenziare i potenziali fruitori riconducibili alla sfera didattica da quelli che, diversamente, potrebbero approcciare la risorsa per

motivazioni estrinseche al mero percorso glottolinguistico, mossi da interessi o passioni personali.

Per quanto concerne la prima categoria di utenti, le/gli apprendenti linguistici, siano essi frequentatori di istituzioni formali di insegnamento o autodidatti *in cerca di soddisfazione* per la propria sete di conoscenza, occorre rimarcare che la specificità insita nei materiali presentati, le nozioni letterarie così puntuali e mirate, la lunghezza e l'umorismo racchiuso nelle novelle e l'alto dispendio cognitivo nonché le elevate conoscenze enciclopediche richieste (in particolar modo per la terza tecnica originale)ne fanno un mezzo utile per l'apprendimento di un pubblico *adulto*.

Sembrerebbe semplice comprendere quali tipologie di apprendenti si celino dietro l'apparente trasparenza e semplicità del lemma *adulto*, cionostante, un attento sguardo semantico mette in luce inaspettate complessità interpretative. Difficoltà che i ritmi e la schizofrenia della società moderna alimentano a fronte della costante e inevitabile separazione netta tra generazioni, la quale si riflette inevitabilmente su una distinzione tra *l'essere ragazzi* e *l'essere adulti* non circoscritta alla mera età anagrafica. A ragione si potrebbe supportare l'idea che l'adulto sia un individuo maturo che punti su una formazione continua per soddisfare una mancanza nonché per perseguire con tenacia un'autorealizzazione professionale, sia come membro della società sia come persona. "Il bambino è sempre disponibile ad apprendere per motivi sia biologici sia psicologici, l'adulto, invece, sceglie le opportunità formative in modo selettivo e finalizzato ad uno scopo ben preciso" (Begotti 2011: 79), ecco, pertanto, che nel processo di apprendimento di una persona intellettualmente matura vi si riscontra una chiara consapevolezza, sia dei propri obiettivi, sia delle proprie necessità, cosa che in un bambino non parrebbe immediatamente riscontrabile.

Per stabilire meglio quali possano essere le caratteristiche proprie dell'apprendimento da parte di un discente adulto si potrebbe far riferimento a taluni tratti caratterizzanti tipici di questa categoria di studenti, rielaborando le idee di Knowles (1980): *in primis*, vi è il concetto di sé, il quale è caratterizzato da un estremo bisogno della persona adulta di sentirsi realizzata in modo autonomo, contrariamente a quanto avviene con i discenti più giovani, dipendenti maggiormente dagli altri, “gli adulti, infatti, hanno un profondo bisogno psicologico di essere considerati e trattati dagli altri come persone capaci di gestirsi autonomamente” (Ravazzani, Mormino, Moroni 2015: 58).

Un ruolo cruciale è giocato dalla motivazione verso la lingua oggetto di studio, in quanto cuore pulsante del desiderio di autodeterminazione e di raggiungimento degli scopi prestabiliti e sperati; la differente percezione della motivazione e delle necessità di apprendimento si ripercuotono nella tempistica di utilizzo dei saperi incamerati: uno studente maturo, nella maggior parte dei casi, si sentirà spronato dall'assoluta necessità di usufruire immediatamente delle nozioni in suo possesso, soprattutto in contesti lavorativi o personali, in modo diametralmente opposto a quanto avviene in un processo glottodidattico caratterizzato da discenti bambini o adolescenti, le cui ambizioni di fruizione linguistica non parrebbero così frenetiche e immediate.

Rielaborando le idee di Balboni ([1994] 2006), si potrebbe altresì asserire che un discente che approcci volontariamente un idioma straniero sia sorretto da tre differenti tipologie di motivazioni: quella basata *sul dovere*, quella issata *sul bisogno* e quella fondata *sul piacere*. La percezione dell'apprendimento come fosse un *dovere* inibisce le capacità individuali di raggiungere un'acquisizione completa e duratura e la scarsa partecipazione emotiva sfocia in una collocazione delle nozioni apprese nella memoria a breve termine, quanto mai temporanea e fallace; dinanzi a un concreto bisogno

linguistico il trasporto del discente nonché i saperi da egli immagazzinati perdureranno almeno sino al momento di soddisfazione di tale necessità, ad esempio, un esame o un concorso, mentre sarebbe superfluo sottolineare come il sapere basato sul piacere, sulla passione e sulla sete di conoscenza non sfociante in immediati benefici materiali costituisca la vera e duratura acquisizione dei saperi.

In successivi contributi (2008) Balboni rielabora la sua concezione piramidale della motivazione, mutandola in un *continuum* “fra i tre fattori in cui il dovere può evolversi in senso del dovere e diventare così motivante in quanto vengono soddisfatti bisogni linguistici e comunicativi nuovi per lo studente, mentre il bisogno, una volta soddisfatto, produce piacere (Novello 2012: 92).

In altre parole, non sembrerebbe errato asserire che le sorgenti motivazionali nel discente possano fluttuare tra una soddisfazione intrinseca, ossia la più pura esaltazione dell'apprendimento fondato sull'entusiasmo e sulla passione, e una ricompensa estrinseca, caratterizzata dalle gratificazioni ottenute dagli studenti soprattutto in ambito scolastico, in relazione con gli altri membri del processo, ferma restando l'assoluta necessità di scovare un congruo punto di congiunzione tra la citata motivazione ed il bisogno di ricompensa poiché solo la presenza di questo potrà dar luogo ad un apprendimento efficace e consapevole.

Altra prerogativa dell'essere umano adulto è il cosiddetto bisogno della conoscenza, il quale implica un'analisi certosina dietro alla volontà di intraprendere un nuovo cammino glottodidattico, mediante la quale perlustrare tutti i possibili vantaggi derivanti dall'incipiente investimento di tempo e speranze; di non poco conto appare anche la disponibilità attiva e cosciente ad imparare, dato che la volontarietà dell'atto acquisitivo implica una ferma disposizione della persona nei confronti del processo didattico.

Il concetto stesso di discente adulto porta in dote talune rognose seppur intriganti complicate acquisitive che necessitano di un monitoraggio costante da parte dell'attento docente: parliamo della ridotta elasticità mentale manifestata da un soggetto maturo rispetto a quella di un giovane adolescente nelle medesime circostanze di apprendimento, della tendenza a far perno su motivi psicologici capaci di evitare o ridurre al minimo i momenti in cui il proprio io, la propria faccia o le proprie esperienze pregresse risultino messe in discussione o, ancora, della minima disponibilità temporale dedicabile all'apprendimento glottodidattico per via delle frenetiche abitudini odierne.

9.4. Genesi dell'insegnamento basato sulle competenze

Potrà apparire banale un elogio al lavoro svolto negli ultimi decenni in seno al Consiglio d'Europa, al suo costante impegno per garantire la valorizzazione dei diritti umani, dei principi della democrazia, del rispetto e, non meno importante, la preservazione delle lingue e della specificità culturale. È proprio questa volontà comunicativa conservatrice ad aver fomentato, negli anni Settanta del secolo scorso, un primo modello operativo atto all'individuazione delle capacità fondamentali sulle quali posare la propria autonomia in un lingua straniera. Risalgono a tale periodo storico i concetti di bisogni comunicativi, di saperi e di abilità necessari per poter raggiungere il livello soglia della comunicazione, ossia, un livello linguistico elementare e minimo quantunque sufficiente per esprimere in modo soddisfacente i propri pensieri in una L2/LS. La progressione costante nella ricerca attorno alle idee di valorizzazione e tutela delle lingue sfociò nell'ormai familiare *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER), elaborato nel 1996 e pubblicato in lingua italiana nel 2002, uno strumento concepito per fomentare la comunicazione tra cittadini di diverse lingue e culture nonché semplificarla per mezzo di un codice comune costituito da un nucleo

concettuale e terminologico di riferimento, ma anche per scomporre e analizzare l'intero apprendimento linguistico (Vedovelli, 2002).

Il *Quadrò* riuscì nell'ambizioso intento di dar forma ad un modello onnicomprensivo, trasparente e coerente di politica linguistica, capace di spogliare il discente dal macchinoso e obsoleto abito passivo per permettergli di indossare i moderni panni di membro attivo, pensante e pienamente coinvolto di una società, capace di adempiere ai propri compiti linguistici in differenti contesti e situazioni sociali grazie a mirate competenze, generali e linguistico - comunicative conducenti a vere e proprie attività linguistiche. Quanto detto implica che questo nuovo soggetto pensante e linguisticamente consapevole utilizzi in modo equo i testi a sua disposizione e si avvalga di puntuali strategie che possano semplificarli il compito.

Il *QCER* ha avuto un impatto molto forte a livello europeo perché grazie ai suoi descrittori, che definiscono in modo graduale dei livelli di competenza linguistica per le diverse abilità, ha reso possibile un confronto tra approcci e metodologie di insegnamento fino allora difficili da paragonare (Joerimann Vancheri 2014: 34)

Quanto detto dimostra come l'insegnamento linguistico sia divenuto, grazie alle direttive dettate dal Consiglio d'Europa, teatro di un nuovo recital didattico, i cui soggetti recitanti non si limitino a concentrarsi su *come* (grammatica) dire *cosa* (vocabolario), eludendo i principi basilari della comunicazione come *perché*, *dove*, *quando*, *achi*, i quali divengono gli elementi variabili di un approccio didattico orientato all'azione e della distinzione delle necessità di qualsivoglia parlante (Spinelli, 2011).

Prima di procedere alla doverosa esplicitazione delle competenze stimulate dalla risorsa didattica originale qui presentata, converrà ricordare come l'ampiamente citato *Quadro* sia stato corredato da taluni ulteriori strumenti linguistici atti al fomento dell'educazione plurilingue come il *Portfolio per le Lingue Europee* e, soprattutto, il *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2* (Spinelli e Parizzi, 2010). La fondamentale importanza di quest'ultimo è decretata dalla sua essenziale capacità di indicare i mezzi linguistici attraverso i quali i descrittori del *Quadro* possano trovare piena soddisfazione; "gli obiettivi di competenza devono dunque rappresentare i principi organizzativi di percorsi didattici mirati e di conseguenza basarsi sulla concreta osservazione delle performance degli apprendenti" (Spinelli 2011: 4). Riconoscendo l'indiscutibile parzialità delle competenze acquisite da parte dei discenti in un processo glottodidattico si conviene come la relatività e la soggettività di ciascun discente nonché le capacità di questi di oltrepassare a piacimento quei metaforici confini linguistici stabiliti dai vari livelli, si concorda con Spinelli (2011) quando asserisce che sia il *Quadro* sia il *Profilo* non potrebbero in nessun modo illuminare in modo chiaro e univoco il sentiero perfetto verso l'acquisizione linguistica, ciononostante, parrebbero fornire al discente temerario una sorta di cartina topografica grazie alla quale far leva sulle proprie capacità, abilità e motivazioni per scovare il cammino più congeniale per raggiungere lo sperato obiettivo finale.

Riflettere sulla succitata parzialità delle competenze si permea di un'importanza basilare ai fini del presente progetto in quanto presupponente una concezione distinta del trattamento della maschera didattica del soggetto apprendente, svestibile da un processo induttivo, ragionato e pacifico rifuggendo qualsivoglia volontà di colpevolizzare lo spavaldo trasgressore.

9.5. Obiettivi e competenze

Partendo dai principi ben delineati dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* dettagliano a continuazione i contenuti delle tre attività e, conseguentemente, della versione BETA del *courseware* a corredo del presente approccio, non prima di aver ricordato che lo scopo principale di una risorsa rivolta a studenti principianti è quello di offrire loro le competenze necessarie affinché riescano a comprendere e utilizzare la lingua in modo sufficiente e produttivo sia dal punto di vista orale sia da quello scritto, a produrre dei testi brevi e che riescano a mediare tra parlanti di diverse lingue, sempre e quando questi utilizzino una lingua standard limitata a tematiche generali e veicolata a espressioni, strutture e lessico di uso frequente. La natura settoriale della presente risorsa, caratterizzata da uno sguardo rivolto quasi esclusivamente verso le maggiori complessità acquisitive palesate dai discenti ispanofoni nei loro primi anni di contatto con la lingua italiana, ne limita l'apprendimento di alcune sfaccettature maggiormente intellegibili inizialmente tra italofoni e ispanofoni sebbene, al contempo, prevenga la fossilizzazione degli errori collettivi appartenenti a questa categoria di apprendenti dell'italiano L2/LS.

9.6. Obiettivi generali

9.6.1. Comprensione orale

Si punta alla comprensione del senso generale e delle informazioni di base di brevi testi narrati, di semplici frasi contenute nell'attività sociolinguistica e pragmatica nonché dei versi dei brani musicali pirandelliani che veicolano nozioni didattiche e letterarie. Per fare in modo che questo accada si farà leva su una serie di proposizioni in

italiano standard e neostandard proferite lentamente e in modo chiaro nonché altamente intuitivo per un fruitore ispanofono che, come già ampiamente sostenuto, è dotato di un bagaglio conoscitivo tale da essere considerato un falso principiante.

9.6.2. Espressione orale

Partendo dalla già limitata interattività di una risorsa *dvd rom* come la presente, si punta più che altro a fornire agli utenti le basi per una comunicazione efficace da portare avanti in un contesto di classe o extrascolastico. Le canzoni pirandelliane mirano alla stimolazione di dibattiti e conversazioni, favorite dal ruolo di facilitatore di informazioni del docente, ma anche (e non è ruolo di poco conto in una risorsa musicale) alla attiva partecipazione canora da parte di qualsivoglia fruitore, fomentata dalle basi karaoke delle canzoni allegate al *software*. Gli impulsi alla produzione orale sono offerti anche dagli innumerevoli chunks lessicali veicolati attraverso la tecnica del *lexical approach* sotto forma di interiezioni, espressioni idiomatiche, proverbi nonché espressioni di maggiore frequenza. Distribuiti su tutte e tre le attività pratiche, i succitati chunks provano a stimolare una repentina capacità comunicativa anche in contesti di autoapprendimento.

9.6.3. Comprensione di lettura

Comprendere il significato generale, i punti essenziali e le caratteristiche più rilevanti dei testi presentati nelle diverse attività, specialmente nei testi delle canzoni, nelle note grammaticali e letterarie ad essi collegate e nelle novelle. Il registro è piuttosto informale e la struttura delle frasi appare semplice e di immediata fruizione

anche per un pubblico di utenti principiante. La comprensione non si limita ai significati di superficie bensì a tutti quei collegamenti cognitivi che servono a facilitare l'assimilazione dei concetti. Captare l'idea generale degli idiomatismi e ricercare un corrispettivo nella propria lingua del lessico di base è una delle prerogative dell'attività sorretta dalle dieci novelle, a tal proposito, intuire i significati delle opzioni incluse nei box delle risposte multiple appare determinante per evitare più o meno simpatici fraintendimenti.

9.6.4. Espressione scritta

La risorsa in sé non è stata concepita per esaltare principalmente il versante scritto dell'apprendimento della lingua italiana, il canale prescelto per la trasmissione pirandelliana e settoriale delle nozioni privilegia altre dimensioni della lingua, ma non per questo rifugge la possibilità di offrire *chunks* linguistici utili in qualsivoglia tipologia di espressione linguistica, non ultima quella di scrittura. Saper collocare adeguatamente i connettivi linguistici, arricchire le proposizioni con idiomatismi, proverbi e corretti utilizzi dei *false friends* servirà senza dubbio a potenziare questa tipologia di espressione comunicativa. È in questa fase in cui si comprende il motivo per cui in più occasioni sia stato ribadito il carattere integrativo e di supporto della presente risorsa, la quale raggiunge il massimo della propria efficienza e potenzialità se impiegata parallelamente ad ulteriori soluzioni pedagogiche.

Quanto testé asserito non implica l'assenza totale di interazione scritta da parte degli utenti, non mancheranno le occasioni in cui saranno chiamati alla trascrizione di frasi, proverbi nonché al completamento di idiomatismi o cruciverba, per quanto esse

non siano totalmente annoverabili nel campo delle pratiche di potenziamento della scrittura.

9.6.5. Competenze Socioculturali

Come qualsivoglia corso linguistico sorretto da ponderate mire multimediali e comunicative, la presente risorsa non mancherà di aprire alla dimensione sociale e pragmatica della lingua oggetto di studi, confermando la tendenza glottodidattica preponderante di non limitare la lingua ad una mera questione stilistica e superficiale. Il saper utilizzare la lingua in modo adeguato ai contesti ed alle tipologie di interlocutori, rispettando tutte le dimensioni della lingua italiana, è una delle prerogative anche del *QCER*. Una rapida panoramica tra le tre attività ci permette di individuare le capacità socioculturali insite in essa:

- In *CONTEsto* meglio sarà possibile osservare come talune proposizioni proferite possano causare reazioni (effetti illocutivi o perlocutivi) differenti a seconda della tipologia dell'interlocutore o del contesto formale o informale dell'intera comunicazione;
- Si fomenta una comprensione deduttiva e induttiva delle espressioni idiomatiche, delle interiezioni e dei falsi amici, anche per mezzo di opportune analisi contrastive con i corrispettivi in lingua spagnola;
- In *CONTEsto meglio*, si cerca solleticare la presa di coscienza dell'utilizzatore ispanofono circa possibili ambiguità derivanti dall'utilizzo improprio di colloquialismi e frasi fatte, tipiche della propria lingua materna nonché soggette al *transfer* linguistico;
- Ci si addenterà nella sfera emotiva del lessico e delle espressioni idiomatiche, osservando come il valore emozionale delle parole posseda la medesima importanza di quello semantico;

- Si apre a molteplici rimandi sociali ed artistici italiani, caratterizzati principalmente dalle nozioni letterarie e biografiche di Luigi Pirandello e delle correnti storiche e letterarie che lo accolsero nella sua lunga ed enigmatica vita;

- Non si mancherà altresì di presentare lessico ed espressioni riconducibili ad usi e costumi della società italiana, alle festività, alle ricorrenze nonché alle celebrazioni; il tutto, molto spesso, contrapposto a usanze tipiche dei Paesi ispanofoni, alla ricerca di gustose nozioni contrastive.

9.6.6. Competenze Linguistiche

Due delle competenze chiave introdotte dal *Quadro* supportano lo sviluppo delle abilità sia nell'uso la propria lingua materna sia nell'adeguato impiego della lingua meta, per questo, una risorsa integrata e contrastiva non deve limitarsi alla solo potenziamento della comunicazione in L2/LS bensì cullare la riflessione interlinguistica a tutto campo, l'attento ragionamento e la selezione delle informazioni finanche nella propria L1, facendo leva sull'estrema importanza rivestita dalla L1 in un processo acquisitivo di una lingua meta affine alla propria.

9.6.7. Contenuti lessici e semantici

Come si avrà modo di testare più avanti, la sfera lessicale della lingua italiana gode di estrema considerazione nel presente lavoro, potendo contare su specifiche tecniche al proprio supporto e sull'importanza rivestita dai chunks linguistici nonché dai principi del *lexical approach* in differenti frangenti del *courseware*.

- Frasi idiomatiche di differenti tipologie, proverbi italiani, falsi amici ed espressioni di uso comune che spalleggiano un immediato utilizzo in contesti comunicativi, facendo il più possibile attenzione al livello esperienziale e conoscitivo della/l discente.
- Liste di lemmi e relative espressioni idiomatiche appartenenti ai seguenti campi lessicali: Parti del corpo, descrizione fisica e del carattere, Saluti, nazionalità, Famiglia, Lavoro, Casa, Città, Cibo, Feste e cultura, Colori e forme, Abbigliamento, Mezzi di trasporto, Animali.

9.6.8. Contenuti grammaticali morfosintattici

Si è già ampiamente ribadito come tali elementi grammaticali siano stati trattati partendo dai risultati dell'indagine anonima e scritta *Questionimo* e non provengano da mere predilezioni dell'autore della presente tesi. Giacché le seguenti asperità morfosintattiche della lingua italiana sono state deliberatamente selezionate dagli stessi soggetti ispanofoni interpellati, esse assurgono di diritto al ruolo di *maschere glottodidattiche morfosintattiche*: Le preposizioni DI e DA, Le preposizioni articolate, Gli, le, gliene, Essere, stare, avere, tenere, Le consonante doppie, Connettori testuali, La passiva, Gli ausiliari essere e avere, Particelle CI e NE, I periodi ipotetici.

Quanto asserito pocanzi è riconducibile principalmente alle nozioni morfosintattiche esplicitamente introdotte dalle tecniche glottodidattiche del *courseware*, in principal modo dalla dimensione musicale della stessa, ciononostante, non mancheranno accenni indiretti ad ulteriori peculiarità strutturali dell'idioma, supportate sia dai principi essenziali del *lexical approach* sia dalle distinte sezioni dell'attività *CONTEsto bene*.

9.6.9. Contenuti fonetici, fonologici ed elementi ortografici

Immane per propugnare un'interazione orale priva di frustranti ripetizioni o incomprensioni, tali contenuti vengono veicolati principalmente nel corso della terza tecnica didattica della risorsa, in cui l'utente avrà la possibilità di visualizzare video e ascoltare differenti registrazioni in lingua italiana. A continuazione si propongono talune sfaccettature sonore riscontrabili nella risorsa:

Uso di suoni e fonemi consonantici italiani in contrapposizione con quelli spagnoli, uso di suoni e fonemi vocalici, elisione, utilizzo e funzione dell'apostrofo in italiano, accento grafico e tonico in lingua italiana, uso della geminazione consonantica, pronuncia dei fonemi assenti in lingua castigliana.

9.6.10. Competenza digitale e competenza di base in scienza e tecnologia

Si esplicitano tali competenze non esclusivamente poiché annoverabili tra le competenze chiave stabilite dall'Europa, quelle che qualsivoglia discente dovrebbe coltivare in una società assetata di conoscenza come quella attuale, ma anche per le evidenti specificità della risorsa in questione: essa stessa è una multimediale e digitale, motivo per cui chiunque la approcci sarà chiamato ad addentrarsi tra i meandri della stessa, dimostrando di saper analizzare, osservare e modificare i contenuti digitali, di sapersi divincolare tra i metaforici sentieri informatici. In altri termini, l'utente dovrà potenziare le proprie abilità nell'utilizzare le informazioni digitali in tutti gli ambiti della vita, da quello lavorativo a quello del tempo libero, sempre più consapevole del fatto che il digitale supporta la creatività e l'innovazione e che potenzia le abilità di utilizzo delle nozioni in modo critico e giudizioso.

9.6.11. Competenza dell'imparare a imparare

L'approccio con la risorsa in questione permette al discente di sviluppare una maggiore consapevolezza dei propri limiti e delle proprie potenzialità, consentendogli di acquisire nuove consapevolezze o di scartare o supportare quelle già in suo possesso. Le tecniche pirandelliane mirano a fomentare l'autonomia dell'utilizzatore, a solleticare il proprio interesse, ad acquisire motivazioni e fiducia per proseguire nel proprio percorso interlinguistico italiano. Il *courseware* BETA, sorretto dalla volontà di semplificare o prevenire le asperità collettive dei discenti ispanofoni dovrà essere visto come un mezzo propedeutico al fruttuoso proseguo negli studi di lingua italiana, un percorso privo di allarmistiche fossilizzazioni o inopportuni *transfer* dalla propria L1.

9.6.12. Valutazione e autovalutazione dei risultati

Si mentirebbe qualora non si affermasse di essere dinanzi ad una delle fasi progettuali maggiormente complesse e intriganti dell'intera risorsa glottodidattica, in parte per le difficoltà di linguaggio informatico insito in siffatta caratteristica e in parte per la riflessione accurata circa la necessità di confezionare delle verifiche che non intaccassero la fluidità della risorsa o la motivazione del discente. Si è ragionato muovendo su due prospettive distinte di riflessione attorno ai risultati, un punto di vista istituzionale e uno autodidatta dell'utilizzo del presente programma pirandelliano; in entrambi i casi la concezione tecnica delle sezioni di verifica permane la stessa sebbene nella vertente formale e istituzionale dell'uso del *courseware* si possa contare su un elemento di fondamentale importanza ai fini di un corretto inquadramento di certi

esercizi: l'umoristico e colto discenti italiano L2/LS, il quale con la propria intraprendenza, i propri ritmi di insegnamento, la propria esperienza seleziona gli elementi da veicolare in un contesto di classe a seconda degli interessi del momento.

Non sempre si può disporre della saggezza di una/un docente quando si decide di apprendere una L2/LS, soprattutto nei casi in cui tale processo acquisitivo prenda piede in contesti di autoapprendimento. Trattandosi di un *courseware* è altamente probabile che quest'ultima ipotesi sia sorretta dalla pratica e che la discente/utente abbia bisogno di valutare immediatamente i propri sforzi intellettivi, motivo per cui la sfera auto valutativa è stata ideata come segue:

- Attività *Artisticamente Caotico*: la dimensione sonora e cantata dell'attività non presenta una specifica valutazione dei risultati giacché la pertinenza e il piacere non potrebbe essere calcolato in tale fase, viaggia sui binari della relatività interpretativa pirandelliana quantunque in contesti maggiormente accademici si possa pensare a momenti di riflessione sulla performance canora della/l discente successivamente stimata da una giuria composta dal resto dei membri del processo didattico di classe. Differente è quanto pensato per le due sottoattività che corredano l'ascolto della canzone, *Capito tutto!* e *Un'ultima occhiata* (quest'ultima intesa come una sorta di verifica finale di quanto osservato nel corso della attività), per le quali si è proceduto alla progettazione di batterie di *test* a risposta multipla nelle quali l'utente approccia il lemma o la proposizione in questione e, in maniera ponderata o meramente intuitiva seleziona l'opzione maggiormente corretta tra le tre offerte: per evitare un'eccessiva macchinosità del succitato momento di *test* ci si è limitati ad una decina (circa) di quesiti per tentativo e si è escogitato un percorso che potesse risultare ameno e appetibile per il fruitore, evitando che l'opzione selezionata possa veicolare un

immediato *feedback* di bontà o meno della risposta, preferendo una verifica globale dell'intera batteria di interrogativi per mezzo di un pulsante di verifica posizionato al termine della schermata. La pressione del testé citato bottone consente l'apparizione di talune spunte verdi (in caso di risposta corretta) o rosse (qualora l'opzione fosse errata) affianco a ciascuna finestra, rendendo il test visivamente interpretabile anche dal soggetto piuttosto che esclusivamente dalla macchina; una volta visualizzati i risultati si potrà decidere se ripetere immediatamente il tentativo oppure se optare per muovere ad una differente sezione del courseware.

- Attività *LessiCon attenzione*: rispetto alla prima attività si noterà una maggiore specificità e ricercatezza non soltanto nei contenuti didattici ma anche nella dimensione valutativa degli stessi. Per ovviare alla talvolta eccessiva lunghezza delle novelle e per garantire una possibile fruizione scaglionata della stessa sia in ambienti accademici sia in contesti di autoapprendimento si è ritenuto opportuno suddividerla in minicapitoli che, conseguentemente, snelliranno e agevoleranno finanche il piano valutativo delle attività. Nella sezione *Traduci Parola* si procede ad una gustosa carrellata lessicale di lemmi e aggettivi già approcciati nel testo della composizione novellistica e pronti per essere associati ad un significato: la peculiarità di tale sfaccettatura didattica è la presentazione del lemma in lingua spagnola affinché il discente principiante non riscontri eccessivi problemi nell'interpretazione del senso generale della novella, comprenda che in quel frangente si è al cospetto di un termine chiave, sappia farsi guidare dall'intuizione, dal proprio istinto e dal proprio bagaglio conoscitivo e possa "lanciarsi" nelle risposte del test; quest'ultimo rifugge la precedentemente analizzata modalità di triplice opzione di risposta veicolata da un menù a tendina e solleva l'asticella della complessità puntando su una modalità di risposta ad associazione logica, ossia, presentando una lista finita di lessico in lingua

spagnola, rigorosamente suddiviso per sottocapitoli della novella in questione, corredata da un *box* contenente (in ordine volutamente sparso) i corrispettivi in lingua *italiana* da combinare per completare l'esercizio. Anche in questo caso, si scorgerà il pulsante di verifica delle opzioni selezionate e la/il fruitore della risorsa potrà optare se ripetere il test o se *skippare* ad una sezione differente del programma o della medesima attività.

Si ascende ulteriormente nella scala delle difficoltà (pur permanendo all'interno dei canoni del livello linguistico degli utenti) progettuali e strutturali nella sezione *Lessicalizzando in italiano*, il cui nome rievoca apertamente la tecnica glottodidattica del *lexical approach* e per mezzo della quale i discenti punteranno all'acquisizione di *chunks* di lingua italiana, di frasi e segmenti idiomatici di lingua (non più di mere parole) da usare in molteplici contesti comunicativi dell'italiano. Chiaramente si tratta di segmenti linguistici riscontrabili e opportunamente segnalati nel *corpus* della novella, motivo per cui l'attività di verifica comincerebbe già in fase di attenta e meticolosa lettura della composizione: in fase di verifica, l'utente si trova dinanzi ad una batteria di idiomatismi, proposizioni o proverbi in lingua *spagnola* con conseguenti definizioni, stavolta in italiano, dei corrispettivi da associare a tali espressioni in castigliano. Anche in questo caso si è optato per l'inserimento di un *box* contenente una serie di espressioni da appaiare negli *slot* corrispondenti, completando l'associazione traduttiva e semantica, per poi verificare l'operato attraverso il pulsante corrispondente; ultimato il percorso dell'esercizio ed ottenuti i risultati, il discente è chiamato a stabilire se svolgere nuovamente il test oppure se procedere con ulteriori sezioni del *courseware*.

Differente è la modalità di verifica dell'esercizio *CruciIdiomatico*, nel cui caso l'utente dovrà completare le frasi digitando la parola nel campo corrispondente, affinché

la frase assuma senso compiuto. Questo esercizio attivo da parte dell'utente possiede una doppia finalità, oltre a quella ovvia di ultimazione dell'espressione italiana frammentaria ne esiste una seconda maggiormente suggestiva: ogniqualvolta si inserisca nello spazio corrispondente la parola adeguata essa verrà automaticamente collocata all'interno del cruciverba, sempre visibile sulla pagina. Da quanto testé asserito si comprende come l'esito della risposta sia immediato in quanto un posizionamento errato delle lettere o una parola incorretta non sarebbe trasferibile al cruciverba.

- *Attività CONTEsto Meglio*: vedremo come si tratterà di un'attività alquanto interattiva che richiederà la diretta partecipazione degli utenti, i quali saranno chiamati ad ascoltare audio, a dimostrare abilità di lettura nonché a visualizzare taluni video umoristici per poi offrire la risposta maggiormente adeguata attraverso pulsanti ipermediali, i quali rimanderanno ad ulteriori pagine a seconda della scelta precedente dell'utilizzatore del courseware. Proprio la sua progettazione come ipermedia consente a chiunque di stabilire immediatamente la bontà della propria risposta o, al contrario, se dovrà tentare di rimediare nel proseguo della "conversazione" virtuale. Il traguardo si dirà raggiunto quando, al termine della conversazione, farà capolino sullo schermo un breve video nel quale l'attore principale del teatro glottodidattico si sfilerà la maschera, in segno di superamento o di comprensione delle difficoltà. Vi sono numerosi percorsi possibili che corrispondono ad altrettanto numerose maschere glottodidattiche della lingua italiana.

9.7. *Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta*²² chiamata capitolo nove.

Il programma multimediale, nato dalla necessità di pungolare le motivazioni, di stimolare le capacità autonome e di autoapprendimento dei discenti di lingua italiana, cerca di assecondare le nuove tendenze di insegnamento linguistico e di cavalcare l'onda di originalità e di flessibilità offerta dall'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione applicate alla didattica. La Società della conoscenza nella quale siamo immersi richiede a gran voce un ammodernamento dell'insegnamento e qualsivoglia docente è chiamato all'innovazione e all'adeguamento della propria visione educativa. Giacchè il questionario più volte citato conferma la bontà dell'uso delle ICT o TIC in un percorso interlinguistico il difficile confezionamento della versione BETA del *software* ha avuto inizio, grazie soprattutto alla collaborazione del sottoscritto con un valente tecnico informatico, abile nel trasformare in realtà le bizzarre idee di chi scrive.

Non si dovrà perdere di vista il fatto che il *courseware* rappresenti una miglioria del progetto e che il cuore pulsante dello stesso sia riconducibile alle tre singole attività multimediali, complete e consultabili separatamente rispetto al "contenitore" informatico. A tal proposito, nel capitolo dieci si proverà a passare in rassegna la prima tecnica pirandelliana originale, quella musicale, biografica e grammaticale intitolata *Artisticamente Caotico*.

²²Tratto dalla novella *Notte* (Pirandello 1994c: 704).

10. “ARTISTICAMENTE CAOTICO: PIRANDELLO NELLA DIDATTICA DELL’ITALIANO” – LA PRIMA RISORSA MULTIMEDIALE PIRANDELLIANA²³

Le tecniche pratiche fanno capolino tra le onde increspate del mare degli studi teorici per costituire il punto di congiunzione ideale e diretto tra gli utenti e la risorsa didattica, divenendo strumenti di fondamentale supporto in un processo di insegnamento e apprendimento che, inevitabilmente e come visto in precedenza, non possa né debba limitarsi ai ristretti confini formali accademici bensì estendersi a tutti i possibili contesti di apprendimento.

La centralità del discente o, come detto in termini pirandelliani, la preservazione della sua oggettiva soggettività, necessita di atti didattici mirati che gli consentano di raggiungere i propri scopi acquisitivi e che veicolino in modo certosino le abilità cardine di un processo di apprendimento, come ad esempio quelle produttive, integrate e ricettive. Queste ultime si candidano ad abilità chiave in un percorso altamente comunicativo come quello proposto in questa sede: logicamente, la mera percezione di sonorità linguistiche non permette alla/al discente una corretta fruizione del messaggio comunicativo, al contrario, occorre poter incasellare quanto recepito all’interno di un contesto storico sociale adeguato nonché possedere i rudimenti socio pragmatici ed enciclopedici adeguati affinché si possa passare effettivamente dal semplice studio di una lingua straniera al suo utilizzo.

²³Allegato 2 in appendice al presente lavoro, pp. 445.

I processi cognitivi del discente dovrebbero essere sempre stimolati perché egli possa prevedere in quali contesti comunicativi un dato messaggio possa realizzarsi pienamente e coerentemente; una vera sfida sia per il corpo docente sia per l'apprendente. Le abilità produttive sono insite in qualsivoglia approccio di tipo comunicativo, il saper fare con la lingua e il far leva sulla capacità dello studente di scrivere o parlare in modo chiaro e soddisfacente rappresentano la chiave della missione didattica di un professore di lingua.

Dal titolo volutamente pomposo e biografico, *Artisticamente Caotico – Pirandello nella didattica dell'italiano* rappresenta la prima delle tre attività pirandelliane a corredo della presente tesi nonché uno degli assi portanti del corrispondente *software* glottodidattico. Le fantastiche e bizzarre ideologie proprie della mente di colui che scrive la presente tesi spinsero per la creazione di una risorsa che potesse fungere da comune denominatore per una spiccata propensione all'utilizzo della musica in ambito accademico, per l'incastonamento di sapienti pillole biografiche all'interno delle strofe dei brani proposti, per una colpevolmente breve (seppur ragionata) selezione delle principali novelle autobiografiche dell'autore agrigentino nonché per una contrastiva e riflessiva osservazione di talune peculiarità grammaticali morfosintattiche.

E da quanto detto non parrebbero esserci dubbi sulle dissertazioni teoriche in dote alla risorsa giacché tutte fonte di accorate ed attraenti discussioni nella comunità accademica: si pensi al dibattito circa la bontà della trattazione esplicita di elementi formali della lingua quali quelli morfosintattici grammaticali (peraltro già abbondantemente osservati), alle disquisizioni sui provati benefici della musica in un costesto accademico o alla considerazione della sfera culturale, artistica e letteraria

all'interno di un corso L2/LS rivolto a studenti principianti. Non sarà certo tale sfaccettatura pirandelliana ad offrire la chiave in grado di aprire qualsivoglia cancello risolutivo, ciononostante, ci si imbatte in un proponimento multimediale alquanto temerario che prova a dar sfogo alla creatività e all'originalità attraverso due cammini di ricerca paralleli che alla fine riuscirono a fondersi in un tutto armonico e pertinente: la fase di scrittura musicale caratterizzata da molteplici sessioni di registrazione, di missaggio delle tracce composte e create dal sottoscritto, la complessa progettazione di testi che veicolassero tutte le caratteristiche proposte (biografiche, morfosintattiche, culturali, armoniche) in modo musicalmente proporzionato e ameno.

10.1. Musica e Glottodidattica

Tutto ruota intorno al presente binomio concettuale e prende corpo combinando due universi che molto spesso hanno occasione di incrociare i propri destini: il mondo dell'insegnamento e quello della musica. L'originalità della risorsa non va ricercata tanto nel tentativo di avvalorare l'importanza della musica in ambito pedagogico, giacchè alquanto evidente, quanto nella concezione stessa della sua struttura multimediale e nella sfaccettatura letteraria dei brani musicali, vero e proprio manifesto monografico e novellistico pirandelliano.

Chi scrive sostiene che affrontare tematiche didattiche complesse muovendo da una base *pirandellianamente* ilare, acusticamente rilassante e socialmente aggregante in un contesto di classe (e non) possa fomentare notevolmente l'interesse dei discenti nei confronti degli argomenti stessi, facendo leva sul potenziamento della motivazione basata sul piacere, sulla scoperta e sulla relazione costante tra tutti i membri del

processo didattico. A ragione si tende a porre l'accento sul fatto che la musica accompagni (e abbia accompagnato nel corso dei secoli) l'uomo in numerose fasi della propria esistenza, siano esse dolci o dolorose, dal semplice e banale canticchiare sotto ladoccia alla ninna nanna per conciliare il sonno dei bimbi, fino ad arrivare ai canti di gruppo che supportano attività fisiche di un certo rilievo quali le raccolte nei campi o le marce militari.

La musica avvolge tutte le fasi della nostra vita, personalizzandole, addolcendole e rendendole maggiormente gradevoli e sopportabili, “fare e ascoltare musica trasforma variamente il nostro modo di essere al mondo. L'attività che l'uomo organizza intorno ai suoni lo accompagna dagli albori della civiltà a qualunque cultura esso appartenga” (Bertirotti 2010: 1). Qualora si volesse volare ulteriormente con la fantasia nonché accostarsi ad un'immagine della musica celestiale e onnipotente ci si troverà d'accordo con la seguente affermazione:

nella solenne enunciazione biblica Dio crea il cielo e la terra in un mondo dominato dal silenzio. Su questo mondo diffonde la sua voce ed è proprio la sua voce l'atto creativo della luce. Il suono – la voce di Dio – esiste dunque, nella tradizione biblica, come prerogativa divina. Il suono non viene creato: il suono è. Il suono esiste in quanto esiste Dio, creatore del cielo e della terra” (Bertirotti 2010: 44).

Le asserzioni di Bertirotti (2010) fungano da mera aulica divagazione all'interno di un ragionamento prettamente confinato agli spazi terreni, soprattutto in un lavoro di ricerca come questo che, pur trovandosi metaforicamente in bilico tra le dimensioni pirandelliane di realtà e finzione per via dell'onirica associazione tra l'autore siciliano e la didattica della lingua italiana, pretende permanere nell'ambito della ricerca

glottolinguistica reale. Un'interessante visione della musica applicata al contesto pedagogico è quella a cui fa capo il concetto di *Song stuck in my head phenomenon* (Murphey, 1990), il quale poggia sull'idea che qualsivoglia canzone possieda una capacità innata di instaurarsi nella mente dell'utilizzatore, incollarsi ad essa e lasciarci una traccia indelebile in modo diretto o indiretto; essa potenzia la stimolazione del nostro cervello e favorisce un apprendimento maggiormente produttivo.

Il riecheggiare di un brano musicale, ossia, il fenomeno della ripetizione melodica nella testa degli individui, è chiaramente un fenomeno universale non circoscrivibile alla sola categoria degli apprendenti linguistici giacché le emozioni che le canzoni suscitano negli ascoltatori trascendono qualsivoglia aspetto linguistico e si legano indissolubilmente all'anima e ai ricordi. E ben venga questo trasporto emotivo musicale se grazie ad esso "l'attenzione dell'ascoltatore subisce un cambiamento e viene reindirizzata involontariamente verso delle caratteristiche sulle quali non ci si era soffermati al primo ascolto" (Alberton 2017: 63).

I brani musicali riescono nella non banale missione di stimolare e fomentare il cosiddetto apprendimento globale, il quale coinvolge la sfera cognitiva, quella emotiva, quella affettiva e quella sociale, strizzando l'occhio all'apprendimento significativo, sospinto dall'idea che l'atto di imparare sia una processo costruttivo, di integrazione di nuove informazioni con concetti preesistenti nella mente dello studente. Non si sottovaluti e, soprattutto, non si creda che questa capacità di creare coesione tra i membri del processo didattico appartenga alla sfera dell'astrattezza e delle frasi fatte: la musica gode di un potere e di una capacità di generare aggregazione che poche altre tecniche multimediali (applicabili alla didattica) possono vantare, così come

sapientemente sottolineato da Rosati (2004) quando asserisce che le discoteche e i concerti sono i luoghi simboli dell'aggregazione della gioventù moderna o quando considerai il modo in cui i cosiddetti "arnesi della musica" (Rosati 2004: 19) (lettori mp3, lettori cd o radio) si siano ritagliati un ruolo di assoluto prim'ordine nella vita dei ragazzi e non solo. La musica come amplificatore sociale e come mezzo di unione e creazione di armonia e complicità in classe.

Le ragioni che spingono il corpo docente alla fruizione di risorse musicali in contesti di aula sono davvero molteplici e sorprendenti, soprattutto se potenziate da un atteggiamento e da una fantasia tipici dell'insegnante creativa/o; la canzone possiede l'inestimabile merito aprire una finestra sulla lingua reale, sui sentimenti dei musicisti, sulle peculiarità grammaticali nonché sull'autenticità del materiale in sé. Inoltre, la capacità delle canzoni di essere polisemantiche e di celare al proprio interno un linguaggio ambivalente e celatamente enigmatico si presta a testare costantemente la relatività psicologica e la sagacia interpretativa di qualsivoglia studente operante nel teatro di classe

Quanto asserito implica l'esplorazione di un inesauribile bacino concettuale dal quale attingere e fomentare conversazioni, emozioni e reazioni: non si rifugga l'idea che un brano musicale celi il desiderio di trasformare gli ascoltatori da recettori passivi ad attivi fautori del proprio apprendimento consapevole, nel caso concreto, di esaltare la dimensione canterina ed artistica dell'apprendente, di stimolare la fase di lettura, la corretta pronuncia delle proposizioni in lingua italiana, le fantasiose congetture circa la provenienza geografica del cantante e la percezione di uguaglianza tra tutti i membri del processo glottodidattico di classe. La musica crea nell'animo dei glottolinguistici *soggetti in cerca di apprendimento* un vortice di linguaggi, ritmi, percezioni

esentimenti, oltre a un conferire alle parole un valore potenzialmente arricchito dalla melodia che la accompagna. Entusiasmato nonché facilitato dalla succitata spirale emozionale, l'attento discente dovrà dimostrarsi abile nel riuscire a presentare una batteria di vocaboli pertinente e semanticamente comprensibile per la tipologia di apprendenti con i quali condivide il cammino didattico, intelligente nell'introdurre pillole concettuali grammaticali, storiche e culturali, nonché perspicace nel sottolineare le sfumature prosodiche e sonore della lingua veicolata dal testo. Ecco, pertanto, che la canzone rappresenta materiale dichiaratamente *didattizzabile* sulla base dei suoi molteplici livelli stilistici, motivo per cui il medesimo brano potrebbe essere adoperato al cospetto di tipologie di apprendenti molto diverse tra loro, semplicemente soffermandosi e ponendo il *focus* dell'attenzione su diverse categorie o strutture.

10.2. Il *Concept Album* e il sentimento della musica in Pirandello

Convenendo sulla necessità di non poggiare un simile lavoro di ricerca su brani o basi musicali preesistenti, sia per questioni di originalità sia per evitare qualsivoglia involontaria infrazione legale, ci si è abbandonati alla passione più pura e alla creatività melodica imbracciando gli strumenti musicali, riflettendo sulle sonorità maggiormente utilizzabili in ambito didattico e registrando e registrando ogni singola traccia che compone questo disco concettuale. Una passione che l'autore di questa risorsa didattica condivide con l'artista agrigentino, il quale si dimostrò sempre molto sensibile all'arte sonora, anche grazie all'ispirazione che da giovane ricevette dalla sorella Rosolina, grande amante di musica classica e di jazz. E proprio nello stile musicale nato dalle speranze degli schiavi afroamericani si sarebbe dovuto mettere in scena il misterioso e oscuro *musical* di Pirandello, *Just like that o Proprio così* (Guercio 2016: 294) una

produzione dal forte sapore americano che per molteplici disguidi e malintesi non riuscì mai a vedere la luce, quantunque attestò la bontà della sua collaborazione con il friulano Guido Torre. Per decenni il manoscritto viaggiò sui binari dell'oblio, celato talmente bene che solo nel 1986 vennero ritrovate alcune informazioni dettagliate a riguardo sebbene solo vent'anni dopo la professoressa Annamaria Andreoli rese pubblico il reperimento, in terra friulana, di testo e note del *musical*. Sebbene attorno alla reale paternità dell'opera composta da tre atti più un epilogo continuino ad aleggiare delle ombre di incertezza, in questa sede ci si limiterà ad una semplice constatazione della poliedricità artistica dell'autore Premio Nobel che racchiudeva anche un sovrano gusto musicale.

Tornando al disco concettuale didattico, sulla base di quanto testé asserito, non sorprenderà sapere che il lungo processo di elaborazione e forgiatura delle idee musicali, contrassegnato da numerose fasi di pura registrazione condite da inevitabili tagli, aggiunte, montaggi e mixaggi, abbracciò un lasso temporale di circa sette mesi, al termine dei quali le dieci canzoni pirandelliane ultimarono il loro percorso che dalla mera fantasia conduce al mondo terreno reale. Le armonie che sorreggono i testi didattici rappresentarono il primo vero ostacolo compositivo, soprattutto per l'ardua scelta dello stile musicale da adottare; data l'eterogeneità delle personalità dei soggetti in cerca di apprendimento, sia in un contesto di classe sia in un ambiente di studio autonomo, si optò per un filo conduttore sonoro molto vicino allo stile della *popular music*, caratterizzato da una marcata orecchiabilità, che però non disdegna talune incursioni in altre dimensioni melodiche quali il *rock*, il *folk* o il *blues*.

In modo quasi parallelo alla composizione musicale si procedette alla macchinosa stesura dei testi. Riuscire a convogliare all'interno di poche righe un lessico

adeguato al livello di conoscenze degli apprendenti, l'analisi di una novella pirandelliana, accuratamente selezionata tra quelle autobiografiche e dense di connotati extra letterari sulla quale imbastire un discorso di monografia letteraria in musica, di inglobare accuratamente una delle dieci citate *maschere grammaticali morfosintattiche*, è facilmente definibile come la sfida dal sapore più dolce e al contempo più aspro dell'intero progetto di tesi.

Tenuto conto della complessa organizzazione interna e concettuale della presente risorsa multimediale è da ritenersi opportuna una sua descrizione meticolosa che proceda in modo graduale e sistematico, che parta dalla valorizzazione di qualsivoglia brano musicale nonché dai suoi collegamenti interni con il mondo pirandelliano, sia da un punto di vista biografico sia da un punto di vista artistico a tutto tondo. Non sorprenderà constatare, e lo si apprezzerà altresì al cospetto delle novelle originali, continui richiami al pensiero filosofico e letterario di Pirandello, i quali proveranno ad intrecciarsi sapientemente con la melodia alla ricerca di un tutto umoristicamente adeguato. Al termine della panoramica musicale sarà doveroso soffermarsi sulle distinte sezioni di rinforzo letterario, grammaticale e di verifica progettate in seno al *courseware* BETA umoristico.

10.2.1. *Caos*²⁴

Qualora ci fosse bisogno di ribadire ulteriormente che la presente risorsa si pone, tra gli obiettivi esplicitati, quello di offrire un'alternativa panoramica melodica sulla vita del drammaturgo agrigentino si noterà come la maggior parte dei titoli dei brani

²⁴ Allegato 2, p. 445

rispecchi quello di una novella pirandelliana, fatto interpretabile secondo molteplici punti di vista: da una parte, un doveroso tributo alla fantasia dell'artista agrigentino, da un'altra incentivare la curiosità in tutti coloro che già conoscono tali novelle e desiderano avvicinarsi ad esse da un versante alternativo e, da un'altra ancora, fomentare in tutti gli interessati, orfani di una qualsivoglia infarinatura letteraria pirandelliana, un accostamento umoristico a quest'ultima. Inoltre, per motivi di completezza informativa, si riscontrano due brani, *Caos* e *Marta*, il cui titolo non è direttamente rinvenibile in quello di una novella in quanto punti di snodo essenziali per garantire linearità, completezza e precisione all'andamento biografico della risorsa.

Proprio da *Caos* parte il qui presente viaggio sonoro didattico, da quel nome così enigmatico ma al tempo stesso così crudo e veritiero, foriere di incertezze e dubbi che turberanno inequivocabilmente la vita dell'artista e che fungeranno da ispirazione per molte delle sue opere. Dando per cosa fatta la spiegazione accurata del pensiero pirandelliano incentrato su tale concetto, in questa sede converrà ripercorrere le prime fasi del *Caos*, un termine che si presenta spesso con la prima consonante maiuscola non semplicemente per ribadire una questione toponomastica (sarà cosa ampiamente nota che la contrada chiamata *Càvusu*, a metà tra Porto Empedocle e Agrigento, sia stata il luogo emblematico in cui l'autore abbracciò la vita in una notte di giugno) bensì per evidenziare come questa assurda casualità influenzò direttamente la personalità dell'autore, spingendolo a sviluppare la convinzione di essere parte integrante di quell'incertezza, di quella impalpabile assenza di evidenza, di essere, insomma, figlio del Caos.

Per mezzo di *Caos* l'attento Lettore comprende ancora meglio le ragioni di questo tormento interiore di Luigi, capisce come la cruda realtà non facilitò il suo ingresso alla

vita, intuisce, insomma, cosa un animo così sensibile e raffinato avesse potuto provare nel venire a conoscenza che né il posto né la data della sua nascita erano quelli preventivati. Un vero segno del destino e, con il lento passare del tempo e una minuziosa osservazione dei comportamenti dei membri della propria famiglia, la sensazione di trovarsi all'interno di un nucleo a lui totalmente estraneo prese il sopravvento.

Per mezzo di due strofe da dieci versi ciascuna intervallate dalla doppia ripetizione di un ritornello evocativo da sei versi, il compositore del brano cerca di trasmettere al fruitore l'ambiguità insita nella prima parte della vita del drammaturgo. "Egli dichiara che per altri sarà cosa certa che doveva nascere là e non altrove e che non poteva nascere né prima né dopo, ma confessa che di tutto ciò non s'era fino ad allora fatta un'idea né avrebbe saputo farsela" (Lauretta 1976: 18)

10.2.2. *Lontano*²⁵

Attorno alla questione del *Caos* pirandelliano, Leonardo Sciascia, eccelso letterato nonché rinomato estimatore del genio pirandelliano, ebbe modo di rimarcare che "i nomi sono conseguenti alle cose, ma pure le cose sono conseguenti ai nomi" (Sciascia, 1989: 27); non vi era soluzione possibile se non quella di accettare la propria condizione e di rifletterci sopra. E l'autore ci rifletté a lungo sulla sua misteriosa sosta su questa dimensione terrena, riflessioni approfondite delle quale resta traccia tangibile in molti suoi scritti, come nella novella *Lontano*, nella quale è possibile tastare con mano le nude emozioni di un letterato predestinato, le sue inquietudini e il suo freddo e

²⁵ Allegato 2, p. 470

imperscrutabile rapporto con il padre Stefano; un Pirandello amaro, crudo, diretto che certifica definitivamente la sua estraneità dalla realtà che lo circonda e il suo sentirsi spaesato.

Brano dal ritmo più incalzante e meno malinconico del primo, capace di fondere rock e blues su un letto di pop cadenzato, *Lontano*(Pirandello 1994c: 1112-1175) offre spunti di riflessione puntuali per mezzo di due lunghe e differenti strofe intervallate da un ritornello andante e facilmente memorizzabile.

10.2.3. *Il figlio cambiato*²⁶

Il figlio cambiato(Pirandello 1994c: 1857-1863) è la logica conseguenza del nostro viaggio tra i sentieri della complessa vita pirandelliana, di questo percorso ricco di spunti creativi ma anche sofferto dell'autore agrigentino; il riconoscersi estraneo da quel nucleo parentale, il certificarne la propria estraneità lo porterà, come già affermato, a definirsi sapientemente un figlio del Caos nonché a confessarsi, in quel limbo in cui realtà e fantasia si fondono e ne smarriscono i tratti caratterizzanti, un chiaro esempio di figlio cambiato. Appare evidente come questa metafisica condizione esistenziale venga introdotta per prendere ulteriormente le distanze con il proprio padre e concretizzi uno status sofferto nella sua inevitabilità, un vortice di stati d'animo contrastanti da non far provare alla propria prole, così come rimarcato da Bonina (2012), il quale ricorda come Pirandello per tutta la sua esistenza abbia asserito di sentirsi un figlio cambiato ma, al contempo, si sia sempre prodigato per far comprendere ai figli come essi, sì, fossero sangue del suo sangue e quindi autentici.

²⁶Allegato 2, p. 492

L'attento Lettore avrà intuito come il proclamarsi figlio cambiato implichi una trasposizione metafisica e letteraria dell'autore, che diventa parte integrante di quella fiaba tanto in voga nella Sicilia dell'epoca, immedesimandosi in uno dei malcapitati fardelli allontanati dalle proprie famiglie d'origine da streghe perverse e malvagie: un macabro gioco dello scambio che fomentava sgomento oltre a turbare in modo perenne le vite delle vittime. Ebbene, quando Maria Stella, la balia del piccolo Luigi, decanta al fanciullo le malefatte delle malefiche figure femminili non sta semplicemente assolvendo il proprio compito di intrattenitrice bensì gli porge una nuova chiave di lettura della sua condizione malinconica: ebbene, Luigi comprende grazie alla donna che il suo animo insofferente, il suo nascere settimino in un luogo così enigmatico e la sua diversità potevano essere visti sotto questa nuova luce fiabesca.

Le tonalità musicali perdono quel brio insito in *Lontano* per posarsi su atmosfere più cupe e pop. L'angoscia e la rassegnazione insita nel ritornello sono precedute da due strofe di otto versi ciascuna.

10.2.4. *La Madonnina*²⁷

In questa originale progressione autobiografica musicale si è ritenuto opportuno soffermarsi a riflettere su un ulteriore aspetto cruciale della complessa personalità pirandelliana, ossia, il suo tormentato rapporto con la religione cattolica, i veti a riguardo posti soprattutto dal padre in gioventù nonché l'abile azione persuasiva della già citata balia del piccolo. Il rapporto con la religione è sempre stato un enigma per gli studiosi, sempre divisi tra la constatazione del suo animo agnostico e la convinzione che

²⁷Pirandello 1994c: 1075-1086. – In Piras, Allegato 2, p. 505

tra i suoi scritti, tra le citazioni sacre dei suoi personaggi egli non si fosse allontanato del tutto da Dio. Ciononostante, la visione che l'autore giochi con la fede, approfitti delle molteplici soggettività dei suoi personaggi per parlare di esse e per osservarla più da vicino, la sua capacità di avvicinarsi a Dio per poi rifuggire da egli in modo repentino da uno scritto all'altro sarebbe la più coerente. Pirandello, pertanto, non permise che un'opinione concreta potesse essere formulata a riguardo, rimase convinto in questo limbo di incertezza, senza dubbio fomentato dalla traumatica esperienza rimarcata nella presente canzone: la scoperta che il mondo ecclesiastico non fosse esente da peccati è paragonabile alla constatazione, da parte dell'individuo, che il proprio io non potrà trovare la propria dimensione, la propria redenzione totale nemmeno nello status onirico del sogno, motivo per cui la speranza viene meno e ci si abbandona ad un'esistenza inevitabilmente mascherata. Torneremo più avanti sulla questione del sogno in Pirandello.

Riposizionando il *focus* dell'attenzione sul brano didattico originale, attraverso il testo è facile comprendere come un bimbo nato tra pressanti proibizioni religiose da parte della famiglia trovasse negli appassionanti racconti ecclesiastici di Maria Stella, quell'ardore di ribellione, quella smania di addentrarsi in un mondo che l'avrebbe differenziato inequivocabilmente dal quel nucleo familiare. Fu così che quell'umile chiesetta nei pressi della sua abitazione, così vessata da taluni vili comportamenti del padre, fu estasiato testimone di quel miracolo sacro. Quell'impeto religioso sorto nel cuore del piccolo Luigi sorprese tutti positivamente e fomentò la convinzione che egli potesse realmente essere un prescelto di Dio. Ma, come ben si sa, l'illusione è effimera e fugace, è quasi un raggio di luce nel buio pesto dell'infelicità, quella luce che il giovane Pirandello andava cercando disperatamente con il proprio lanternino sempre

alla mano. Un gesto di bontà del prete, un casto tentativo di premiare un bimbo che si mostrava sempre più passionale nei confronti della religione fece precipitare il fanciullo nello sconforto più totale e lo allontanò per sempre dalla chiesa.

Questa vicenda, in bilico tra la messa in scena di un atto di tradimento e la descrizione di un gesto di enorme bontà vengono offerti al lettore/ascoltatore attraverso una canzone leggera ed evocativa, in cui sia le due strofe sia il ritornello ripetuto due volte possiedono otto versi ciascuno.

10.2.5. *La Capannetta*²⁸

La quinta canzone del disco, *La Capannetta* (Pirandello 1994c: 3291-3295), si presenta come un momento di estremo valore simbolico, come l'esaltazione di una tappa essenziale nella vita di Pirandello e di tutti i suoi futuri lettori, quell'istante in cui sveste i panni del mero appassionato di classici letterari e di poeti romantico-ottocenteschi per indossare le vesti dell'artista. Camilleri (2000) ricorda come quel desiderio di arte rispecchiasse la volontà di redenzione da una morte interiore alla quale una famiglia non percepita come propria lo aveva costretto, una volontà di cimentarsi in quell'unica via percorribile per un figlio cambiato: quella della scrittura. La strada del commerciante di zolfo venne ben presto scartata poiché ben più elevati palcoscenici erano pronti ad accogliere quell'animo artistico che a soli diciassette anni si fregiò della prima pubblicazione novellistica sulla Gazzetta del Popolo di Torino.

²⁸Allegato 2, p. 521

Lo scrittore esordiente, in quel suo testo, ha focalizzato un moto d'ira paterna, la reazione cieca e viscerale intrisa di un oscuro desiderio autopunitivo, al comportamento della figlia, che lo porta ad incendiare la capannetta dove la figlia si era appartata con l'amante. (Geerts, Musarra, Vanvolsem 1987: 106).

Questo turbinio di emozioni contrastanti assieme alla tematica della fuga che, assieme al viaggio, rappresentano i momenti di distacco dei protagonisti dalla propria misera realtà vengono messi in musica attraverso questo brano altamente ritmato, dal gusto blues e rock, fregiato di una piacevole e meritoria linea vocale.

10.2.6. Ritorno²⁹

Uno dei momenti di maggiore partecipazione emotiva del piccolo Luigi coincide con la presa di coscienza che quell'uomo già percepito come *un padre cambiato* giocasse con i sentimenti della sventurata madre, con la pazienza di quella progenitrice che, come estremo atto d'amore verso i propri figli scelse di soffrire silente, sopraffatta dalla realtà. La perspicacia di un bimbo ingiustamente abituato a scorgere la delusione negli occhi della madre smascherò quella meschina relazione peccaminosa e issò definitivamente una spessa parete di cristallo tra padre e figlio. Il convento scenario degli atti impuri diventa, quindi, uno dei simboli della disillusione umana, il luogo maledetto nel quale malafede, falsità e odio prendono forma, la stessa che venne riversata molti anni più tardi nella novella *Ritorno* (Pirandello 1994c: 1721- 1729).

²⁹Allegato 2, p. 539

L'umanità è dunque in preda ad una continua illusione, perché la ragione è anche forza di tradimento. E il tradimento si delinea così, cioè come la facoltà d'illudersi che la realtà d'oggi sia la sola vera. Il concetto dell'oggi non è soltanto temporale e terrestre; il senso del domani tocca anche l'eventualità della morte, l'aldilà, appunto, il domani misterioso che nessuna scienza può spiegare (Friggeri 1995: 308).

Pirandello non si limiterà di certo nella trattazione di questa tematica peccaminosa delle relazioni umane durante tutto l'arco della sua produzione artistica, dai romanzi alle novelle gli esempi sono molteplici, e per di più essa comparirà anche sotto forma di schizofrenica ossessione nella mente della moglie Antonietta. Di certo, però, l'autore agrigentino avrebbe preferito entrare in contatto con questa manifestazione estrema di ipocrisia e viltà umana più avanti nel tempo ed in circostanze meno dolorose.

La dimensione onirica del ritornello rievoca la liberazione da un peso, la svestizione di una maschera di infelicità, e prende corpo solo una volta, nel mezzo di due strofe meno epiche ma ugualmente malinconiche.

10.2.7. *Tra due ombre*³⁰

Sonorità ombrose e quasi folkloristiche per questo brano didattico per mezzo del quale si esalta il primo incontro dell'autore siciliano con la parola amore. Ha diciotto anni quando curiosamente e beffardamente la figura della cugina ritorna a fare capolino nella sua vita, stavolta non per colpa del padre, bensì della sua infatuazione per la giovane e avvenente cugina Lina. Quasi senza accorgersene si ritrovò rapito da quella

³⁰ Pirandello 1994c: 1199-1211. In Piras, Allegato 2, p. 554

ragazza più grande di lui e molto ambita tra i ragazzi della zona nonché da quella relazione amorosa, prorompente, inaspettata e sorprendente per chiunque, soprattutto per la famiglia di lei. Solo la promessa di un imminente abbandono degli studi a favore di un lavoro nella solfara paterna poté placare gli animi inquieti dei familiari e Luigi profuse tutte le proprie forze nel mantenimento di quanto garantito.

Ecco, però, che la vita interviene inesorabile, mutando i destini degli ignari attori del teatro della vita, spegnendo ciò che prima era luce, invecchiando ciò che prima era nuovo, smorzando illusioni e allegrie che prima parevano inattaccabili. Bastarono tre mesi a Luigi per prendere coscienza della maschera che per amore e orgoglio aveva deciso di indossare, bastarono tre mesi per affievolire la fiamma del desiderio nel giovane artista, bastarono quei soli tre mesi per tastare il disincanto di un vissuto a lui estraneo, di una storia d'amore non così appagante e di un lavoro inesorabilmente inadatto per la sua vena poetica. Il riappropriarsi del proprio destino accademico e il ri allontanarsi dall'amata Sicilia decretarono la fine dell'idillio con Lina, non senza strascichi di malinconia giacché il pensiero dicome sarebbe potuta procedere la sua vita accanto a lei lo segnerà per molto tempo e guiderà la sua mano nella stesura di *Tra due ombre*, racconto nostalgico nel quale le sensazioni di angoscia, di pentimento e di non poter ritornare sui propri passi la fanno da padroni.

10.2.8. *L'uomo dal fiore in bocca*³¹

Dopo la parentesi universitaria tedesca e la laurea conseguita il ventuno marzo del 1891, Luigi Pirandello si prodiga con dedizione affinché le sue riconosciute abilità

³¹Allegato 2, p. 567

artistiche potessero redimerlo da una condizione di incipiente povertà. Quelle buste che Calogero Portolano consegnò a Stefano Pirandello a mo' di dote matrimoniale incarnarono il succitato desiderio di redenzione: mediante quel ponderato gesto, il commerciante di zolfo acconsentiva affinché sua figlia Antonietta convolasse a giuste nozze con Luigi. Matrimonio combinato, certo, ma pur sempre di nozze si trattava, motivo per cui i due novelli sposi provarono a imbastire una relazione di fiducia e rispetto reciproco.

Manco a dirlo, la volubilità della vita prese il sopravvento, e “già nel corso del fidanzamento Luigi si fa persuaso che Antonietta non lo potrà seguire per questa via nobilissima per cui la sorte volle metterlo: la via dell'Arte” (Camilleri 2000:151), si palesarono i primi dissapori all'interno della coppia, cominciarono a solcarsi quelle dolorose crepe nella mente e nello spirito della donna che la relegarono a una progressiva solitudine e senso di inadeguatezza. Il mancato dialogo, soprattutto circa tematiche artistiche, con il marito Luigi accrebbe questa sua negatività repressa, ne aggravò i suoi disturbi, confinandola in un'inevitabile condizione paranoica e isterica nei confronti del marito.

*L'uomo dal fiore in bocca*³² accompagna il lettore nei meandri della psiche di una moglie che, sopraffatta dalla gelosia, arriva al punto di pedinare ossessivamente il proprio consorte, tratteggiando la psicologia della donna per mezzo dei pensieri del proprio marito. Scorgere Luigi tra le righe della succitata novella è una logica conseguenza di un'insoddisfazione familiare lampante, di una condizione economica che stentava a decollare e delle inquietudini che rabbuiavano lo spirito dell'artista. Le alienazioni mentali e le fissazioni di Antonietta minarono anche il suo carattere,

³²Tratto da Pirandello – *La Morte Addosso* (1994c: 1329-1338)

fomentarono il consolidarsi di una visione umoristica della vita e lo obbligarono a vestire numerose maschere per proteggersi e fingere una serenità che pareva smarrita per sempre.

Le tensioni tra i coniugi non intaccarono l'intransigenza e la sensazione di responsabilità familiare di Luigi, motivo per cui rifuggì per tanti anni dal pensiero di allontanarsi da Antonietta, al contrario, preferì sopportare in silenzio e restarle fedelmente accanto. Almeno fino a quando, nel 1919, la situazione non degenerò a tal punto da richiedere l'internamento della donna, fatto che sancì la rottura delle relazioni tra i due. Secondo molti studiosi quella fu l'ultima volta che i due si videro, ciononostante, la preziosa testimonianza di Andrea Pirandello, nipote di Luigi e figlio di Stefano, rendono patente un ulteriore ed emozionante incontro tra i due, avvenuto circa tredici o quattordici anni dal momento del ricovero in clinica in casa del figlio Stefano. Ci è dato sapere che Antonietta permase sempre in contatto con i propri figli, visitava casa di Stefano circa tre o quattro volte l'anno, quasi sempre in corrispondenza delle feste principali e riceveva la visita di quella famiglia lo stesso numero di volte nell'arco dei dodici mesi. La parte maggiormente toccante e densa della sua magnifica testimonianza corrisponde alla descrizione di quel fugace incontro tra i due ex coniugi che parve quasi assumere i contorni di una favola:

durante una delle permanenze di Nonno a Roma in casa nostra, ospite nello studio del figlio, capitò dunque una di quelle visite di Antonietta. Avevamo consumato il pasto con lei; forse Luigi aveva pranzato fuori. Nell'appartamento di via Piemonte la sala da pranzo comunicava con lo studio, senza bisogno di passare per il corridoio. Finito di mangiare, non ricordo di preciso quando e come, venne aperto l'uscio e Stefano sorridendo emozionato invitò la madre e tutti noi ad attraversarlo. Lì nello studio era Luigi, in piedi accanto alla scrivania e con la mano sulla spalliera di una sedia come

fosse in attesa. Forse già da un po', rientrato in casa, aveva origliato per udire i nostri discorsi e soprattutto le parole della moglie di là dalla porta. Pareva meravigliato anche Nonno, ma può darsi che fingesse. «Antonietta!» «Luigi!» Si chiamavano per nome l'uno l'altra, turbati. Certamente si scambiarono saluti e domande su come stavano e qualche parola sulla loro sorpresa e quanto erano però contenti di rivedersi (Pirandello 2006: CXVII).

10.2.9. *Marta*³³

Marta, come asserito in precedenza, assieme a *Caos* assume nella presente risorsa didattica i contorni di ponte informativo tra le nozioni autobiografiche risaltanti dalla lettura delle novelle pirandelliane. Riassumere in poche righe i sentimenti, i contrasti interni nonché la passione che Luigi provò per la sua dea artistica, Marta Abba, sembrerebbe compito di difficile realizzazione: quella tra il letteratosiciliano e l'attrice milanese fu una commistione di anime e di passione teatrale che prese vita nel 1925, un rapporto che in lui assunse i caratteri di amorevole venerazione, di linfa creativa e di ispirazione artisticamente affettiva, quello stesso affetto che anche lei dimostrò costantemente sebbene con un'enfasi distinta, forse meno ardente ma altamente rispettosa. "All'inizio del loro sodalizio, Pirandello e Marta Abba nutrono l'uno per l'altra un'ammirazione quasi idolatrice, adorando la parte di sé che si rispecchiava nell'altro e quella che li avrebbe completati. L'autore riconobbe la sua interprete ideale, e l'attrice il suo scrittore." (Mazzeo 2017: 3)

Luigi Pirandello adorava sentirsi il maestro di tale divinità artistica e mal celava il disincanto verso quel destino che li aveva uniti nel posto giusto ma in epoche sbagliate, verso quella relazione emotiva che valicò le distanze e che sotto forma di

³³Allegato 2, p. 582

corrispondenza epistolare si protrasse fino agli ultimi giorni di vita del drammaturgo siciliano. La loro rimase una fantastica storia di sguardi, di emozioni, di teatro, di passioni e di sentimenti nonché uno splendido accostamento tra un Maestro e la propria Musa ispiratrice. Le note del brano riecheggiano tristezza e melanconia, una sensazione di impalpabile infelicità parzialmente smorzata dal ritornello andante e cadenzato.

10.2.10. Effetti d'un sogno interrotto³⁴

Ci sarà modo di tornare sulle peculiarità metafisiche e artistiche della presente novella, la quale viene ricordata soprattutto per essere l'ultima lasciataci dal drammaturgo siciliano, ultimata proprio il giorno prima della sua dipartita. Il tempo non concede tregua nemmeno ai grandi letterati e con incurante malignità decide di spezzarne il sogno novellistico, lasciando orfani i suoi affamati lettori ai quali, però, viene lasciata in dote la sua Arte, la sua dedizione, la sua tenacia, i suoi sacrifici e i suoi traguardi.

Dai versi della canzone, opportunamente farcita di periodi ipotetici per accrescere l'effetto di tedio e di percezione di mancanza di tempo per portare a termine quanto desiderato, si evince un senso di rassegnazione sopraggiunto dopo aver battagliato per una vita intera contro i propri fantasmi, dopo aver provato a valicare quel confine tra realtà e finzione ed averne tastato con mano le conseguenze. *Effetti d'un sogno interrotto* porta a compimento un viaggio biografico emozionante nonché umoristicamente beffardo, poiché la stessa sensazione di incompiutezza avvertita dall'autore è sentita anche dal fruitore della presente risorsa, si ha quasi la sensazione

³⁴Pirandello 1994c: 3163-3169. In Piras, Allegato 2, p. 596.

che il disco non possa finire in questo modo; ed invece, è proprio Pirandello ad averne decretato la fine, lui che ha ispirato tutto il lavoro, a ottantadue anni dalla sua dipartita dimostra che l'intensità del suo lavoro e delle sue ideologie artistiche hanno ancora il potere di guidare, cullare e ispirare le menti di chi non può dimenticarsi di lui.

10.3. Struttura interna dell'attività uno

Per la natura informativa, didattica e letteraria della risorsa ma anche per la specificità dei discenti di lingua italiana ai quali è rivolto il *software* musicale e l'approccio umoristico in sé, apparve evidente fin dagli albori del progetto la necessità di favorire la fantasia, le deduzioni e l'evidente percezione di affinità tra L1 e L2/LS delle/gli apprendenti sebbene in modo guidato e ragionato, motivo per cui si comprese rapidamente la necessità l'opportunità di corredare i testi dei brani con sintetiche ma produttive note biografiche che potessero dipanare qualsiasi dubbio o deficienza interpretativa. La mancanza di perfezione insita nel concetto stesso di attività glottodidattica, l'involontaria benché inevitabile proposta di nozioni allusive e richiamanti nozioni culturali difficilmente in possesso di studenti principianti, le variegate complessità soggettive riscontrabili nel testo unitamente alle problematiche già individuate come collettive e proprie dei discenti ispanofoni, supportarono la decisione di offrire le nozioni artistiche in modalità bilingue italiano e castigliano, in previsione di eventuali fruitori ispanofoni della tesi maggiormente o unicamente interessati alla sfera musicale o biografica dell'attività non guidati da propositi glottodidattici. Si ritenne fondamentale aprire la risorsa, ma si vedrà il *courseware* in generale, a quanti più utilizzatori possibili, sfruttando tutte le potenzialità insite in essa,

le quali trascendono la mera dimensione didattica per approdare su altri piani di osservazione (passione musicale, intrigo letterario, passatempo, curiosità, critica etc).

Il pulsante *Artisticamente Caotico* presente sulla *home* del programma apre alla selezione di uno dei dieci brani che compongono la risorsa biografico-musicale, la lista delle canzoni segue la logica successione di concetti letterari e schiude le porte alla trattazione delle dieci maschere glottodidattiche corrispondenti, sebbene poi gli idiomatismi e le altre componenti proprie delle proposizioni del testo possano fornire ulteriori spunti di lavoro in ambito accademico. A prima vista la grafica che accompagna il testo musicale appare volutamente minimalista giacché si è optato per non sovraccaricare sfondi e margini con grafiche pesanti e, probabilmente, inutili. Forma e sostanza, come in Pirandello anche nella glottodidattica, la vita scorre inesorabile a prescindere dall'esteriorità di una persona, ciò che conta realmente è la spiritualità dell'io, le potenzialità dell'anima di un individuo o di una risorsa pedagogica. Mascherare l'involucro per celare le lacune interne potrebbe essere considerato l'antitesi del presente progetto di tesi. L'immediatezza visiva è stata tenuta in debito conto in fase di progettazione, motivo per cui entrambe le tipologie di rimandi extratestuali godono di un *layout* visivo colorato, supportato dall'apice corrispondente; in corsivo rosso e con apice un'emoticon asettica dagli occhi perplessi serve a delimitare la porzione di frase sulla quale si riverbera l'azione dell'elemento morfosintattico grammaticale che caratterizza il testo, ciascuna di esse (distinte da una lettera dell'alfabeto italiano), come si vedrà poco più avanti, rimandante alla sezione specificatamente grammaticale dell'attività. Issato ad apice dai bordi spiccatamente verde si riscontra il profilo pirandelliano accompagnato dalla lampadina che funge da *lanternino* biografico. Quest'ultima contrassegna i versi cardine per la ricostruzione

della vita e del pensiero dell'autore agrigentino, tutte quelle frasi nelle quali si celano informazioni essenziali per la corretta interpretazione della successione biografica e che, ancora una volta, rimandano ad un'ulteriore sezione del programma multimediale.

10.3.1. Sezione Note Letterarie

È il deputato punto di ritrovo per tutti gli utenti che abbiano il piacere di addentrarsi nel mondo pirandelliano attraverso una prospettiva originale e musicale. Si tratta della sezione nella quale, in modalità rigorosamente bilingue, caratterizzata da un linguaggio standard con talune peculiarità neo-standard, si offre all'utente la possibilità di comprendere meglio le citazioni presenti nel testo, affinché la settorialità e la mancanza di conoscenze culturali non inibisca l'interpretazione di talune frasi che non possono essere tradotte letteralmente o in modo approssimativo in una lingua differente, pena la perdita del filo conduttore concettuale. Un piccolo esempio potrebbe essere la frase "*Diavolu o parrinu dicono*" presente nel testo della prima canzone *Caos*: al di là dell'impossibile riscontro in lingua italiana di una proposizione nonché proverbio siciliani, un idiomatismo e per di più regionale, all'apprendente deve essere concessa la possibilità di apprendere come tale frase fatta fosse un riconducibile a tutti i nascituri venuti al mondo prematuramente nella Sicilia dell'epoca pirandelliana, ai quali non era (simbolicamente) concessa alternativa esistenziale se non quella del malfattore o del religioso, senza alternative intermedie possibili. Dicerie e pregiudizi, ovviamente, però riconducibili ad una sfera talmente settoriale della sicilianità da renderne complessa l'interpretazione finanche per un fruitore di madre lingua italiana. Le note letterarie costituiscono un'opzione interpretativa non solo per i discendenti ispanofoni principianti

bensì per qualsivoglia utente poco avvezzo alla vita del drammaturgo siciliano o semplicemente della Sicilia a cavallo tra l'Ottocento e il Novecento del secolo scorso.

10.3.2. Sezione Capito tutto. C'è giusto una parola che ...

Un classico esempio di interazione diretta e intuitiva che raggruppa tutti i lemmi che, in linea di massima e prescindendo dall'inevitabile relatività esperienziale ed enciclopedica soggettiva, potrebbero ostacolare il flusso continuo e lineare della corretta comprensione del brano. Si è nuovamente scelto un profilo ameno ed essenziale, una serie di *box* a risposta multipla che puntano a solleticare la curiosità e la deduzione dei discenti, fomentando la riflessione e l'analisi del contesto in cui tale lemma è immerso. L'uso della traduzione si riduce volutamente alla mera selezione dell'opzione maggiormente appropriata, comprendendo le difficoltà insite in un eccessivo esercizio traduttivo da parte di fruitori principianti.

10.3.3. Sezione La nostra grammatica delle differenze

Alla suddetta dimensione del *courseware*BETA è affidata la sfera grammaticale contrastiva dell'intera risorsa, si tratta di un'umoristico percorso grammaticale tra le asperità riscontrabili nel testo della canzone e accuratamente selezionate in fase di progettazione affinché potessero ricollegarsi in modo adeguato alle *Maschere glottodidattiche* che contraddistinguono i vari brani. Si noterà come la dissertazione verterà su due fronti paralleli: il primo costituito da prolusioni formali circa specifici elementi riscontrabili nel testo dei brani, adeguatamente contrassegnati tra strofe e ritornelli, il secondo che allunga lo sguardo a qualsivoglia differenza contrastiva

riscontrabile tra italiano e spagnolo affinché fosse possibile offrire un segmento informativo che fosse il più completo possibile; giacché le corrispondenze formali paiono facilmente deducibili da parte di qualsiasi fruitore della risorsa e ribadendo ulteriormente la vena contrastiva e giudiziosa del *software*, senza dimenticare la specifica natura dell'intero progetto, ossia, quella di ragionare sulle difficoltà collettive palesate dai discendenti ispanofoni apprendenti di lingua italiana rifuggendo le palesi simmetrie interpretative. Quanto testè detto si ricollega all'ampiamente ribadita inclinazione del progetto verso una settorialità di nicchia e quindi *di supporto*, che lo limita da una parte ma lo dota di una specificità intrigante e vantaggiosa in talune fasi interlinguistiche dall'altra.

10.4. *Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta*³⁵ chiamata capitolo dieci.

I benefici della musica uniti all'originalità delle composizioni, dei testi e delle pillole grammaticali e biografiche costituiscono i pilastri della prima tecnica pirandelliana. Le melodie avvolgono qualsivoglia aspetto dell'esistenza di un individuo, rimembrano momenti belli o attimi meno entusiasmanti, eppure, riescono sempre nella loro missione di attivazione della riflessione. Seppur per mezzo di intricati meccanismi compositivi, le canzoni presentate promuovono la conoscenza della vita di Luigi Pirandello e, al contempo, sorreggono l'analisi delle maschere morfosintattiche precedentemente riscontrare; il tutto attraverso un processo di meticolosa composizione melodica e di scrittura certosina di ogni strofa e ritornello.

³⁵Tratto dalla novella *Notte* (Pirandello 1994c: 704).

Nel capitolo che segue ci si addenterà nella seconda attività pratica, quella letteraria, anch'essa ricca di spunti didattici e piena dell'umorismo artistico del drammaturgo agrigentino. Nel dettaglio si osserveranno tutte le sezioni che la compongono e tutte le peculiarità pedagogiche in esse contenute.

11. IL PROGETTO “LESSI CON ATTENZIONE PER VOLARE CON LA MENTE”³⁶

Addentrarsi nel complesso ambito dell'apprendimento lessicale implica la trattazione di vari aspetti teorici affinché traspaia l'estrema importanza rivestita da tale caratteristica del processo di insegnamento e apprendimento, in modo che si comprendano i motivi della crescente attenzione posta su di esso e risulti lampante l'essenzialità dell'accrescimento del bagaglio lessicale ai fini di un utilizzo soddisfacente della lingua meta in contesti comunicativi. Quantunque lo studio della sfera lessicale di una lingua sia stato colpevolmente lasciato ai margini delle ricerche accademiche in passato, si nota come l'avvento degli approcci didattici fondati sulla comunicatività della lingua oggetto di studi abbiano portato a galla le lacune di un'apedagogia meccanicistica incentrata principalmente su un apprendimento grammaticale classico ed esiguamente partecipativo; a tal proposito, non sarà complesso concordare con i puntuali ragionamenti della Lo Duca (2007) la quale, facendo riferimento alla convinzione diffusa che il lessico rappresentasse il paradiso della soggettività acquisitiva, dell'anarchia di apprendimento e, soprattutto, fosse difficilmente incasellabile in predicibili ed immediate categorie linguistiche, ipotizzò che tale vertente dell'insegnamento linguistico fosse stata deliberatamente relegata alla sfera del libero e relativo autoapprendimento: l'insegnamento di una categoria grammaticale tanto intricata e variegata, sia dal punto di vista semantico sia da quello pragmatico, è stata spesso data per scontato o considerato come secondario in un processo glottodidattico.

³⁶ Allegato 3 in appendice.

Ciononostante, l'attenta osservazione delle abilità selettive e delle capacità delle/i docenti, unitamente agli sviluppi della ricerca in ambito glottodidattico, mettono in luce tutta la bontà celata nei tentativi volontari e diretti di trasmissione delle nozioni lessicali, forse incapaci di abbracciare l'intero processo acquisitivo, eppure abili nel ritagliarsi un ruolo cruciale in esso. Il concetto testé introdotto consente di orientare l'attenzione su un cammino di ricerca affascinante e multiforme, sul quale si tornerà a dissertare abbondantemente posteriormente ad una breve ma essenziale digressione teorica atta ad ultimare il discorso sull'adiacenza esistente tra lessico e glottodidattica cooperativa e partecipativa di una L2/LS; la crescente postura comunicativa dell'insegnamento, capace di mutare il semplice e antiquato concetto di *sapere la lingua* nei più completi *saper fare lingua* e *saper fare con la lingua*, non può prescindere da un'esaustiva riflessione terminologica. Asserisce argutamente Balboni che

nelle lingue non native, se si vuole produrre un apprendimento significativo la prima necessità è quella di avere significati da scambiare e i significanti sono veicolati anzitutto dal lessico, che quindi deve essere abbondante per dare senso, significato, all'acquisizione morfosintattica. (Balboni 2008: 44).

E non parrebbero esserci dubbi circa la bontà di tale affermazione, soprattutto considerando che “a limited vocabulary in second language impedes successful communication” (Alqahtani 2015: 22), motivo per cui si è pensato di incoraggiare la riflessione sulle molteplici opportunità pedagogiche veicolate dalle parole di una lingua, conferendo alla tecnica novellistica qui oggetto di analisi l'onore e l'onere di introdurre un vocabolario di base coerente al livello interlinguistico degli apprendenti nonché alle loro reali o ipotetiche necessità, arricchito da nozioni lewisiane di *lexical approach*, utili

per proiettare l'utente del *courseware*BETA didattico in una dimensione comunicativa e non statica della lingua italiana.

Ora, se come ripetutamente sottolineato il lessico diviene “uno de los elementos fundamentales tanto para la comprensión del texto, sea este texto escrito u oral, como también para su producción” (Siqueira Loureiro 2007: 457) sarà opportuno riflettere con attenzione su cosa si intenda per lessico e, cosa ben più importante, su come organizzare un suo fruttifero insegnamento ad una platea di discenti in cerca di apprendimento. “El vocabulario es el elemento lingüístico básico en varios niveles” (Agustín Llach 2017: 17) e non solo perché le parole sono i primi elementi linguistici ad essere immagazzinati dagli apprendenti bensì perché esiste una diretta corrispondenza e proporzione tra il maggior numero di “parole” conosciute e la migliore capacità di lettura e di comprensione dello studente.

Prima di immettersi nella dimensione lessicale e maggiormente teorica dell'attività sarà bene specificare che contrariamente a quanto propugnato dalle altre due risorse del programma multimediale, nel presente segmento pirandelliano non ci si potrà limitare alla mera citazione delle asperità lessicali tra i due idiomi oggetto di contrastive analisi giacché fin troppo evidenti le molteplici analogie strutturali (e spesso anche semantiche) sussistenti tra di essi e poiché si sarebbe dato luogo a novelle antilinguistiche caratterizzate dall'assenza dei lemmi e delle strutture linguistiche maggiormente frequenti in italiano per privilegiare una dimensione lessicale meno attinente alla castigliana, poco interpretativa ed altamente marcata per un discente straniero.

11.1. Brevi accenni di *Lexical Approach*

Tan intuitiva para los hablantes como escurridiza para los lingüistas es la definición de palabra. Se trata de una unidad esencial de la lingüística, tanto teórica como aplicada, y también lo es para los hablantes, no especialistas en lingüística: las lenguas poseen un número mayor o menor de palabras, los hablantes conocen palabras, los diccionarios contienen palabras, e incluso hay palabras más bonitas que otras. (del Barrio de la Rosa 2017: 9)

Seguendo il cammino teorico intrapreso nei paragrafi precedenti, tenuto conto dell'estrema importanza attribuita al versante lessicale del processo di insegnamento e apprendimento di una L2/LS affine, per via degli inevitabili e frequenti richiami alla propria L1, perché la sfera lessicale è una delle maggiormente sollecitate negli stadi interlinguistici iniziali, ma anche per la paradossale presenza di avvisaglie di investigazioni terminologiche finanche in talune grammatiche storiche dell'italiano per ispanofoni e viceversa, quantunque sia apparso chiaro un pressante stampo traduttivo meccanicistico in tali manifestazioni di interesse lessicale, sbalordisce constatare come fino a pochi decenni fa le proposte di analisi delle peculiarità lessicali in ambito accademico, includenti quelle di stampo contrastivo, fossero scarse di strutturazione e di concretezza, fatto peraltro ampiamente rimarcato da illustri ricercatori (Cardona 2005, 2009; Ainciburu 2017 tra gli altri); sollevare ipotesi circa tale colpevole mancanza investigativa non appare compito agevole sebbene possa risultare naturale supporre che abbia influito una procrastinata tendenza di ricerche incentrate maggiormente sugli aspetti morfosintattici delle lingue, sulla necessità di inscatolare gli idiomi dentro inconcepibili limiti formali e strutturali, ignorando le riflessioni sull'uso della lingua, inseguendo una grammatica lungi dall'essere quella aperta, dinamica e moderna delineata nei paragrafi anteriori della presente tesi. Per decenni si lavorò

indirettamente (e più o meno inconsapevolmente) verso una chiara distinzione tra l'insegnamento della grammatica classica (*regole*) e quello delle parole (*uso*), una separazione che non sparì completamente nel momento in cui il rivoluzionario concetto di competenza grammaticale venne presentato alla platea accademica tenendo conto che “al inicio de la última década del siglo pasado, los lingüístas que se han dedicado a la investigación aplicada la enseñanza de lenguas extranjeras lamentaban la poca atención que se le dedicaba al léxico” (Ainciburu 2017: 36). Quando “inizia a sentirsi la necessità di recuperare la componente lessicale nell'insegnamento delle lingue straniere” (Cardona 2009:1) si assiste ad un lento cambio di rotta inerente tale tipologia di studi, promulgata soprattutto da due pietre miliari delle ricerche lessicografiche: *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (1997) di Schmitt e McCarthy e *Learning Vocabulary in Another Language* (2001) di Nation, i quali riuscirono nella straordinaria impresa di sensibilizzare la collettività sull'impellente necessità di perfezionare la pedagogia del vocabolario.

Come ampiamente sostenuto, nel grazie alle ricerche di Michel Lewis, il quale sovverte e rinnova i canoni di insegnamento con il suo personalissimo *Lexical Approach* nonché con la convinzione che un percorso glottodidattico possa e debba basarsi sul lessico prima che sulla grammatica: appare logico ritenerlo come una vera e propria rivoluzione didattica.

Quello di Lewis rappresenta un modo alternativo di trasmettere le conoscenze lessicali: si fa leva sulle combinazioni di parole maggiormente ricorrenti e vantaggiose nella lingua oggetto di studi, fomentando sia la memorizzazione del vocabolario della L2 sia le regole grammaticali che soggiacciono alle medesime combinazioni lessicali, chiaramente in modo indiretto. Si tratta, quindi, di una metodologia didattica che punta

a fomentare la capacità linguistica delle studentesse e degli studenti per mezzo di questi *blocchi prefabbricati* di vocaboli, i quali devono essere memorizzati come porzioni di lingua viva. Il motivo per cui questa rivoluzione lessicale prese piede fu che il continuo uso e la ripetizione di tali segmenti linguistici, marcati e idiomatici, rendeva le parlate degli alunni molto più fluide e scorrevoli, meno macchinose e finte, avvicinandole molto alle espressioni linguistiche dei nativi e allenando la mente dei ragazzi a riflettere sulle peculiarità sintattiche.

Si è subito abbracciata questa visione didattica *in primis* perché sostenitori un processo glottodidattico che prenda in considerazione ogni singolo aspetto della competenza comunicativa e in secondo luogo perché il *lexical approach* possiede tutti i crismi degli approcci comunicativi e strizza l'occhio ai principi didattici umanistici-affettivi, senza tralasciare la stretta relazione con il versante socio pragmatico dell'insegnamento di una L2. Sempre Cardona (2009) asserisce come la lingua non sia costituita da una grammatica con del lessico all'interno, bensì da un lessico grammaticalizzato, motivo per cui memorizzare una lista di vocaboli mono referenziali sembrerebbe un esercizio fine a sé stesso giacché virare su corpose unità lessicali aprirebbe a numerosi scenari di studio potenziali. Ebbene, ai fini della presente attività pirandelliana, l'attento Lettore si renderà conto che i singoli vocabolari riconducibili a specifici ambiti lessicali non vengono assolutamente banditi, anzi, sono direttamente relazionati ad un'altra attività di classe che vedremo più avanti, questo perché la smania di originalità non deve far perdere di vista il fatto che qualsivoglia libro di testo continui a presentare i lemmi suddivisi per contesti comunicativi di utilizzo. Commistione, allora, sembrerebbe essere la parola più giusta. Commistione tra classico e nuovo, nel

lessico come nella trattazione degli aspetti morfosintattici, una commistione tra apprendimento dei lemmi di superficie e i principi originali di blocchi lessicali.

11.2. Verso le novelle

Sebbene il materiale didattico presentato in questa sede sia stato insignito dell'onorevole e forse traboccante titolo di strumento didattico pirandelliano e quantunque ricalchi numerosi sentieri già battuti dall'autore siciliano nella sua corposa e geniale traiettoria da novelliere, sarà bene intraprendere un affascinante percorso contrastivo tra le novelle in questione, affinché la base teorica del presente studio venga adeguatamente a galla e talune analogie, più o meno ricercate, possano trovare meritata soddisfazione e compiutezza.

Nella dissertazione che segue, onde evitare confusioni e malintesi, i nomi dei personaggi, dei luoghi o degli oggetti di qualsivoglia novella saranno seguiti dal cognome dello scrittore (Pirandello o Piras, nel caso specifico) e dal titolo della novella, ricordando come quelle riconducibili a colui che propone tale progetto di tesi possano essere consultabili sia come allegato al presente corpus sia sul *software* interattivo di supporto.

11.3. Il nome

Risulta quanto mai interessante effettuare un discorso approfondito circa il valore del nome nelle composizioni letterarie, in generale e in Pirandello, al fine di riuscire a comprendere meglio la presente sezione contrastiva tra novelle didattiche e

novelle del drammaturgo siciliano. Nel corso del paragrafo si scorgeranno numerose analogie, più o meno ricercate, che pongono in evidenza sia l'esistenza di un filo conduttore, quantunque flebile e non certamente lampante a livello qualitativo, sia la necessità di riflettere attorno alle scelte stilistiche di Pirandello, "uno degli scrittori moderni maggiormente consapevoli della complessità delle valenze onomastiche" (Pupino 2001: 91). E allora il nome potrebbe essere quasi concepito come il *lanternino* di taluni personaggi, un bagliore di luce al di fuori del quale perdere cognizione del proprio io, impazzire e non riconoscersi allo specchio, un'etichetta senza la quale perdere quasi la voglia di vivere e le motivazioni per continuare la propria esistenza. Quando Mattia Pascal perde il proprio punto di riferimento, il nome, rubatogli da una morte fittizia e da una lapide che lo aveva freddamente ma inesorabilmente assegnato a quello sconosciuto sepolto al posto suo, prova smarrimento e profonda incertezza. E se un individuo privato di nome e di corpo perde tutta la sua essenza per abbandonarsi alla fluttuazione eterna nei "gusci del Kâma-loka" (Pirandello 1994: 112), si comprende maggiormente il motivo per cui Pupino (2001) sostiene argutamente che la fuga dal carcere del fisico e del nome implica lo smascherarsi da talune coperture carnevalesche, il privarsi di tutte quelle convenzioni che avevano caratterizzato l'individuo fino a quel momento. Si consideri un piccolo esempio: Tommasino *Canta l'Epistola* (1994c: 591) perde la fede e anche la valenza di quel soprannome affibbiatogli malignamente dai suoi paesani, tutto ciò lo porta all'apatia e all'andare incontro alla morte in modo quasi rinunciatario. La stessa condizione anonima di molti personaggi pirandelliani certifica il loro *status* dimaschere nude, di persone senza una sostanza reale, insomma, l'appartenenza a quel limbo teosofico succitato dal quale provengono soprattutto i riconosciuti *Sei Personaggi*, ma prima di essi i protagonisti anonimi di *Personaggi*

(1906), de *La tragedia d'un personaggio* (1911) o dei *Colloqui coi personaggi* (1915), tra gli altri.

Addentrandosi maggiormente nella tematica onomastica in Pirandello si scoprirebbero decine di sentieri di analisi possibili, dalla tendenza a mutare i nomi dei personaggi nel cambio di genere artistico, soprattutto se in tale percorso adattivo vengono alterate le caratteristiche peculiari del personaggio stesso, alla predisposizione tutta pirandelliana del sistema del doppio e dell'autocitazione, per mezzo della quale in diverse opere il lettore è colto da una strana sensazione di *deja vu*; Marzano (2008) ricorda l'estremo interesse che riveste l'uso allocutivo dei nomi per il drammaturgo siciliano attraverso i quali "l'autore è generalmente in grado di mostrare in maniera indiretta quale sia la qualità dei rapporti fra i personaggi e il modo in cui evolvono, sfruttando conseguentemente il vantaggio di evitare commenti espliciti in proposito" (Marzano 2008: 124), questa caratteristica è riscontrabile anche nelle novelle didattiche della presente risorsa multimediale e diverrà palese nei paragrafi che seguono. Il citato fenomeno dell'autocitazione è ripreso anche da Sedita (2007) quando ricorda la tendenza del drammaturgo alla conservazione del nome in testi distinti, come nel caso del nome *Perazzetti* riscontrabile in due novelle *Non è una cosa seria* (1994c: 2503) e *Zuccarello distinto melodista* (1994c: 2964), in entrambi i casi una sorta di *alter ego* dello scrittore.

Ora, che il nome nel mondo pirandelliano sprigioni valenze multiple, talvolta enigmatiche e misteriose, lontane da una subitanea interpretazione e rimarcate da autorevoli studi come quello di Porcelli (2005) per mezzo del quale il Lettore è accompagnato in un viaggio tra le "presenze che potremmo definire *border line* del nome" (Porcelli 2005: 93), ossia, quei nomi che non offrono un'immediata

connotazione del personaggio, è un dato di fatto ampiamente certificato. Nelle opere dell'autore si cela inesorabile il rimando a suggestioni memoriali e personali, non sempre percettibili e spesso ricoperte dalla una coltre lessicale piuttosto oscura dell'anagramma. Ciononostante, chi scrive la presente tesi crede maggiormente opportuno, ai fini della completezza del medesimo lavoro, porre il *focus* dell'attenzione nominale su quel principio di contrasto necessario tra le novelle originali proposte e quelle pirandelliane, il quale sussisterebbe solo nel caso di un'osservazione del *nome parlante* presente nelle stesso.

A tal proposito, si propone a continuazione un breve *excursus* teorico di quanto testé citato nonché una breve panoramica delle differenti tipologie di nome adoperate nelle dieci novelle originali proposte.

Scrutando la vasta bibliografia sugli studi onomastici in ambito letterario, se ne scorgono alcuni che riflettono sull'importanza del nome per l'individuazione del profilo caratteriale e attitudinale di un determinato protagonista; risale ormai al 1963 la geniale coniazione del concetto di *nomi parlanti* da parte sia di Herczeg sia di Ruggieri, utilizzato per le loro riflessioni sul *Decameron* e sui poemi cavallereschi, che può essere metaforicamente immaginato come un arguto raccoglitore di tutti quei nomi che palesano immediatamente il proprio carattere allusivo all'interno del testo, di quelli che non lo rivelano in modo troppo trasparente e che necessitano di una seconda rilettura per essere inquadrati adeguatamente nonché di quelli che pur dando l'impressione di avere una diretta correlazione con le caratteristiche fisiche e morali del personaggio si scoprono essere artificiosi e ingannatori.

L'attento Lettore esperto di onomastica letteraria avrà certamente scorto in quanto testé affermato un rimando al *senhal* dei trovatori, in voga almeno fino

all'avvento della novellistica trecentesca, utilizzato soprattutto dagli stilnovisti italiani per descrivere qualità fisiche e psicologiche delle fanciulle amate ma dalle quali non riscontravano adeguato e sperato contraccambio affettivo. Quando Salibra (1983) coniò il concetto di *nome etichetta*, in riferimento alle opere di Pirandello, si ebbe subito l'impressione di trovarsi dinanzi ad un concetto apparentemente più diretto ed immediato rispetto a quello di *nome parlante*, sebbene, come anche ricordato da Marzano (2008), il termine etichetta possa celare talune ambiguità semantiche e linguistiche. In precedenza, Altieri Biagi (1978) aveva opportunamente introdotto il concetto di *nomi semantici* "che rende abbastanza bene l'idea di nomi allusivi e dell'uso che Pirandello ne fa" (Marzano 2008: 34).

Compresa l'importanza del significato connotativo del nome in un testo letterario, sarà benecogliere quali siano stati i criteri adottati dall'autore delle novelle didattiche nella scelta dei nomi, quali siano i riferimenti a cose, persone e luoghi che circondano i personaggi principali e come possa essere tacciato di "pirandelliano" tale fenomeno.

11.3.1. Da Gli amici ideali a Vodilasad

Nelle quattro novelle che caratterizzano l'intervallo prestabilito si notano interessanti scelte onomastiche, soprattutto per quanto concerne le analogie create per affinità, tutte esplicitate per mezzo dei cognomi e mai dai prenomi, come nel caso di Enrico *Prestitucci* (Piras, *La banca dal lungo corridoio*, Allegato 3: 647-670) il cui cognome diminutivo rievoca una delle operazioni maggiormente svolte nella sua professione di "direttore della Centralissima Banca Pagabene". L'effetto comico e

volutamente ambiguo che si evince dal cognome del direttore lo si ritrova pienamente nella bizzarra qualifica della banca, *Pagabene*, motivo per cui si potrebbe pensare che l'accostamento tra i termini *banca* e *Pagabene* possa rappresentare un chiaro esempio di ossimoro letterario.

Anche il cognome dei due personaggi principali della novella *Vodilasad* (Piras Allegato 3: 692-714) presentano un cognome peculiare e parlante sebbene il primo, *Scansagrane*³⁷, attribuito a un ragazzone sulla cinquantina ipocondriaco e cronicamente perdigiorno, costituisca un'analogia per affinità mentre il secondo, *Spazientelli*, rappresenti un chiaro esempio di elemento antifrastico giacché la limitata tolleranza celebrata dal cognome contrasterà con il reale spirito di sopportazione del medico in questione. Nella medesima novella, anche numerosi protagonisti secondari, vittime delle malefatte di *Scansagrane*, sono dotati di cognome altamente connotativo: in taluni casi esso li identifica in modo trasparente con la professione che svolgono, come per il Signor *Legnetti* (falegname) o per Zio *Rotella* (meccanico), in tal altri li relaziona con la sciagura scritta dal protagonista nel loro destino, pensiamo a Beppe *Orecchioni* e al suo orecchio mozzato da *Scansagrane* durante la nefasta esperienza in qualità di aiuto parrucchiere o, ancora, ai coniugi *Barchetta*, i quali dovranno letteralmente navigare tra le pozze d'acqua comparse nella loro casa a seguito di un fatale intervento dello *Scansagrane* idraulico. Vi è poi la trasparenza ingannevole insita nel cognome *Salvetti*, che rimanda a una condizione di redenzione e sicurezza del personaggio ma che contrasterà con l'ennesimo fallimento lavorativo di *Scansagrane*, stavolta in veste di guardia del corpo.

³⁷*Holgazán, vago.*

La novella *Gli amici ideali* (Piras Allegato 3: 615-646) permette di allungare lo sguardo indagatore anche sulle questioni dell'alterazione dei nomi e dell'uso dei soprannomi in ambito novellistico. L'inchostro sapiente di Pirandello decreta che in talune occasioni il nome alterato coincida con il reale antropónimo (si pensi al protagonista di *Tra due ombre*³⁸, Faustino Sangelli) del personaggio mentre in altre giochi un ruolo essenziale in quel fenomeno che Marzano (2008) definisce di *plurinominizzazione* per mezzo del quale la forma base e quella alterata del nome si alternano per esigenze narrative; a tal proposito cita i casi di Giacomo - Giacomone e di Giulia - Giulietta in *Notizie del mondo*³⁹. Nelle novelle didattiche i nomi alterati costituiscono il vero e proprio antropónimo del personaggio: si faccia particolare attenzione al contrasto tra i nomi diminutivi dei due fratelli Carlino e Biagino (Piras, *Gli amici ideali*, Allegato 3: 615-646) e l'estrema corpulenza sprigionata dai corpi dei due ragazzoni.

Sono decine i soprannomi riscontrabili nelle novelle pirandelliane, il regesto puntuale e dettagliato di Marzano (2008) fomenta la riflessione a riguardo e ne decreta l'importanza; i valori connotativi degli stessi, poi, sono molteplici, vanno dalle caratteristiche fisiche del personaggio vittima di tale etichetta, a quelle morali, passando per le peculiarità del mestiere svolto. In *Gli amici ideali* (Piras, Allegato 3: 615-646) si scopre che i due colossi, oltre al già citato nome alterato, sono stati insigniti di due eloquenti nomignoli, *Zampetta* e *Monte Bianco*, entrambi relazionati con certe caratteristiche fisiche dei due ragazzi. Tali soprannomi nascono da evidenti slanci di malevolenza giovanile riconducibili ad un chiaro fenomeno di *avvertimento del*

³⁸Pirandello 1994c: 1199.

³⁹Pirandello 1994c: 1230.

contrario che, coraggiosamente, i due protagonisti riescono a sovvertire in fenomeno di *sentimento del contrario* con la loro forza di volontà e spavalderia, motivo per cui i citati soprannomi perdono la propria accezione negativa e ne acquistano una autoironica e farsesca, tanto che anche la madre-narratrice della novella non esita ad utilizzarlo: “*Zampetta* e *Marta* si godono lo spettacolo”. In questo caso, pertanto, il soprannome non imprigiona il personaggio bensì gli conferisce la possibilità di vendicarsi della mala sorte e delle angherie subite.

La scelta di attribuire al vice direttore della Banca Pagabene (Piras, *La banca dal lungo corridoio*, Allegato 3: 647-670) un nome estremamente cacofonico e ripetitivo (Ugo Ugo) potrebbe rappresentare un chiaro esempio di scelta antroponima dettata da simbolismo fonetico (Migliorini, 1927) e dal vezzo di rifoggiare il prenome di un individuo sul proprio cognome, ma converrà comunque rimarcare la poca sensibilità di “quei genitori che avevano deciso di ribattezzare il loro figlio Ugo, ben sapendo che la creatura già di cognome aveva in dote la medesima parola, generando una cacofonica cantilena nella testa dei suoi interlocutori di turno” (Piras, Allegato 3: 647).

Nella scelta sia di *Teresina* (Pirandello, *Lumie di Sicilia*⁴⁰) sia di *Piercarlo* (Piras, *Potenza di uno sguardo*, Allegato 3: 671-691) di optare per un nome d’arte, *Sina* per la prima e *Pierpi* per il secondo, vi si denota una qualche volontà di rompere con il passato quantunque nella novella pirandelliana, come prevedibile, questo cambio porti alla perdizione ed all’abbandono delle proprie origini, nella seconda decreti un ritorno alla vita di un personaggio che sembrava destinato alla depressione e al divorzio imminente e che invece riesce a riconquistare l’amore della propria famiglia.

⁴⁰Pirandello 1994c: 2344.

11.3.2. *Da Caccia ai tesori a Mondo animale*

In questa seconda rassegna onomastica delle novelle didattiche si notano alcune interessanti analogie per affinità, capaci di ricollegare il cognome del personaggio alle proprie caratteristiche fisiche, come nel caso sia di Alfonso *Cicciarelli* (Piras, *Lo spuntino di mezzanotte*, Allegato 3: 759-782), la cui etichetta rievoca il sovrappeso del suo corpo, sia del dottor *Pitillo* (Piras, *Lo spuntino di mezzanotte*, Allegato 3: 759-782) che, al contrario, presenta un fisico molto snello: in quest'ultimo caso l'analogia è più complessa da comprendere in quanto Pitillo è un nome parlante in lingua spagnola (in italiano può essere tradotto come sigaretta). Il protagonista di *Caccia ai tesori* (Piras, Allegato 3: 715-739) è dotato dell'eloquente cognome *Piccozza* il quale, oltre a rievocare l'arnese di lavoro adoperato dal povero Zi' Scarda (*Ciàula scopre la luna*, Pirandello 1994c: 1808), rimanda ai certosini e ragionati lavori di ristrutturazione che rimodellano completamente Villa Piccozza, primo passo verso il colpo di scena familiare narrato nella composizione letteraria.

Come dimenticare Giacomino Spillo (*Sartoria Emotiva*, Piras, Allegato 3: 803-822), il falso folle o il folle che si crede un falso folle, a seconda delle interpretazioni personali, sarto e stilista dalle mani d'oro, dotato di cognome parlante in grado di esprimere immediatamente il valore allusivo insito in esso. Occorrerà indugiare sulla d'annunziana personificazione dell'astro notturno più conosciuto ed evocato in letteratura, quella Luna che in Piras è dotata di sentimenti e di spirito di osservazione, capace di congetturare attorno all'operato umano, abile nel carpire emozioni, pregi e difetti degli abitanti della città di *Anellina* (anch'esso nome parlante, basti pensare alla forma circolare del centro abitato, Allegato 3: 740-758). *Luna* è il nome prescelto per la

narratrice della storia, la quale irradia con la propria luce le vite umane quasi si trattasse di un lanternino astrale il cui raggio coccola e schiarisce le esistenze strmbalate ed ossimoriche degli *anellini*.

Non pare casuale la frequenza con la quale il nome Marta compare nelle novelle, il quale rievoca un prenome essenziale per Pirandello sotto entrambi i punti di vista, drammaturgico e sentimentale. Marta è la fidanzata di Zampetta ne *Gli amici ideali* (Piras, Allegato 3: 615-646), la sfortunata e folle moglie e madre capace di dar vita alle innumerevoli sfaccettature del proprio io in Natale con i tuoi, *Pasqua con chi vuoi* (Piras, Allegato 3: 783-802) nonché una delle amiche dell'anonimo protagonista di *Mondo Animale* (Piras, Allegato 3: 823-841).

11.4. La follia

Punto cruciale della presente risorsa è un continuo richiamo alla follia pirandelliana ad una realtà esperpentica che si evince da qualsivoglia novella e dalla volontà di vedere il mondo sotto una luce umoristica del tutto inaspettata e stravagante. La signora imbellettata pirandelliana lascia spazio a personaggi buffi, inadatti, creativi o sognatori, ma sempre avvolti dalla medesima aura di riflessione circa il loro modo di essere e di comportarsi. In taluni il Lettore sarà pervaso dall'empatia, in tal altri dallo straniamento, in altri ancora dalla sensazione che tale personaggio possa fingere la propria pazzia per comodità o per senso di adeguamento verso una società che non lo convince più. Ebbene, quello della pazzia rappresenta uno dei punti di contatto maggiormente riusciti tra le novelle presentate in questa sede e il mondo pirandelliano, quella follia che l'autore agrigentino issa a sovrana conseguenza di tutti coloro che

vengono travolti dalla realtà dopo aver svestito la propria copertura, la stessa follia di diviene uno strumento di critica sociale, di ottenuta libertà, di battaglia contro il proprio io frammentato. La consapevolezza dell'inevitabile relatività dell'uomo porta indiscutibilmente al caos e l'accettazione di tale dissoluzione dell'anima è giudicata dalla società come un chiaro segno di follia.

Il tema della pazzia, tante volte presente nelle opere di Pirandello, spesso esprime tuttavia un significato diverso da quello che emerge ne *Il berretto a sonagli*: solo rifugiandosi nella follia è possibile smascherare l'insensatezza della vita e comprendere la relatività di ogni valore, di ogni convenzione, di ogni immagine del mondo, che pretenda di giustificare le condotte sociali. Enrico IV, ad esempio, guarda se stesso vivere, si pone fuori dall'esperienza vitale, condannandosi all'estraneità, a un distacco amaro e riflessivo, ma nel contempo libero di esprimere il suo rifiuto della miseria di una vita che si esaurisce nella pura forma e in un illusorio gioco di maschere (Biasci, Farina, Lucci 2011: 419).

Non torneremo sulla già citata predilezione da parte di Pirandello per le idee binetiane di disgregazione dell'io, sulle tristi vicende personali che lo conducono a ragionare in modo certosino sulla psiche umana, sui fantasmi che affollano la mente degli individui e sulle differenti sfaccettature della pazzia dell'individuo, ciò che importa maggiormente in questa sede è mettere in risalto in punti in comune tra le distinte novelle e vedere come anche il sottoscritto prova, timidamente e in punta di piedi, a cavalcare l'onda umoristica attraverso la definizione di personaggi peculiari, folli per la società precostruita, ma sempre genuini. Ciò che appare evidente all'interno delle novelle della seconda attività pratica è la presenza di un *continuum* di follia, i cui vertici sono costituiti dalla semplice fobia o leggera ossessione e dall'alienazione più

totale dalla realtà. All'interno di questa linea progressiva si collocano, con diverse gradazioni di irragionevolezza tutti i personaggi.

Si è pensato di inserire *cinque stadi* di follia, in modo progressivo e ponderato, in modo tale che il vertice sinistro del *continuum* della bizzarria fosse caratterizzato dal grado minore di stramberia, quasi impercettibile, riconducibile forse a fenomeni di esaurimento temporanei, di arcigne delusioni modellatrici dello stato d'animo, di depressioni o di lievi ossessioni, ma pur sempre riscontrabile e pressante nella realtà quotidiana del personaggio in questione; il vertice destro della nostra linea continua è occupato dal grado di alienazione massimo, ossia da quello maggiormente marcato e appariscente nella società, un grado che può essere a ragione interpretato come il più drammatico punto di allontanamento dalla ragione umana o, al contrario, come il momento di risurrezione dell'animo della sventurata o dello sventurato di turno. I gradi due, tre e quattro, ciascuno con crescente manifestazione di squilibrio, sono stati collocati nel *continuum* immaginario secondo criteri del tutto soggettivi, pertanto, si mostrano aperti a qualsivoglia interpretazione o implementazione da parte della comunità lettrice.

Esiste però un sesto stadio che, facendo nostra una definizione propria delle montagne del mondo del ciclismo, si potrebbe quasi denominare "hors categorie", per l'appunto fuori categoria e difficilmente catalogabile in uno dei cinque stadi succitati, proprio per quell'ambiguità insita nella pazzia manifestata; vera o fasulla che sia, quasi come volesse ripercorrere le orme dell'ambigua follia dell'Enrico IV pirandelliano, l'alienazione *hors categorie* si lascia interpretare dal lettore, al quale spetterà l'arduo compito di donarle un'adeguata collocazione nel più volte citato continuum della bizzarria.

Dopo attenta analisi delle novelle didattiche in questa sede presentate non ci si potrebbe esimere dal collocare nel primo livello di alienazione, ossia nella dimensione più lieve di originalità, figure come quelle di Enrico Prestitucci (Piras, *La banca dal lungo corridoio*, Allegato 3: 647-670), banchiere e proprietario della modesta Banca Pagabene il quale, dopo dolorosa separazione dall'edificio storico dell'entità bancaria e non riuscendo ad abituarsi alla monotonia insita nell'attraversare il corridoio spoglio e deprimente che nella nuova sede collega l'entrata al suo ufficio, trova conforto nel girare il mondo e nel fotografare banche in tutte le città, allo stesso modo una sorta di alienazione minima assilla la mente di un sottoposto di Prestitucci, tale ragioniere Vigoroso (Piras, *La banca dal lungo corridoio*, Allegato 3: 647-670), anch'egli mosso da lieve ossessione, sebbene distinta e riconducibile alla maniacale ricerca della perfezione fisica, la quale si manifesta inesorabilmente anche nel lessico dell'uomo. Viene poi da chiedersi se anche Gaspare Picozza (Piras, *Caccia ai tesori*, Allegato 3: 715-739) possa essere annoverabile in questo primo stadio di instabilità. Per quanto l'aver modificato di sana pianta qualsivoglia stanza della sua dimora per ristabilire l'armonia nella sua famiglia sia mossa, per l'appunto, da sentimenti di bontà e di riappropriazione dell'affetto dei suoi figli in punto di morte, non si potrà sorvolare su quel pizzico di lucida stravaganza manifestata da un uomo sopraffatto dalla solitudine e dal menefreghismo ingiustificato della propria prole.

La solitudine, quindi, la stessa che porta il signor Aurelio (Pirandello, *Vecchio Dio*, 1994c: 2147) a optare per una bizzarra villeggiatura caratterizzata dal soggiorno quotidiano in una nuova chiesa di Roma, lui che di quella solitudine cronica non poteva privarsene neanche in quel luogo beato. Si potrebbe quasi pensare che l'essere soli possa infine condurre un individuo verso il primo grado della nostra scala di

alienazione: “brutta la solitudine, si pensa troppo quando si sta da soli, poi ci si stupisce se la solitudine porta alla pazzia; è ovvio se si pensa troppo si diventa matti” (Sebastiani 2007: 13). Sarà bene rifuggire da cotanta drasticità, sebbene il principio del sentirsi abbandonati da tutto e da tutti, spesso anche da Dio, possa arrecare gravi danni alla psiche di un individuo, e poi si sa, le diverse soggettività reagiscono in modo misterioso agli stimoli negativi della vita.

Nel lasciare libero sfogo alla fantasia di quanti abbiano interesse e piacere nell'affrontare la lettura e l'analisi delle novelle qui presentate di popolare la seconda dimensione della follia di questo strambo *continuum*, ci si potrebbe soffermare sul terzo per osservare le bizzarrie di un'intera città (Piras, *Anellina*, Allegato 3: 740-758), ormai da tempo imprigionata in un vortice di originalità che la porta a vivere la notte ed a riposare durante il giorno, per via di solenni disposizioni ufficiali da parte delle più alte cariche del paese, abitata da gente attiva durante le ore di buio e oramai abituata a quei ritmi totalmente incomprensibili. Data la natura straordinaria del narratore di turno, non è dato sapere chi possa manifestare il maggior grado di follia in questa vicenda, se il sindaco o i cittadini, né comprendere il perché di quella scelta così alternativa, fatto sta che a scanso di equivoci sarà opportuno umanizzare l'intera località e conferire a lei il terzo grado di pazzia della scala progressiva. D'altronde non sarebbe il primo caso di città che impazzisce per colpa delle stramberie dei propri cittadini, basti pensare alla dimensione disgraziata in cui Valdana (Pirandello, *La signora Frola e il signor Ponza, suo genero*, 1994c:3266) si immette per colpa dei personaggi bizzarri che la abitano, o alla psicosi collettiva che secondo il narratore colpisce tutti gli abitanti della città in cui è ambientata la novella pirandelliana (Pirandello, *C'è qualcuno che ride*, 1994c: 3170).

Possibile che anche qui si possa generalizzare e sostenere che le città mostrino empatia verso i sentimenti e le stranezze dei propri abitanti fino a farli propri?

Ovviando al grado quattro, sarà utile soffermarsi sul grado massimo di squilibrio, quello in cui possiamo scovare la figura di Marta (Piras, *Natale con i tuoi, Pasqua con chi vuoi*, Allegato 3: 783-802), donna ormai offuscata dalle nebbie della follia che, ripercorrendo il triste cammino già affrontato da Antonietta Portulano, vive la seconda parte della sua esistenza tra le mura di un manicomio, per quanto circondata dall'affetto incommensurabile del marito e dei figli. In taluni momenti, durante la lettura della citata novella, il lettore potrebbe essere colto dall'impeto di sostenere che ella finga e accentui troppo il continuo cangiare di personalità, i repentini cambi di umore, il non riconoscere e l'insultare i propri cari, quantunque tale idea venga inesorabilmente meno a seguito di una lettura maggiormente attenta del brano in questione.

Ci troviamo nella dimensione massima della follia di un personaggio, quella certificata e priva di inganni, quella in cui il malessere sfocia inesorabile e non lascia spazio ai dubbi o alle interpretazioni. È lo stadio che per mezzo di un fantasioso circolo vizioso si ricollega al primo, per mezzo di quella dimensione "hors categorie" introdotta in precedenza, all'interno della quale l'alienazione massima di un individuo si fonde con la libertà conquistata, con la maschera perduta, con la redenzione ottenuta e quasi si annulla. In questo limbo fuori categoria verrebbe da pensare che possano incontrarsi e interloquire amabilmente tutti quei personaggi che nella mente dei lettori instaurano un dubbio amletico: pazzi o geni? E giacché in precedenti paragrafi è stato rimarcato come Pirandello, al contrario di Lombroso e altri studiosi, non fondi i concetti di genialità e pazzia, si potrebbe volare con la fantasia e immaginare una dimensione in cui, tra gli altri, il signor Belluca (Pirandello, *Il treno ha fischiato*, 1994c: 804), la signora Frola,

suo genero il signor Ponza (Pirandello, *La signora Frola e il signor Ponza, suo genero*, 1994c:3266), il povero Giudé (Pirandello, *Padron Dio*, 1994c: 3205), il misterioso Jacob Shwarb (Pirandello, *Una sfida*, 1994c: 3253), Fausto Bandini (Pirandello, *Quand'ero matto*, 1994c: 2193), lo sfortunato Spatolino (Pirandello, *Il tabernacolo*, 1994c: 132) e l'abile Giacomino Spillo (Piras, *Sartoria emotiva*, Allegato 3: 803-822) conversino amabilmente del più e del meno tra loro, ciascuno di loro convinto che l'unico vero pazzo sia il proprio interlocutore.

11.5. Breve rassegna contrastiva delle novelle originali

Le dieci novelle che danno vita alla seconda attività pratica, pur condividendo tra loro alcuni fondamentali punti quali il sapore umoristico, l'eccentricità dei personaggi, l'appurata selezione dei nomi e dei toponimi, godono di un'interessante eterogeneità di tematiche e avventure. Sarà interessante operare una breve panoramica su ciascuna di esse, provando a metterne in risalto alcune fantasiose affinità con le novelle pirandelliane, non prima però di averne decretato la loro sincerità letteraria.

11.5.1. Gli amici ideali⁴¹

Sebbene in più occasioni si sia ribadita la mancanza di qualsiasi velleità di interferenza tra le novelle proposte da Piras e quelle ben più autorevoli pirandelliane, sottolineando la necessità delle prime di trarre ispirazione e linfa vitale dalle seconde, evitando scimmiettamenti grotteschi e, francamente, difficilmente percorribili,

⁴¹Allegato 3: 615-646.

constatiamo come in questa prima novella l'autore abbia voluto osare un po' di più rispetto alle altre nove narrazioni; gli amici ideali sono, in questo contesto letterario, Carlino e Biagino, due fratelli socievoli, bonaccioni, simpatici e, soprattutto, piuttosto corpulenti. La stazza dei due giganti buoni appare fin da subito un generoso regalo ereditario da parte della prosperosa mamma giacché il solo pensare che la sottigliezza e la gracilità del padre abbiano potuto avere una qualche voce in capitolo in quella crescita così smisurata porterebbe al sorriso ironico e beffardo. A questo punto, il sottile rimando alla novella pirandelliana *Il matrimonio ideale* (Pirandello 1994c: 1710) dovrebbe essere lampante per almeno tre motivi: *in primis* l'assoluta somiglianza insita nel titolo stesso della novella, con l'aggettivo ideale che si ripete in modo evocativo, in secondo luogo per la fisionomia stessa dei genitori in Piras, i quali parrebbero effettivamente ispirarsi alle figure di Margherita Carega e dell'ingegner Cosimo Todi ed in terzo luogo per il numero e la stazza dei figli delle coppie, giacché in entrambi i casi i progenitori mettono al mondo due figli maschi, enormi e vitali, dei quali i genitori si sentono altamente orgogliosi. L'attento Lettore pirandelliano non faticerà altresì a constatare un ulteriore richiamo all'opera dell'autore agrigentino quando la protagonista paragona la propria mole a quella di un'isola del mediterraneo, fatto che non può non richiamare alla memoria il simpatico nomignolo geografico con il quale il signor Carega (Pirandello, *Il matrimonio ideale*) amava identificare la sua adorata figlioletta Margherita. Tutto farebbe pensare ad una celata prosecuzione delle vicissitudini della medesima famiglia, quantunque si tratti di una convinzione da escludere a priori: i rimandi tra novelle fungono da mero pungolo per le capacità associative dell'esperto lettore pirandelliano o da abile input verso la scoperta delle opere pirandelliane per qualsiasi altro lettore.

Nella novella originale i protagonisti sono chiaramente i due giovani fratelli, descritti in modo diretto e psicologicamente valido da un narratore onnisciente ed emotivamente prossimo che mette in risalto tutte le virtù di due ragazzi dal passato ingombrante. Tale narratore si scoprirà essere la mamma dei due, abile regista narrativa che prende per mano i lettori, conducendoli tra i meandri della complessa vita dei due giganti buoni per mezzo di sequenze descrittive che, di tanto in tanto, lasciano spazio a quelle espressive e riflessive, ossia, aprendo le porte narrative sia agli stati d'animo, ai pensieri e alle emozioni sia ai ragionamenti sulle situazioni, le complessità e le casualità dell'esistenza. L'intreccio non coincide cronologicamente con la fabula ed il finale a sorpresa rende lampanti le analessi e le regressioni insite nella maggior parte delle sequenze che lo precedono. Quanto detto apre chiaramente ad un ordine artificiale degli eventi, si salta nel tempo per narrare le vicissitudini dei due giovani per mezzo di ellissi, omissioni e sommari, ciononostante il narrato si apre e si chiude al presente.

Avendo già trattato in precedenza le peculiarità dei diminutivi e dei soprannomi dei due colossi buoni, vale la pena ricordare come difetti fisici che avrebbero tramortito emotivamente qualsivoglia ragazzo vengano accettati e vissuti come delle unicità dai due ragazzi. La specificità insita nella mano oltremodo filiforme di Zampetta ha origini lontane e richiama inevitabilmente le descrizioni pirandelliane delle mani dei pazienti ricoverati (Pirandello, *La mano del malato*, 1994c: 2642) o la deformità dell'arto del vecchio agricoltore Siròli (Pirandello, *Alla zappa!*, 1994: 1478) umiliato dagli scandali del figlio Giovanni, ma sarà proprio quella mano a regalare al giovane le più belle soddisfazioni della sua vita; inoltre, è eloquente il fatto che la narrazione cominci e finisca in un luogo simbolicamente carico di significato per l'altro fratello, Biagino, quella sala gremita di gente trascende la mera rappresentazione del contesto in cui si

svolge una finale che mette in palio il titolo di campione regionale di dama per simboleggiare la rivalse emozionale di un ragazzo caparbio e volenteroso.

11.5.2. La banca dal lungo corridoio e il viaggio narrativo⁴².

Enrico Prestitucci svetta come il principale protagonista di questa storia che unisce emozioni, avventura e bizzarria. Prestitucci imbocca inesorabilmente il tunnel della monotonia lavorativa e della passività sociale ma dimostra vivo coraggio, misto a incoscienza, nel comprendere il modo di svestire quella cupa maschera di tediosità che si era venuta a formare sul suo volto. Allo stesso modo, anche il dottor Evaporato, personaggio secondario, trova il modo di redimere la propria anima dall'infelicità perenne scappando da quel soffocante ambiente lavorativo per seguire l'amore in Romania, nazione in cui, anni prima, anche Poldo Carega (Pirandello, *Un matrimonio ideale*) aveva trovato una propria soddisfazione, quantunque lavorativa.

La storia narrata è cronologicamente antecedente al presente narrativo. Il resoconto della vita lavorativa del protagonista è presentato in modo cronologicamente logico, intervallato dalla già introdotta analepsi che esalta i motivi della fuga in Romania di Evaporato. La fuga appena citata è solo il preludio dell'esaltazione del viaggio come ancora di salvezza e mezzo di riscoperta del proprio io, in pieno stile pirandelliano. Numerosi studiosi e studiose, tra le quali citiamo Maggi (1977), Attrovi (2012) e Paluzzi (2015), mettono in risalto questa caratteristica ricorrente tra le pagine degli scritti pirandelliani, quella della fuga risolutrice, capace di offrire una seconda possibilità agli individui imprigionati in una realtà stretta, infelice e infruttuosa.

⁴²Allegato 3: 647-670

Purtroppo “tale rimedio non costituisce un espediente al problema ma ne fa conseguire solo un’apparente e momentaneo sollievo dalla realtà che schiaccia e sgomenta” (Attrovi 2012: 10), ciononostante, tra viaggi reali e viaggi immaginari, i personaggi pirandelliani provano a calcare questa pista per ricercare il cambiamento, sia esso dettato dalla necessità di abbandonare gli ambienti cittadini spesso portatori di grigiore e di anonimato per rifugiarsi nei più tradizionali ambienti campagnoli o sia esso guidato dalla volontà di perseguire un cambio drastico di personalità e di contesto sociale. Si viaggia allora verso un villaggio, una città o anche una nazione in cerca di nuovi stimoli e nuove emozioni, come quelle sicuramente trovate, per quanto poi divenute contrastanti, da Lars Cleen (Pirandello, *Lontano*, 1994c: 1112) o da Mirina Boccardé (Pirandello 1994c: 1657) la quale, insoddisfatta della propria esistenza, rifugge dalla propria città.

Risulta evidente un punto di distacco interessante tra le novelle di Piras e quelle di Pirandello: mentre l’autore agrigentino permea le proprie composizioni di un umorismo macabro dal quale difficilmente i personaggi riescono a ridestarsi e diventano vittime inerti di una realtà che li schiaccia, nelle novelle originali qui proposte, anche per la funzione didattica e più leggera che esse sono chiamate a svolgere, il viaggio ridesta i soggetti coinvolti e offre loro un’insperata via di salvezza e seconda possibilità. È da leggersi in questo modo la felicità amorosa perseguita e ottenuta dal dottor Evaporato in Romania o la bizzarra avventura per il mondo di Prestitucci, il quale riesce in questo modo a scovare la chiave per aprire quel groviglio di pensieri e paure che rischiavano di stritolarlo. Pertanto le conseguenze nefaste insite nel viaggio pirandelliano, quali la tragica scomparsa della malinconica Adriana Braggi (Pirandello, *Il viaggio*, 1994c: 2607) mentre scopre finalmente sé stessa lontano da casa o il maligno

e ingrato cambiamento che l'allontanamento dal proprio paese e dalla propria miseria nonché la conquista di uno status sociale e lavorativo di tutto rispetto causano nella mente di Teresina (Pirandello, *Lumie di Sicilia*, 1994c: 2344) non sono riscontrabili in questi scritti. Umorismo sì, ma anche speranza che la svestizione delle maschere crei nuove opportunità di apprendimento e di fomento di emozioni positive, quasi fosse una ricompensa per l'enorme sacrificio che il viaggio implica già di per sé.

Tornando alla novella, risulta facile osservare come la storia narrata prenda piede nel passato per poi concludersi nel presente narrativo, non senza talune omissioni temporali e descrittive, tra le quali quella in cui il protagonista e la sportellista Pina Mirella elevano la complicità di sguardi a *status* matrimoniale e contribuiscono ad accrescere la stirpe di banchieri in famiglia. Anche i luoghi riescono a trasmettere vive emozioni al lettore: le stanze asettiche che sospingono inizialmente Prestitucci verso l'inevitabile pazzia accrescono maggiormente la necessità dell'allontanamento per riappropriarsi della serenità perduta. Il narratore esterno si scopre essere il nipote del protagonista, il quale riporta fedelmente i fatti così come appresi dalla nonna Pina, motivo per cui quantunque non possa essere definito onnisciente si pone come un privilegiato ricostruttore della realtà, abile nell'adottare una focalizzazione interna in taluni frangenti e quella oggettivamente esterna in tal altri.

11.5.3. *Potenza di uno sguardo*⁴³, rassegnazione e ribellione.

La lettura del presente scritto permette di creare nuovi punti di contatto col mondo dell'autore agrigentino, in particolar modo con due tematiche altamente

⁴³Allegato 3: 671-691.

ricorrenti e strettamente connesse con quella del viaggio, già introdotta in precedenza. Si tratta della *ribellione* e delle *rassegnazione*, due dimensioni spesso tangibili nelle sue opere; una rassegnazione carica di dolore che in qualche modo attrae il lettore “forse perché è più facile immedesimarsi nella rassegnazione a cui siamo quasi tutti fratelli perché viviamo in una società con le sue leggi e sono pochi fra noi i ribelli” (Kelly 1975: 196). Il relativismo della vita e il crollo delle illusioni rappresentano una gabbia dalla quale difficilmente riesce a fuggire il malcapitato protagonista, sebbene cerchi in svariate maniere di ridare il giusto senso alla propria vita. Subentra una sorta di vittimismo involontario, subentra la fatale consapevolezza di inutilità che rende vano qualsivoglia tentativo di ripresa. Ciononostante, il vittimismo menzionato non sarà mai riproposto con termini verghiani, ossia, come un sentimento inevitabile a cui gli uomini devono sottostare passivamente e inesorabilmente; Pirandello introduce ciò che in Verga non apparve, la riflessione sulla negatività. “Mentre Verga assume un atteggiamento di rassegnazione, Pirandello, logico e laico, vuole invece capire le ragioni per cui la sentenza è stata pronunciata” (Consolo 2002: 141).

Il sentimento della ribellione rappresenta senza dubbio quell'emozione stimolata dalla reazione dell'individuo alla fredda constatazione della realtà, ma è anche insita nell'uomo Pirandello, un ribelle soprattutto nei confronti della società in cui era immerso: “la battaglia pirandelliana contro la società borghese giudicata disumana, appare come il frutto di un atteggiamento fondamentale distaccato dal reale oggettivo” (Orsini 2001: 119). Ebbene, assume i contorni di ribellione al proprio destino infausto l'atteggiamento promosso da Piercarlo, protagonista della presente novella, il quale riesce nella non semplice impresa di darsi uno slancio vitale dopo aver toccato il fondo ed aver perso contatto con la propria dignità. La perdita del lavoro, i malumori

sempre più frequenti, le necessità della famiglia e la sensazione di inutilità fanno sprofondare l'uomo in una voragine di alcol e depressione dalla quale viene fuori grazie ad un semplice gesto: uno sguardo, un triste e pietoso sguardo rivoltogli dalla vittima per eccellenza della crisi e dalle inquietudini familiari, la figlia. La piccola Romilda, così come Dreina (Pirandello, *Uno di più*, 1994c: 3096), assiste impotente alla disgregazione di ciò che ama maggiormente e ne soffre, si sente impotente nonché terrorizzata dal tastare con mano le cupe affezioni degli adulti. Al contrario della bimba pirandelliana, Romilda riesce nella sua impresa di ridestare il proprio papà dal torpore, di riconsegnargli in mano le chiavi del proprio futuro.

La struttura della narrazione appare alquanto complessa, quantunque circolare, giacché potremmo a ragione affermare che essa inizia e finisce nel presente narrativo. Sono inevitabili i salti temporali a ritroso per permettere al lettore di comprendere le vicissitudini familiari, dall'incontro tra Maria e Piercarlo Perugini, al matrimonio e alla conseguente nascita delle due gemelle; la crisi economica che privò entrambi i coniugi della soddisfazione lavorativa rompe l'idillio familiare e segna l'inizio della decadenza dell'armonia. Lo *spannung* della novella, manco a dirlo, è il tenero sguardo di Romilda verso il padre piangente e sgomento, una dolce saetta a ciel sereno che trasmise forza, orgoglio e speranza al cuore ed alla mente di un uomo quasi fuori di senno. Va da sé che lo scioglimento della tensione novellistica avvenga grazie alla citata presa di coscienza della propria deriva morale, da parte di Piercarlo, nonché al coraggio che dimostrò nel volersi rimettere in gioco in modo così alternativo (diede vita al rinomato e apprezzato clown *PierPi*, una vera star tra i ragazzi del paese).

Le sequenze descrittive e riflessive si alternano sebbene aprano anche a talune scene dialogate, attraverso le quali il narratore ha la possibilità di entrare in contatto con

le personalità dei protagonisti. Come spesso accade, è tangibile il contrasto tra le emozioni e gli stati d'animo negativi, rilegati tra le pareti di una casa che diviene prigione esistenziale, e l'allegria degli spazi aperti in cui il pagliaccio *PierPi* profonde i propri allegri sforzi festosi. Quantunque il narratore non si palesi ufficialmente, dimostra la propria onniscienza in modo certosino e ironico, provando anche ad interpellare il lettore mediante domande retoriche legate all'andamento della vicenda. Narrazione, pertanto, sincera e piacevole, non soltanto per la funzione fatica del narratore testé introdotta quanto per la focalizzazione zero che la caratterizza e per l'abbondanza di dettagli che vengono forniti al lettore.

11.5.4. *Vodilasad*⁴⁴

Il titolo più enigmatico per la novella più enigmatica di tutte, una storia aperta a multiple interpretazioni all'interno della quale definire con esattezza il confine tra genialità o pazzia, tra ingenuità o stoltezza, tra intelligenza e stupidità diviene il compito più arduo. Il lettore avanza in bilico, indeciso se mostrare empatia per un protagonista ermetico e stranamente ipocondriaco e, al contrario, se provare pietà per il paziente quantunque a volte ironico dottor Costa, il quale da decenni si batte affinché la parte oscura di Scansagrane non prenda costantemente il sopravvento su quella "normale". Il personaggio chiave di questa novella è un uomo sulla cinquantina che porta su di sé i segni di un'ipocondria cronica e sospetta, che mescolata con una spiccata ingenuità fanciullesca e con un accenno di eccessiva ignoranza generano un *cocktail* emozionale piuttosto instabile e multiforme.

⁴⁴Allegato 3: 692-714.

Peppino Scansagrane si culla sulla sua ipotetica incapacità irreversibile di lavorare facendo leva su una diagnosi piuttosto bizzarra del Costa: pensare realmente di essere affetto da una malattia forestiera e stonata quale la *VoDiLaSAd* desterebbe dei sospetti finanche nel paziente più sprovveduto, ma non in Peppino, lui che si crede infermo pur non avendo patito nemmeno l'ombra delle sventure sanitarie di Cosmo Antonio Corvare Amidei (Pirandello, *Va bene*, 1994c: 1339), lui che issatosi sul piedistallo dell'astuta commiserazione non potrebbe essere rinsavito nemmeno dai miracoli di Don Bartolo Scimpri e della sua Chiesa Nuova. Disoccupato, quindi, forse per convenienza o forse per necessità, ciononostante, con Peppino non ci si trova dinanzi ad ragazzo emarginato dalla società o dal mondo del lavoro, tutt'altro, a lui vengono costantemente offerti nuovi impieghi quasi come i negozianti facessero a gara per accaparrarsi il disastro maggiore, l'umiliazione più grande o l'infortunio più serio da lui e dalla sua incompetenza provocati; non si tratta, pertanto, di un ozio involontario che strugge dal di dentro come nel caso di Giacomino Delisi (Pirandello, *Pensaci, Giacomino*, 1994c: 2489), per nulla incline a questa sua condizione di inutilità momentanea, bensì di una misteriosa forza che lo inibisce dal poter portare avanti una qualsivoglia professione per più di qualche giorno o settimana. Come per Giacomino, anche Peppino possiede un proprio angelo custode lavorativo, un personale professore Agostino Toti (Pirandello, *Pensaci, Giacomino*, 1994c: 2489) capace di inserirlo nel mondo occupazionale grazie alla sua capacità persuasiva: il padre, forse l'unico che dopo decenni di disastri, umiliazioni e fallimenti non si arrende a quell'incapacità del figlio.

Non si pensi ad una mancanza di sensibilità nei confronti di un povero infermo, non mancarono gli esami approfonditi sebbene tutti condussero a risposte negative.

Che Peppino sia realmente affetto da questa infermità conosciuta per sfinimento dal dottor Costa, tale Vodilasad? O che sia un magnifico teatrante, svogliato e viziato, e preferisca le uscite con gli amici alla fatica?

Alla sensibilità interpretativa e soggettiva dei lettori l'ardua sentenza.

Eppure Peppino non rifugge le opportunità che gli vengono offerte, forse per non destare sospetti, obietterebbe qualcuno, o forse per una reale voglia di riscatto, sottolineerebbe qualcun altro, e queste sue tragicomiche avventure coinvolgono personaggi secondari multipli dalla grossa carica umoristica senza i quali buona parte dell'ironia e della malinconia insita nella novella verrebbe meno. I tragicomici fallimenti si susseguono e loro, i veri matti della novella, i datori di lavoro continuano a spalancargli le porte della propria attività, ignari o distaccati nei confronti di un curriculum di tutto rispetto: falegname (dà fuoco alla fabbrica), cassiere (ruba per noia), cameriere (pizzica le natiche di una distinta signora), meccanico (boicotta i freni), aiuto parrucchiere (dona una pettinatura da Ultimo dei Moicani a un'ignara cliente), aiuto infermiere (scambia cartelle cliniche dei pazienti), e la lista è molto più articolata.

Il narratore della storia possiede un punto di vista esterno quantunque caratterizzato da una palese onniscienza e da una focalizzazione zero. La storia si apre con un Peppino già cinquantenne e con un Costa già sul punto di prendere la drastica decisione che caratterizzerà il finale della novella. L'inevitabile salto nel passato permette al lettore di entrare in contatto con tutta la trafila dei fallimenti di un giovane Scansagrane e delle molteplici sedute dallo psicologo. L'intreccio delle sequenze appare alquanto complesso, non cronologicamente preciso e lineare, e la moltitudine dei luoghi narrativi presenti non è descritta in maniera troppo specifica, preferendo puntare il focus dell'attenzione sul comportamento del protagonista. Il discorso diretto fa capolino in

taluni frangenti tra la quasi totalità di discorso indiretto, soprattutto per esaltare la complessità, la banalità e la ridicolaggine delle conversazioni tra Peppino e Costa.

11.5.5. *Caccia ai tesori*⁴⁵ e la solitudine

Il bisogno di solitudine o meglio il senso di solitudine, la rottura storica di fine secolo e inizio nuovo secolo sono principalmente una rottura esistenziale, la quale non può essere isolata dagli scritti di Pirandello, ma costituisce l'humus che darà poi altri germogli, altri segni di vita, altri itinerari con i quali l'uomo o la storia dell'uomo si confronterà (Bruni 2016: 58).

La solitudine è una delle condizioni umane maggiormente sprigionata dagli scritti dell'autore agrigentino e che trapela copiosa da personaggi ormai staccatisi da una condizione realista, che abbracciano inevitabilmente il proprio destino di solitudine favoriti da una profonda riflessione sulla propria esistenza. Perdere la maschera, provare a ribellarsi con una società fredda e asettica, fare i conti con una realtà differente da quanto pensato in precedenza porta alla consapevolezza della propria solitudine, della propria effettiva dimensione in questa vita, "il teatro è una religiosa pazienza che vive la persona, che è assorbita dalla maschera, che è impregnata di solitudine" (Bruni 2016: 11). E per Pirandello la scrittura rappresentava un buon modo di affrontare tale condizione malinconica, per dar vita a personaggi che, paradossalmente possono riscoprire la propria salvezza proprio in questo senso di solitudine. Sciascia (1996) analizza la condizione di Vitangelo Moscarda, protagonista di *Uno, Nessuno, Centomila* (Pirandello 2017) e ne osserva i cambiamenti psichici dopo la scoperta della

⁴⁵Allegato 3: 715-739.

propria imperfezione estetica, ossia, dopo la certificazione che un “io” a lui sconosciuto risiedeva dentro di sé; ragiona sulla voglia del Moscarda di sentirsi solo senza di sé e con un estraneo intorno, giacché la solitudine stessa sussiste solo se ci si circonda di luoghi o persone che ignorano la nostra persona, e quel sentimento moscardiano era insito nella sua persona, doveva solo essere ricercato a fondo. Una minuziosa ricerca del proprio io nascosto come quella portata avanti dal poeta Antonio Machado nel suo *Proverbios y Cantares*, “il tu essenziale che Machado ricerca finisce col somigliare alla solitudine che ricerca Moscarda: un io che più non si vede nello specchio perché è lo specchio stesso, cioè pura esistenza” (Sciascia 1996: 39).

La solitudine pirandelliana, allora, è una caratteristica propria dell’animo umano, un sentimento dal quale non ci si può sottrarre in nessun modo giacché il gioco delle parti pone già in partenza le condizioni di esistenza per qualsivoglia individuo.

La consapevolezza di un inesorabile scollamento con “ciò che si è veramente” e il non potersi sperimentare se non in qualche versione di noi stessi limitata e falsa rendono il dialogo e la comunicazione pirandelliana concitata e affannosa, non piana e lineare: l’affanno deriva dalla costante consapevolezza che parlare non serve a capirsi con gli altri, ma a partecipare a quel gioco dei ruoli al quale non è possibile sottrarsi – pena un isolamento ancora più alienante dalla falsità. Ciò non serve a revocare la sensazione di solitudine che permane sotto la superficie dei rapporti e dell’estraneità rispetto a se stessi (Polenta 2008: 32).

La solitudine, assieme all’incomunicabilità, come condizioni esistenziali e definitive dell’uomo pirandelliano, entrambe derivanti dalla sua incapacità di arrestare il flusso vitale e dalla consapevolezza che esiste una distinzione di fondo tra vita e forma generante la crisi e, come visto, l’umorismo della vita. Queste due caratteristiche testé

citare sono anche quelle maggiormente lampanti nella raccolta di novelle *L'uomo solo*, all'interno della quale riscopriamo viva una mancata empatia e cooperazione emozionale dei personaggi, osserviamo le vite degli individui sfiorarsi e non incontrarsi quasi fosse un macabro gioco del destino.

Nella novella qui in esame Gaspare Piccozza è l'emblema della solitudine, sia fisica che morale. Un uomo benestante e generoso totalmente abbandonato da una prole viziata ed egoista e che il destino ha portato ancora di più alla deriva sociale portandogli via, prematuramente, la moglie. Non è dato conoscere il passato del protagonista né comprendere a pieno i motivi che abbiano accresciuto una tale crepa emozionale tra i membri della famiglia, ciò che traspare chiaramente è che Piccozza si ribella a questa presa di coscienza della propria irreversibile solitudine, ciononostante, in pieno stile pirandelliano finisce con l'esserne sopraffatto e per abbandonarsi alla propria condizione che, paradossalmente, lo abbandona proprio quando ormai non sarebbe più necessario: dopo la morte.

La percezione dei figli come personaggi secondari muta con la progressione della lettura, essi paiono inizialmente tramortiti per la scomparsa del proprio progenitore quantunque, con tempi e modi distinti, non riescono a trattenere quel menefreghismo cronico che li ha caratterizzati durante l'esistenza del padre e lo rimarcano con una velata benché costante ricerca dei beni materiali in eredità. Una ricerca macabra ma inevitabile, fatto di cui Piccozza era ampiamente a conoscenza e che aveva deciso di "animare" durante le profonde riflessioni immerso nella citata e triste condizione di solitudine esistenziale.

Converrà soffermarsi sul concetto della casa labirinto ideato dal vecchio prima di abbandonare il mondo terreno giacché il lettore più complesso potrebbe scorgere

negli intenti del Piccozza un mal celato tentativo di dar vita ad un moderno palazzo incantato di Atlante in miniatura, un luogo ariostesco all'interno del quale provare a cangiare le personalità e gli stati d'animo dei propri figli, uno spazio in cui si entra sperando di ritrovare ricchezze materiali e si esce con in mano ricchezze morali. Il palazzo dà e toglie: conferisce amore e sottrae vizi ed egoismi.

Piccozza dimostra di essere un uomo astuto e previdente, abile nel pregustare macabramente il momento della propria dipartita, nel progettarlo in modo volontario, di pianificarlo in modo certosino affinché gli altri vedessero ciò che lui stesso aveva progettato; come non rivedere in lui la figura pirandelliana dell'onorevole Costanzo Ramberti (Pirandello, *L'illustre estinto*, 1994c: 2525), entrambi in preda al proprio destino e cullati da una simile solitudine interiore, entrambi in attesa del proprio distacco terreno nella tranquillità di una villetta ed entrambi indeboliti dall'enorme sforzo che profondevano per evitare di pensare troppo al futuro. La meticolosità che il Ramberti dimostra nel selezionare i prossimi indumenti funebri viene emulata dal Piccozza nella progettazione della casa labirintica e la singolarità di ambedue è limitata nonché asservita da due personaggi fondamentali, l'amico e avvocato Germano Perin (Piras, Allegato 3: 715) da una parte e il fedele segretario on. Spigula-Nonnis (Pirandello, 1994c: 2527) dall'altra.

La storia è narrata al passato e contempla il lasso di tempo che intercorre tra il giorno del funerale del signor Piccozza e l'inaspettato finale della caccia al tesoro programmata dal defunto; i costanti *flashback* che alterano la linearità temporale sono essenziali per comunicare al lettore le vicissitudini passate della famiglia ma sono chiaramente fomentate dagli indizi storici che il Piccozza prevede per il suo macabro gioco psicologico post-mortem. La focalizzazione zero dell'imbastitura narrativa lascia

intendere che chi narra possa essere un membro della famiglia o comunque una persona palesemente onnisciente; le sequenze descrittive e riflessive, così come la riproposizione letterale degli indizi raccolti dai ragazzi sono tutte caratteristiche del citato narratore che, ad ogni qual modo, non disdegna taluni ammonimenti emozionali nei confronti degli atteggiamenti della prole del Piccozza.

11.5.6. *Anellina*⁴⁶ e l'importanza della luna

Rileggendo le colte e illuminate dissertazioni sul fenomeno della mitopoiesi cosmica della luna in ambito letterario da parte di Gaspare Polizzi (2015), si è colti dalla sensazione che l'attenzione dedicata dall'autore agrigentino a tale astro sia quasi la prosecuzione di un'analisi psicologica cominciata secoli prima dal *Somnium* di Kepler (2003), un racconto capace di collocarsi in una dimensione di ambiguità che coinvolge scienza e credenze popolari, nel quale vengono esplorate usanze e stili di vita degli abitanti della luna. La passione di Pirandello la si potrebbe allora collocare tra la dimensione poetica e onirica che avvolge la visione della luna per Giacomo Leopardi e la letteratura cosmica che caratterizza gli scritti di Italo Calvino, una passione scrupolosamente analizzata da Sebastiana Nobili (2014) e che ripercorre immagini, rapporti e affinità ben definite. Come quella tra la luna e la morte, nella quale l'astro pare fungere da malefico incantatore nonché angelo del suicidio come avviene, tra le altre novelle, in *E due!* (Pirandello 1994c: 230) dove il suo macabro richiamo ammalia la mente negli ultimi attimi di vita di due individui. La luna che si macchia di ironica perfidia quando nella novella *L'illustre estinto* (Pirandello 1994c: 2525) scambia i

⁴⁶Allegato 3: 740-758.

destini dei feretri dell'onorevole e del giovane seminarista, che riveste i panni di minaccia rossa e sproporzionata che porta via con sé cavallo e sposo ne *Un cavallo nella luna* (Pirandello 1994c: 2077) che resta in completo silenzio nell'osservare come Cinci compie l'insano gesto nei confronti di un suo coetaneo, che si rendono complici della perfidia delle Streghe Donne, che attrae e ipnotizza Ciáula con la sua maestosità e fierezza o che assume i contorni vigile e mastodontico occhio indagatore, scrutatore delle bizzarrie e delle problematiche dell'uomo.

A quest'ultima sfaccettatura della luna parrebbe ricondursi l'astrologica narratrice della novella originale qui presentata, una bonaria spettatrice delle stramberie messe in piedi nell'enigmatica città di *Anellina*, un'osservatrice dotata di onniscienza esterna giacché la sua conoscenza si limita a tutti quegli spazi in cui i suoi raggi irradiano l'oscurità della notte. I suoi delicati e intuitivi ragionamenti ne fanno un'ambasciatrice attenta, sensibile, ironica e malinconica, la sua postazione privilegiata e inarrivabile la rende incapace di comprendere le logiche di taluni comportamenti e la possibilità che le decisioni vengano prese lontano dal suo raggio indagatore la incupisce. La focalizzazione non potrebbe essere che esterna, quasi naturalistica per questo suo osservare senza penetrare nei pensieri e negli stati d'animo delle persone, sebbene le sequenze riflessive dei personaggi siano naturalmente sostituite con le impressioni personali della narratrice astrale. Anche il discorso della novella non potrebbe essere che indiretto considerata la sua incapacità di udire quanto detto dai protagonisti umani della novella, il che potrebbe anche non costituire un aspetto del tutto negativo.

11.5.7. Lo spuntino di mezzanotte⁴⁷ e il cibo

In uno studio del 2013 legato alla dimensione culinaria nella letteratura degli scrittori italiani moderni e contemporanei, Dora Marchese ricorda come Pirandello carichi le proprie citazioni sul cibo di una forte accezione metaforica e simbolica, non solo a livello letterario ma anche linguistico; dall'esaltazione della vita sotto forma di descrizione di albicocche dolci, sensuali e vellutate da parte del protagonista ormai tristemente sconfitto de *La morte addosso* (Pirandello 1994c:1327), all'abile metafora dell'uovo fresco come rappresentazione della vita stessa nei *Sei personaggi in cerca d'autore*, dove il guscio rappresenta la vuota forma dell'esistenza mentre il pieno simboleggia l'istinto. Ma anche Zangrilli (2011) nel suo *La tavola mascherata* delinea con certissima cura il ruolo primario che il cibo riveste nelle opere dell'autore di Porto Empedocle, come quello di esaltare il peccato maggiormente frequente tra i religiosi nella letteratura pirandelliana, ossia, quello della gola, si pensi solo alla debolezza di Don Ravanà (Pirandello, *In corpore vili*, 1994c:2242) che espia la sua proibita ingordigia in due modi ugualmente meschini: incolpando la sua vecchia e premurosa serva Sgriscia delle portate succulente cucinate, quasi fosse un emissario del diavolo tentatore in persona nonché causando atroci sofferenze fisiche al sagrestano di Santa Maria Nuova, Cosimino, mediante l'assunzione di quel medicinale purificatore che avrebbe caso mai dovuto ingurgitare lui, se non fosse che "aveva bisogno del rimorso che gli cagionava il vederlo soffrire lì, sotto i suoi occhi, ingiustamente, per trionfare in seguito della sua carne vile" (Pirandello 1994c: 2250).

Acqua, pane e vino giocano un ruolo cruciale negli scritti pirandelliani se è vero che la prima viene saggiamente contrapposta alla siccità che attanaglia la sua Sicilia, il

⁴⁷Allegato 3: 759-782.

vino contribuisce ad animare le feste ed i banchetti, arricchendo l'atmosfera con gioia e spensieratezza; ma lo stesso vino assume anche le sembianze di alcolico sollievo per tutti quei personaggi tormentati sciagure e tristezza, una triste ricompensa per un animo lacerato e in cerca di svago. Di contro, l'assenza di cibo manifesta tristezza e miseria. I personaggi costretti a commettere atti criminali per procacciarsi il pane sono individui solitari e disperati, disposti a tutto per non soccombere al proprio funesto destino. Il pane, pertanto, come elemento di quella trinità di necessità vitali dell'uomo assieme alla dimora e alla felicità di coppia: "l'uomo non può essere tranquillo, se non s'è assicurato tre cose: il pane, la casa, l'amore" (Pirandello 2012: 779).

Troise Rioda (2015) nella sua panoramica dei valori simbolici del banchetto nella letteratura offre alcuni interessanti spunti di osservazione della realtà pirandelliana. Solo per citare alcuni esempi, ella ricorda come talune scelte di tavola possano fungere da segno distintivo di appartenenza ad una specifica classe sociale, fatto che si palesa nel romanzo *Suo marito* (Pirandello 1911), oppure come tale condizione sociale possa essere posta in risalto mediante l'osservazione del bon ton palesato dai commensali; qui l'esempio non poteva che ricadere sulla novella *Lo scialle nero* (Pirandello 1994c: 23), nella quale ci si costerna per l'abbondanza di posate luccicanti sulla tavole, delle quali si ignora l'utilizzo. In *Un invito a tavola* (Pirandello 1994c: 2315) il banchetto diventa quasi personaggio centrale della vicenda, nella quale i fratelli Borgianni, vivaci, corpulenti e sani omaccioni, mettono in piedi un simposio solenne in onore di un atteso invitato che, infine, si rivelerà uno smilzo personaggio dall'eloquente soprannome di Schiribillo, non in grado di corrispondere a quell'attesa culinaria un'adeguata soddisfazione famelica; lo sguardo e le insistenze degli otto

corpulenti commensali lo metteranno così a disagio che, pur di non offendere quelle *avances* culinarie, l'imbarazzato invitato preferirà sgattaiolare via di fretta e furia.

La tavola imbandita, poi, a prescindere dal cibo, può diventare luogo di malinconia e di ricordi ormai sfumati, come ne *Il lume dell'altra casa* (Pirandello 1994c: 2814), oppure può costituire il trampolino di lancio per una vendetta femminile, ad esempio ne *I galletti del bottaio* (Pirandello 1994c: 3431), nella quale una donna ormai stanca dell'altruistica caratteristica del marito di invitare quante più persone possibili ai loro pasti, architetta una bravata a fin di bene, dai contorni grotteschi e umoristici.

Quantunque si possa indugiare a lungo sulle differenti sfaccettature culinarie nelle opere pirandelliane, onde evitare una digressione oltremodo ampia dall'argomento del presente paragrafo, converrà concludere questa colpevolmente breve panoramica citando un'interessante testo didattico diretto a studenti di lingua italiana B1 (2016), incentrato su tre novelle culinarie dell'autore siciliano quali *Concorso per referendario al Consiglio di Stato* (Pirandello 1994c: 2250), *Un invito a tavola* (Pirandello 1994c: 2314) e *In corpore vili* (Pirandello 1994c: 2244). In questo manuale di letteratura semplificata rivolto a studenti stranieri, le tre autrici Benin, Cavalieri e Ottaviani, in collaborazione con l'Università Cattolica del Sacro Cuore, danno vita ad una stimolante risorsa glottodidattica all'interno della quale il cibo gioca un ruolo deciso, tra attività, illustrazioni e esercizi ludici.

Lo spuntino di mezzanotte (Piras) ruota attorno alle figure contrapposte di Alfonso Ciccirelli, venditore di pellame vedovo, volenteroso nel perdere peso ma incapace di riuscirci per motivi che resteranno ignoti fino alla conclusione della storia e il dottor Pistillo, medico nutrizionista ma anche vagamente psicologo in questa avventura che, prima del già citato culmine novellistico, arriva a sfiorare la pazzia con

la punta delle dita per via di quella assurda incapacità di trovare la forma di far perdere peso al proprio disperato paziente. Questa storia, alquanto inusuale, è narrata da una prospettiva onnisciente da un narratore ignoto che è capace comunque di riportare in modo fedele e diretto i dialoghi tra i due personaggi succitati incrostati in una quasi totalità di discorso indiretto. Il tempo al passato è chiaro sintomo che la vicenda si sia conclusa ben prima di una narrazione caratterizzata, per la maggiore, da sequenze narrative statiche e descrittive, non potendo essere altrimenti tenuto conto delle mire didattiche di questi scritti. La contrapposizione tra i due luoghi simbolo della novella e portatori di emozioni contrastanti in Ciccirelli (cucina vs. studio del dietologo) nonché la lenta ma inesorabile lievitazione del protagonista abbracciano un lasso di tempo narrativo indefinito, all'interno del quale le analesi garantiscono un suggestivo intreccio di trama senza però alterarne oltremodo la linearità.

Degno di menzione in questo contesto di comparazione novellistica contrastiva, il fenomeno del sonnambulismo del protagonista che in qualche modo il forte interesse di Pirandello per i fenomeni psichici e metapsichici quali l'ipnosi o, appunto, il sonnambulismo, studi sui quali il Capuana ebbe una parte importante.

11.5.8. Natale con i tuoi, Pasqua con chi vuoi⁴⁸

Questa novella è un elogio alla follia più pura, all'amore che supera le barriere della razionalità e accetta di essere calpestato e infangato senza accennare a spegnersi, alla libertà raggiunta oltre che alla mancanza di proibizioni e regole insita nella mente di una persona al grado massimo di alienazione dalla società in cui vive. Marta è l'assoluta

⁴⁸Allegato 3: 783-802.

dominatrice della scena, una donna palesemente instabile mentalmente, dalle personalità cangianti ma tutte degne di nota e ben ragionate. Ella supera i confini della menzogna grazie al suo stato mentale per tuffarsi nella fantasia più pura, in un mondo nel quale il confine tra la felicità e la tristezza appare alquanto labile.

Gerando, Daniela e Flavio sono gli amorevoli membri della famiglia di cui Marta continua a far parte pur “a distanza”, sono il marito e i figli di una donna che viene visitata quotidianamente e che non riesce a focalizzarli in modo adeguato, per quanto dimostri di apprezzare la loro compagnia e di divertirsi con loro. Il lento crollo psicologico della donna è causa di profondo dolore nei tre, ma la volontà di starle vicino vale bene la necessità di indossare ogni giorno una maschera diversa per assecondare quelle bizzarre e altamente mutevoli personalità, per mettere in scena quel quotidiano teatro dell’amore.

Chi narra muove da un piano narrativo di focalizzazione zero, possiede una focalizzazione esterna quantunque onnisciente e racconta tutto ai posteri. In questa novella dal forte significato simbolico ed emotivo si riscontrano dialoghi diretti e indiretti, immersi in sequenze narrative, riflessive e dialogiche issate su un continuum cronologico lineare. La casa di cura che ospita Marta simboleggia l’esaltazione della vittoria della follia e della definitiva svestizione delle maschere sociali da parte della donna.

11.5.9. Sartoria emotiva⁴⁹

Quanto una promessa fatto a un genitore in punto di morte appaia più importante della malignità della gente verso di sé e quanto l'amore funga da lanternino in una fitta e buia supposizione di follia e ci consenta di andare avanti per la nostra strada trapela inesorabile dalla nona novella didattica presentata. Qui il rimando pirandelliano all'impossibilità di fondere in un tutt'uno genialità e follia è lampante benché il protagonista, Giacomino Spillo, provi in tutti i modi a fomentare tale errata convinzione tra i suoi compaesani, fingendosi folle per poter onorare la promessa fatta al padre e per ottenere dei benefici economici. Per evitare il tracollo finanziario escogita il più semplice dei piani possibili ma anche il più gravoso da un punto di vista di stabilità emotiva: parlare con i suoi capi di abbigliamento. Ma non solo parlare, no di certo, anche cantare, dialogare, ballare e bisbigliare a quelle opere d'arte che, in quel modo, attiravano l'incuriosita clientela che ne attestava inoltre la pregiata e sopraffina fattura. Le amabili e insane conversazioni con i capi di abbigliamento non si limitava alla pareti della piccola bottega artigianale ma si sprigionava in tutta la sua lucida follia anche negli spazi aperti, giacché una volta indossata in pubblico la maschera della follia non poteva essere sfilata senza conseguenze nefaste per la sua attività.

L'intreccio novellistico è volutamente complesso e caratterizzato da numerosi salti temporali a ritroso che esaltano la progressione di questo status di finta e ponderata follia. La vicenda inizia e finisce nel presente narrativo, pertanto, ma i succitati *flashback* contribuiscono a fomentare una crescente empatia nei confronti di Giacomino e delle sue triste vicissitudini familiari da parte del lettore. Discorso diretto e indiretto si alternano in una serie di paragrafi descrittivi e riflessivi all'interno dei quali il narratore

⁴⁹Allegato 3 803-822

onnisciente riesce nell'arduo compito di tracciare un perfetto profilo emotivo e psicologico di qualsivoglia personaggio, esaltandone forze e debolezze.

11.5.10. *Mondo animale*⁵⁰ e il sogno

La presente novella ci conferisce la possibilità di esplorare un'ulteriore campo d'interesse metafisico ampiamente dibattuto e ricercato da Pirandello, quello del sogno, dell'ennesima entità per mezzo della quale procede nei suoi fitti studi sui limiti del mondo reale e sulle misteriosità delle dimensioni impalpabili della coscienza e della mente, probabilmente, come già sostenuto, dettati dalle angoscianti vicissitudini familiari. Il sogno acquista una considerevole importanza se osservato da una prospettiva tale che lo descriva come la parte razionale dell'irrazionalità più completa, come il punto di contatto tra la veglia e il sonno più profondo, quasi un monito involontario della nostra mente mentre si dorme.

La follia, la pazzia, il sogno, la deformazione, lo stesso mezzo espressivo, la maschera, fungono da viatico di una zona 'liminale' che separa un luogo dall'altro, l'al di qua dall'al di là, che prefigurano l'oltre e tentano di dischiuderlo. E Pirandello lo esplora e lo rappresenta, sia per necessità, sia perché sente e sa che in quell'oltre c'è il vero. È quella verità che egli intende, con ostinazione, mostrare. I fenomeni della mente e del comportamento sono trattati da Pirandello alla stregua di strumenti e funzioni e in quanto tali, follia e pazzia diventano l'occasione irripetibile per fuggire dalla realtà formale esterna e ascoltare, accogliere e vivere la condizione pura dell'individuo (Guercio 2016: 2015).

⁵⁰Allegato 3: 823-841.

Pur senza cercare di offrire delle diagnosi preconfezionate, l'autore agrigentino si dimostra altamente attratto da tutte quelle manifestazioni di deformità, come molti altri studiosi dell'epoca d'altronde, non solo quella mentale ma anche attorno a quella fisica. La malattia della moglie si rivelava, forse, come un segno del destino capace di spingerlo ad analizzare le persone oltre la facciata, a perscrutarne comportamenti e movimenti, a comprendere a pieno ciò che volevano essere oltre quella coltre di finzione garantita dalla maschera. Il confine (*limen*) tra dimensione conscia e quella inconscia, allora, è abitato da una magnifica entità capace di fungere da punto di congiunzione tra queste due sfere, per l'appunto il sogno, quell'essenza che secondo taluni studiosi apre una vera e propria botola sull'essenza più intima di una persona.

L'amara constatazione che la felicità non possa essere afferrata nemmeno in un sogno è la deludente scoperta dello speranzoso signor Anselmo (*Tu ridi!*, 1994c: 1728), dopo aver covato l'illusione che la notte lo trasportasse in una dimensione onirica in cui spogliarsi del proprio reale e vivere in modo più spensierato, ma forse la consapevolezza che tra conscio e inconscio non esistesse questa grossa differenza lo liberò da quel senso di colpa che lo affliggeva nei confronti di quella moglie insonne e dolorante che pareva stizzita da quelle sue incursioni notturne nel mondo della felicità. E così Anselmo tastò con mano la delusione e si rassegnò a quella vita da nonno di cinque splendide creaturine e per di più a quella donna isterica, malconcia e brontolona che necessitava di gocce di sonnifero per prendere sonno. La certezza che le sensazioni provate nei sogni non siano mai state provate nella realtà cullano l'ira della protagonista de *Realtà nel sogno*, fatto che la intriga e la turba contemporaneamente. C'è poi il sogno profetico che in «*Superior Stabat Lupus*» potrebbe aver aiutato Corrado Tranzi ad innamorarsi o l'indecifrabile limbo del dormiveglia abitato da fantasmi proiettati

momentaneamente nella realtà da subitanei risvegli traumatici, come in *Effetti d'un sogno interrotto* (Pirandello 1994c: 3163), spettri capaci di turbare e generare vere e proprie crisi di panico.

E traumatico dovette essere il risveglio anche del protagonista della novella originale *Mondo animale* (Piras, Allegato 3: 823-841), considerando la serie di vicissitudini poco gratificanti vissute durante l'esperienza onirica del sonno. La personificazione improvvisa degli animali e la loro ribellione contro la razza umana, spesso ingrata e immeritevole del loro affetto, crea uno scenario apocalittico nel quale il protagonista, senza nome in quanto narratore in prima persona della storia, cerca invano di trovare una via d'uscita mentre il genere umano lentamente soccombe. La giornata di pesca con gli amici si tramuta ben presto in un incubo animato da bestie feroci, nel quale la fuga assume una nuova connotazione di ricerca della libertà, quello della salvaguardia della propria vita. Il brusco e rinfrancante ritorno alla vita terrena scuote così tanto l'animo dell'uomo che sente il bisogno di scriverne una novella. Ecco, quindi, che si confermano due punti già ampiamente trattati: da una parte che la dimensione onirica del sogno non costituisce una dimensione totalmente idilliaca nella quale trovare pieno rifugio e tranquillità dalle frustrazioni della vita terrena e dall'altra che l'angoscia dell'uomo, la sua ricerca di serenità e del proprio io, può trovare conforto nella scrittura.

11.6. Struttura interna dell'attività due

Osservare la struttura interna della presente attività corrisponde ad addentrarsi nei vicoli della fantasia e della creatività dell'autore della tesi, sia la novella sia la

batteria di verifiche ed esercizi ad essa relazionati sono stati ponderati lungamente al fine di conferirgli tutte le caratteristiche che si confanno ad una risorsa multimediale.

11.6.1. Il *corpus* della novella

Nella presente sezione si presenta il testo integrale della novella in questione, suddivisa in maggiormente pratici sottocapitoli, atti a facilitarne la velocità di fruizione nonché il rapido riscontro delle peculiarità celate nel *corpus*. La lingua adoperata risponde a canoni principalmente *standard* dell'italiano con pressanti e naturali influssi *neostandard* che la rendono maggiormente viva e veritiera. Al principio del succitato testo si riscontra in modo inequivocabile il titolo della composizione e le peculiarità lessicali oggetto di analisi i quali lasciano presto spazio agli intriganti e visualmente e concettualmente pregni paragrafi.

Pregni poiché finanche una prima rapida occhiata al testo rende patenti alcuni elementi lessicali o proposizionali che risaltano rispetto ad altri: si tratta di *chunks* lessicali o di lemmi appartenenti alla sfera semantica abbracciata da ciascuna novella, opportunamente marcati da un carattere grassetto nonché da due differenti tipologie di apici, rimandanti a specifiche sezioni del *courseware* ove troveranno piena soddisfazione esplicativa.

La scelta di approcciare in lingua spagnola la terminologia da apprendere è dettata dalla volontà di chi scrive di non interrompere continuamente il flusso continuo e scorrevole della lettura da parte del principiante discente ispanofono nonché dall'assoluta necessità di fomentare le associazioni concettuali e l'immersione del vivo contesto delle parole. Dedurre il significato di un lemma attraverso la lettura di un

segmento esula la sua mera interpretazione semantica, depura l'immaginazione dei fruitori da possibili errate interpretazioni o traduzioni letterali insite nell'approccio isolato di una parola e solletica la motivazione e la ricerca.

11.6.2. Sezione: *Traduciparola*

Si è a lungo ragionato sull'opportunità o meno di inserire segmenti traduttivi all'interno delle attività pratiche del programma, tenuto conto della tipologia principiante degli apprendenti, motivo per cui si è infine optato per una soluzione che non richiedesse eccessivo sforzo interpretativo da parte dei fruitori sebbene consentisse una riflessione semantica e pragmatica della L2 sfruttando le possibili analogie con la propria lingua materna. Il risultato, già peraltro introdotto in precedenti paragrafi sotto una luce meramente valutativa del prodotto, consiste in una sequenziale presentazione di una serie di lemmi o brevi espressioni concettuali in lingua spagnola da abbinare ad un corrispettivo italiano riscontrabile internamente al *box* lessicale.

Resta da comprendere il perché tali lemmi siano riscontrabili nella presente sezione multimediale: si tratta di tutte quelle espressioni e parole che nel *corpus* della novella vengono offerte in lingua spagnola nonché contrassegnate dall'apice #. Qui le interpretazioni contestuali svolte dagli utenti in sede di lettura della composizione trovano compimento nell'adeguata scelta del termine italiano.

11.6.3. Sezione Lessicalizzando in italiano

Dopo aver scoperto l'utilità degli *apici asterico*, sarà opportuno comprendere la valenza finanche di quelli a chiocciola @, intimamente legati ai concetti ampiamente introdotti del *lexical approach*. Lo scopo è creare un'attività amena e ragionata attorno alle espressioni idiomatiche riscontrabili nel testo della novella, stavolta proposte in lingua italiana; il procedimento è alquanto intuitivo sebbene leggermente più complesso (in termini didattici) del precedente, dalle definizioni in lingua italiana e dalla presentazione del corrispettivo idiomatico, e mai letterale, in lingua spagnola, ai discenti è richiesto di scovare il corrispettivo in italiano.

11.6.4. Sezione *CruciIdiomatico*

Talune parole appartenenti al campo lessicale analizzato da ciascuna novella, già esaminate sia nel *corpus* letterario sia nella sezione *Traduci parola*, possono essere inserite all'interno di una proposizione per dar vita a idiomatismi o proverbi caratteristici. Non si tratta, ovviamente, di un fenomeno circoscrivibile alla lingua italiana, motivo per cui (sfruttando le analogie segmentali tra i due idiomi) sono state selezionate quelle espressioni che possedessero un limpido e analogo corrispettivo in lingua castigliana a favorire la corretta interpretazione da parte del discente ispanofono principiante.

È richiesta una partecipazione maggiormente attiva dell'utente, la corretta scrittura del lemma riscontrato aprirà le porte alla riflessa compilazione del cruciverba idiomatico a corredo dell'attività.

11.7. *Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta*⁵¹ chiamata capitolo undici.

Nel corso dei precedenti paragrafi si è cercato di approfondire alcune tematiche artistiche care all'autore agrigentino facendo perno sulle dieci composizioni originali realizzate e sostenendo un'attitudine contrastiva che avvolge l'intero lavoro. Creare un parallelo tra le composizioni del sottoscritto e quelle di Pirandello non vuole apparire come un'irriverente ricerca di somiglianze ideologiche, bensì come una profonda attestazione di stima, come un timido tentativo di riprodurre gli elementi umoristici in novelle assai meno prestigiose e di osservare altre sfumature della personalità pirandelliana. La sfera legata ai nomi parlanti e ai lemmi dotati di significati evocativi nei testi è risultata essere la sezione maggiormente complessa da un punto di vista investigativo benché la più intrigante.

Nel prossimo capitolo si osserverà nel dettaglio anche l'ultima attività pratica a corredo della tesi, quella maggiormente generalista e pragmatica, nella quale gli elementi non superficiali ed emotivi della lingua trovano adeguata soddisfazione.

⁵¹ Tratto dalla novella *Notte* (Pirandello 1994c: 704).

12. IL PROGETTO: CONTEsto MEGLIO (COMPRENDERE PER COMUNICARE)

12.1. Giustificazione dell'attività e stato della questione

Affinché uno studio contrastivo e integrato che trae linfa vitale da approcci di stampo comunicativo possa sperare di fregiarsi del titolo di esaustività non potrà ovviare la trattazione di taluni aspetti glottodidattici concreti quali i tratti prosodici, paraverbali, pragmatici, sociolinguistici, nonché di tutte le altre peculiarità che esulano dalla mera osservazione di strutture profonde o superficiali di stampo morfosintattico o comunque classico, poiché la lingua è un sistema vivo e come tale deve essere riprodotto, libero di assumere sembianze distinte a seconda dei contesti, di errate pronunce, di bagagli conoscitivi più o meno carenti da parte degli interlocutori di un dialogo, insomma, lontano dalle chimeriche illusioni di poter essere inscatolato in pacchiane classificazioni teoriche predefinite. Trattandosi di un lavoro focalizzato sulle interlingue iniziali di italiano L2/LS, di studenti formalmente principianti benché dotati di bagagli esperenziali tali da poter essere considerati principianti *fasulli*, sospinti dalle ribadite affinità idiomatiche e dalla percezione di vicinanza avvertita, apparirà maggiormente doveroso posare il *focus* dell'attenzione sull'illusoria fase interlinguistica prebasica che culla il discente in un onirico sogno di immediatezza comunicativa nonché in un predominate ricorso alla modalità pragmatica dell'idioma oggetto di studi, il *pragmatic mode* (Compagno, Di Gesù 2013: 44). Nella testé citata fase dell'apprendimento le/i discenti non possono far leva su conoscenze morfologiche, strutturali o sintattiche approfondite, motivo per cui il ricorso agli ambienti della comunicazione,

all'interazione non verbale come mezzo comunicativo interculturale o all'interferenza lessicale della L1 è una solida e ricorrente realtà.

Seguendo la scia umoristica solcata dall'intero progetto di tesi, si sorriderà all'idea che l'ennesima spregiudicata coincidenza del decantato binomio glottodidattica – Pirandello possa essere scorta tra le pieghe semantiche dell'aggettivo *fasulli*, precedentemente accostato alla parola principianti e facente riferimento alla distinta percezione delle complessità iniziali provata dalla/l discente ispanofono rispetto a qualsivoglia altra tipologia di apprendenti di lingua italiana. Assodato che le tanto osannate *maschere* glottodidattiche traggano ispirazione dalla vena drammaturgica di Luigi Pirandello e siano, pertanto, bizzarre trasposizioni pedagogiche delle maggiormente conosciute maschere teatrali, volti artificiali dalle forme e materiali cangianti, laicizzate dal teatro greco dionisiaco, scrigni di enigmaticaincertezza che mettono in luce “l'aspetto di finzione, di sdoppiamento e di simulazione” (Tagliapietra 2009: 57) dell'individuo, si assiste intrattenuti alla recita inconsapevole dell'attore discente principiante che, *fasullo* al pari dell'uomo letterario mascherato, persegue i propri ideali e in una dimensione esperpentica e soggettiva del processo didattico, da una parte, e della vita, dall'altra.

Non sarà prerogativa della presente sezione teorica il ritorno sull'ampiamente dibattuta *ambiguità* tra lingue affini poiché “puede existir una diferencia notable entre los procesos mentales y las conexiones lingüísticas de cada idioma” (Bernardo Vila 2014: 45) né sul fatto che castigliano e italiano “son las dos lenguas más fáciles para aprenderlas mal y las más difíciles para alcanzar el dominio de una sobre la otra” (Gil 1994: 118), si ambisce, invece, ad alimentare il sogno onirico glottodidattico pirandelliano, a chiudere il cerchio analitico comunicativo con la scoperta di ulteriori

maschere pedagogiche che possano, unitamente alle già svelate *emozionali* e *morfosintattiche*, concludere questo cammino settoriale pirandelliano.

Varrà la pena soffermarsi sul come si è giunti sia al *format* multimediale della risorsa qui presentata sia alla scelta delle asperità linguistiche ed extralinguistiche in essa racchiuse nonché analizzate in modo umoristico e contrastivo. L'idea alla base della presente attività pratica è quella di esplorare campi investigativi non guidati dalla mera volontà dei soggetti ispanofoni e dall'ampiamente menzionato *Questionimo*, di aprire le porte della presente tecnica didattica all'autorevole comunità accademica formata da linguisti, ricercatori, professori ed esperti, di setacciare eterogenee ricerche al fine di selezionare le principali asperità comunicative, senza mai dimenticare la linea settoriale e contrastiva dell'intero progetto di tesi, le specificità dei potenziali fruitori dell'opera e il filo conduttore pirandelliano che cinge qualsivoglia spunto teorico e attività originale. Sostenendo un approccio didattico che non si limiti alla vertente linguistica della comunicazione e travalicando i limiti contestuali, prosodici, cinesici e pragmatici insiti nel pur fruttifera, ispiratrice e vantaggiosa modalità di indagine scritta fin qui celebrata, si sente l'esigenza di aprirsi al collettivo, ad una maggiore interazione tra *courseware* e utente, alla scoperta e prevenzione di lacune collettive, al completamento della caratteristica della multimedialità del *software* a corredo della tesi, dopo musica e letteratura: "siamo convinte che l'insegnamento della pragmatica debba fondarsi sui risultati della ricerca e non, come troppo spesso ancora accade, sulle intuizioni degli insegnanti e degli autori di libri di testo" (Nuzzo, Santoro 2017: 2), affermazione pienamente condivisa dall'autore del presente lavoro e motivo principale per cui l'occhio indagatore ha varcato i confini dell'esplorazione e delle semplici supposizioni costruite sull'esperienza personale.

Quanto elaborato nella presente attività, pertanto, non è da intendersi come frutto di scelte contingenti bensì come risultato di ponderate ricognizioni didattiche su terreni investigatori eterogenei che mirano al fomento della consapevolezza comunicativa dell'apprendente ispanofono, alla preservazione delle sue interlingue iniziali, nonché all'intrigante e sempre più frequente persuasione che sussistano scandite progressioni nozionali in un percorso interlinguistico di una L2/LS. A tal proposito, Ambroso e Luzi (2009) ricordano come qualsiasi percorso interlinguistico verso la LM prenda avvio dalla pragmatica, per poi giungere alla morfologia per mezzo della semantica. Bettoni (2006) esemplifica in modo certissimo il perché dell'adozione di un'ottica pragmatica in ambito glottodidattico, ricordando come a chiunque possa capitare di trovarsi immerso in una conversazione con interlocutori stranieri, una conversazione che, pur privilegiando un idioma piuttosto che l'altro, non potrà mai essere considerata monolingue poiché si scopre essere biculturale e interculturale, "infatti, se ogni lingua passivamente riflette e insieme attivamente crea un suo mondo, uno dei due interlocutori in questo mondo ci è nato e cresciuto, l'altro no; uno di essi questo mondo non solo lo vive, ma anche lo è" (Bettoni 2006: 4), perché se acquisire un idioma meta potrebbe finanche ridursi ad un semplice meccanismo cognitivo, farlo mirando a vivere linguisticamente una cultura distinta dalla propria diviene soprattutto una sfida affettiva.

Alonso Pérez-Ávila (2005) rievoca l'imbarazzo e la disillusione provata da quanti, pur in possesso di un'ottima base linguistica e grammaticale di un idioma, falliscono nel proprio tentativo di stabilire un'appagante conversazione con parlanti stranieri per evidenti mancanze pragmatiche e sociolinguistiche che inibiscono l'adeguamento della lingua al contesto in cui la citata conversazione prende vita. Se il dialogo tra due interlocutori rende la conversazione bidirezionale e rivela la necessaria

doppia interpretazione dei messaggi affinché questa abbia successo, la conoscenza del mondo condivisa renderebbe tutto alquanto più semplice; si comprendono i dubbi di siffatti discorsi teorici applicati ad una platea di discenti principianti, per quanto *false beginners* essi possano essere, motivo per cui si conterrà il flusso informativo onde evitare una sovraesposizione informativa, vanificando i benefici dell'intercomprensibilità linguistica, ciononostante, non si potranno eludere le sempre più rilevanti tendenze alla decantazione dei benèfici influssipragmatici nelle interazioni durante i primi stadi interlinguistici della lingua meta.

Tuttavia, quantunque le riflessioni sulla sfera pragmatica nel processo di apprendimento delle L2 costituissero tematica di dibattito internazionale già negli ultimi decenni del secolo scorso, in particolar modo a partire dai primi anni Novanta, in area italianistica cominciarono ad evidenziarsi in modo preponderante solo in tempi recenti (Chini, 2015), “l’attenzione alla componente pragmatica nell’ambito dell’apprendimento e dell’insegnamento dell’italiano come lingua seconda è dunque un fenomeno giovane, che si sta però sviluppando con una certa vivacità” (Nuzzo, Santoro 2017: 2). Tale nuova tendenza esplorativa ha permesso di ridurre le approssimazioni in fase di analisi degli errori di produzione orale dei discenti, supportando l’irreprensibile convincimento che non tutte le manifestazioni linguistiche pragmaticamente inappropriate fossero riconducibili al carattere ed alla personalità dell’apprendente.

Osservare la questione pragmatica da un punto di vista prettamente italianistico, per poi esplorare i meandri della già menzionata e maggiormente specifica pragmatica crossculturale, sarà utile al fine di individuare i punti di forza del presente percorso di ricerca nonché le personalità maggiormente coinvolte, come l’eccellente specialista Sbisà (2009 [1989], per citare uno dei contributi maggiormente conosciuti) o l’esperta

Elena Nuzzo, una delle pioniere delle ricerche pragmatiche finanche nella sua vertente contrastiva; la docente dell'Università di Roma Tre cominciò le proprie sapienti dissertazioni pragmatiche con uno studio sugli atti linguistici delle richieste e delle scuse (2007) in differenti lingue al fine di avvertire punti di contatto e di rottura, si soffermò sulle tematiche dei ringraziamenti (2013), degli inviti e dei complimenti (2015), ritornando spesso su tali categorie con certosini approfondimenti e ramificazioni concettuali, pur senza rifuggire settori maggiormente comparativi e settoriali come quello inerente la comparazione tra gli input pragmatici offerti dai manuali didattici dell'italiano L2/LS e quelli presentati da talune serie televisive, arrivando a constatare la scarsità di angolazioni pragmatiche contenute nei testi benché, al contempo, riuscendo a trasmettere tutta la necessità perseguire sul sentiero della didattizzazione dell'affascinante e talvolta misteriosa relazione tra la lingua e il contesto, tra le variegate maniere di esprimere un concetto e gli scenari comunicativi che ne selezionano alcune scartandone altre. “Poiché la competenza pragmatica riguarda il fulcro dell'attività comunicativa, ossia l'uso concreto della lingua per agire in un contesto sociale, non stupisce che essa occupi un posto centrale in tutti i modelli di competenza comunicativa interculturale” (Mariani 2015: 112) e non sorprende la citata necessità di creare dei giusti percorsi pedagogici di tale peculiarità comunicativa se si riconosce l'enigma insito nella distinzione tra significato proposizionale (quanto viene asserito) e il significato illocutorio (ciò che si desiderava realmente asserire), senza omettere le distinte manifestazioni dell'effetto perlocutorio sull'interlocutore. Se il *QCER* fa diretto riferimento alle competenze pragmatiche in seno a quelle linguistico – comunicative e se specifiche ricerche dimostrano che in assenza di un percorso pedagogico adeguato un apprendente abbracci una competenza pragmatica di livello madrelingua solo dopo un lasso di tempo che può attardarsi fino ai dieci anni (Ishihara e Cohen, 2010; Mariani

2015), si comprenderà meglio il perché delle numerose pubblicazioni sull'argomento (Gauci e Nuzzo 2012, 2014; Santoro 2013; Nuzzo 2016, solo per citarne alcuni), il perché di tutti i tentativi di rendere maggiormente coscienti gli apprendenti sulle modalità comunicative capaci di ovviare il *pragmatic failure*, ossia, "the inability to understand what is meant by what is said" (Thomas 1983: 91).

Pretendere di raggiungere una qualsivoglia esaustività sull'argomento non sarà il fine principale del presente paragrafo per differenti motivazione, *in primis* perché sarà bene focalizzare l'attenzione su quelle peculiarità extralinguistiche effettivamente trattate nella presente attività pratica pirandelliana, al fine di ovviare improduttivi *off-topic* concettuali, in secondo luogo perché la vastità di contributi sull'argomento prodotti nell'ultimo decennio è considerevole, si va dai ragionamenti sulla manifestazione dei complimenti in lingua italiana (De Marco 2011) alle riflessioni sulla formulazione delle proteste (Gauci 2012) passando per la corposa mole di valutazioni sul valore pragmatico e comunicativo dei segnali discorsivi (Ferraris 2002; Andorno 2007; De Marco 2016; Fiorentini 2016, giusto per citarne alcuni), infine, perché si ritiene maggiormente attinente al presente lavoro circoscrivere il discorso alla sfaccettatura *cross-culturale* della pragmatica, la quale metta supporti l'osservazione contrastiva tra italiano e spagnolo.

Nell'addentrarsi nel campo della pragmatica contrastiva avente come fine ultimo quello di osservare le peculiarità delle interlingue italiane di discendenti ispanofoni, un primo e doveroso encomio va al progetto di ricerca *Marcadores discursivos y construcción interaccional del diálogo en italiano L2*, nato in seno al Dipartimento di Filologia Italiana dell'Universidad Complutense di Madrid grazie agli sforzi investigativi del gruppo *A.Ma.Dis* (Analisi dei Marcatori del Discorso) i cui contributi

sulla tematica non si limiteranno al succitato progetto bensì spazieranno negli orizzonti di investigazione sulla gestione dei turni conversazionali oltre che sulle specificità interlinguistiche orali basate su analisi pratiche di conversazioni parzialmente guidate tra discenti ispanofoni e parlanti nativi italiani. Le analisi di tipo crossculturale sono talmente numerose che converrà suddividerle in due ramificazioni investigative distinte, a seconda che gli studi prendano corpo sul territorio italiano o meno: da una parte citiamo su tutti gli sforzi accademici del gruppo investigativo *Progetto di Pavia* coordinato da Giacalone Ramat nonché i suoi contributi sulla vertente *in loco* della sfera pragmatica dei discenti stranieri, dall'altra si pone il *focus* dell'attenzione sui lavori maturati e approfonditi da docenti operanti fuori dai confini della penisola italiana che, permanendo sull'asse italiano LS – ispanofoni, esaltano le inchieste del succitato gruppo *A.Ma.Dis* (Universidad Complutense Madrid) così come gli studi di Solsona Martínez (Universidad de Zaragoza) principalmente in ambito preposizionale (2006, 2007a, 2007b, 2007c, tra le altre), sebbene il suo attento sguardo si sia altresì esteso su dimensioni strategiche (2008a, 2008b) e su terreni discorsivi con le riflessioni sull'uso del marcatore *insomma* (2012, 2015) e sul *cioè* (2015) sempre da parte di discenti di madre lingua spagnolo.

In questo sconfinato mare teorico si proverà a salire sulla barca umoristica pirandelliana, nella speranza di non naufragare nell'intento pratico e di osservare le onde di problematicità che intervengono nel flusso continuo dell'apprendimento lineare, provando a svestire le maschere pragmatiche collettive e di completare il *courseware* didattico con una risorsa valida e ragionata. Lo si proverà a fare in modo originale e interattivo, ritrovando finalmente le *maschere* nel loro contesto maggiormente riconosciuto, quello teatrale, in una risorsa che, lungi dal pretendere qualsivoglia crisma

di perfezione o di esaustività, offrirà delle modeste nozioni linguistiche ed extralinguistiche a discenti o semplici appassionati della lingua italiana.

Nello specifico, l'attività è caratterizzata da una fantastica conversazione interattiva tra il fruitore della risorsa e il fittizio primo attore glottodidattico *Quesito de Mascheris*, uno strambo personaggio che necessita dell'aiuto dell'utente per spogliarsi dalle fastidiose coperture mascherate che appesantiscono il proprio viso. Attraverso un percorso interattivo, nel corso del quale il discente è avvolto da un turbinio di video, audio ed enigmi (confezionati e registrati dal sottoscritto), si proverà a perseguire dei percorsi *a bivio* nei quali gli utenti saranno chiamati, di volta in volta, ad offrire risposte ai vari interroganti, nella speranza di arrivare al termine dei percorsi stessi e di garantire la svestizione delle maschere al simpatico *De Mascheris*.

Le conversazioni metaforiche avverranno su due fronti paralleli, si potrebbe quasi dire su due palcoscenici teatrali, ciascuno dei quali abitato o, forse, infestato da distinte *maschere glottodidattiche*.

12.1.1. Palcoscenico Sonoro

Facendo perno sull'essenzialità dell'osservazione dell'intenzione comunicativa di qualsivoglia individuo impegnato in una conversazione si conferma la bontà dell'effettuare una panoramica sul versante prosodico dell'idioma, non solo poiché complemento del contenuto lessico dell'enunciato, bensì perché fonte di informazione già di per sé (Alfano 2015). Saussol (2001) ragiona attorno alla priorità del carattere orale della lingua rispetto a quello scritto, supportato sia dalla linguistica teorica sia da quella applicata, ribadendo come sia impossibile prescindere dall'analisi degli universi

fonologici, fonetici e prosodici dell'idioma meta. “La difficoltà maggiore a livello fonologico, che accomuna tutti gli studenti di italiano L2, è il fenomeno caratteristico italiano della geminazione consonantica (Maggioni 2010: 20), una semplice sebbene complessa barriera di scogli che spesso impedisce una veloce e tranquilla navigazione nel mare interlinguistico dell'italiano L2; perché la disponibilità dell'italiano a consentire variegata possibilità germinative consonantiche facilita la comparsa di gravose coperture didattico carnevalesche sul volto delle/dei discenti ispanofoni le quali potrebbero essere evitate, stando ai consigli delle retoriche grammatiche classiche, per mezzo di una pronuncia perfetta della lingua meta. La testé citata soluzione appare di utopica realizzazione se si pensa alle molteplici specificità orali presenti nelle differenti regioni italiane nonché alla mancanza di un modello universalmente riconosciuto di parlante italiano ideale, ciononostante, rifuggendo il funesto scoramento si proverà a mettere in scena le principali *maschere collettive ispanofone* sul presente palcoscenico glottodidattico e interattivo. Perché l'arma a doppio taglio dell'analogia “sonora” è sempre in agguato e perché

“tales analogías crean en la conciencia de españoles e italianos una confianza en la facilidad del aprendizaje que, de no salir al paso a tiempo para ahuyentar fantasmas de ilusiones tan poco fundadas, desembocará en la práctica de un español o de un italiano que a interlocutores poco exigentes puede parecer pintoresca, aunque en realidad sean ofensivas desde el plano de la ortoepía” (Saussol 2001: 2).

12.1.1.1. *Maschera Glottodidattica della geminazione consonantica*

In fasi interlinguistiche pre-*basiche* il rischio è che il pressante ricorso a tratti linguistici della L1 per supportare un'interazione nella lingua meta possa inibire il

processo di assimilazione delle esclusività prosodiche dell'italiano fatto che “hace que muchos errores de la primera fase del aprendizaje se perpetúen hasta niveles superiores” (Hernández González 2013: 9), esponendo l'apprendente al rischio della fossilizzazione dell'errore. Nello specifico della geminazione consonantica, la quale comporta un rafforzamento o allungamento del suono in posizione intervocalica, Hernández González (2013) concepisce una misurata analisi contrastiva sull'argomento, arrivando a proporre classificazioni generali sulla specificità e palesando competenze trasversali. Non sorprenderà, pertanto, osservare quanto possa essere complesso per una/un discente ispanofono immagazzinare la corretta pronuncia delle quindici consonanti italiane e delle loro colorite varietà doppiate, giustificare il fatto che tale raddoppiamento non possa avvenire ad inizio o fine frase ma solo in posizione intermedia o interpretare la problematica corrispondenza tra questo e i gruppo consonantici spagnoli (esempio *-ss > -bs*, assoluto *>absoluto*).

12.1.1.2. *Maschera Glottodidattica della s impura*

Altra tendenza collettiva è quella di arricchire il nesso *-s+consonante* con una protetica e marcata vocale *-e* al fine di rievocare delle sonorità piuttosto familiari agli apprendenti benché errate in lingua italiana (si pensi a forme quali *ho e+studiato*, *ho e+scritto*); siffatta tendenza ad accrescere il nesso il segmento della *s impura* deriva dal fatto che in lingua spagnola non esistono lemmi che principiano con sequenza *s+consonante*, motivo per cui gli apprendenti principianti sono tentati dalla citata aggiunta vocalica nonché predisposti al corrispondente errore morfologico (Morgana; Zaffaroni, 2010).

12.1.1.3. *Maschera Glottodidattica della pronuncia di Sciascia*

Tale copertura prende spunto da un fonema italiano del tutto assente dal panorama consonantico spagnolo, si parla della fricativa palato-alveolare sorda caratterizzata dalla trascrizione ʃ la quale genera i suoni tipici delle parole *sciame* o *ascia*. Schmid (2004) sostiene argutamente come per un discente principiante ispanofono sia abbastanza comune il tentativo di rendere maggiormente “suo” tale fonema provando ad assimilarlo ed interpretarlo con un suono consonantico esistente nella propria L1: le soluzioni possibili sarebbero pertanto due: o la sostituzione con /s/, qualora si voglia preservare il modo dell’articolazione o tʃ nel caso si optasse per la preservazione del luogo in cui prende corpo l’articolazione. La fossilizzazione può avvenire in entrambi i casi, giacché è assodato (Schmid 1994) come questa particolare categoria di apprendenti opti alternativamente per una soluzione del tipo /*conosere*/ o /*conocere*/.

12.1.1.4. *Maschera Glottodidattica della differenza sonora tra b e v*

Una breve panoramica contrastiva sui fonemi consonantici delle due lingue aiuterà a comprendere meglio le ulteriori sezioni mascherate del presente palcoscenico. Schmid (1994) introduce talune difficoltà fricative riscontrate dai discenti ispanofone: *in primis*, la lettera v appartiene esclusivamente alla grafia spagnola giacché una la distinzione sonora rispetto alla lettera b non trova immediato riscontro nella contrapposizione sonora labiodentale versus bilabiale esistente in italiano, la pronuncia

bilabiale di entrambe le consonanti in spagnolo comporta una distinzione basata sul contesto piuttosto che sulla sonorità

12.1.1.5. Maschera Glottodidattica della z

In modo analogo a quanto testé asserito per il suono relativo al nome Sciascia, anche le affricative alveo dentali /ts/ e /dz/ (entrambe riportate nella grafica la lettera <z>) il discente ispanofono è chiamato ad un grosso sforzo interpretativo considerata l'assenza nel castigliano di entrambi i suoni, sia sordo sia sonoro (Schmid 2004). Le soluzioni che frequentemente prova a congegnare sono sostanzialmente le medesime osservate per il fonema \overline{J} , appunto /s/ o /tʃ/, motivo per cui la parola *pazza* potrebbe essere pronunciata sia /passa/ sia /paccia/ a seconda dei casi.

12.1.2. Palcoscenico non verbale– pragmatico

In questo secondo scenario teatrale ci si addenterà maggiormente nell'interazione orale e nelle manifestazioni comunicative extralinguistiche che completano e, in taluni casi, sostituiscono la parola in uno scambio di idee tra individui. “La gestualidad, los movimientos faciales, los aspectos extra y paralingüísticos son importantes como la palabra. El cuerpo es un instrumento de expresión, dado que con ése se manifiestan emociones y se refleja la propia personalidad” (Betti 2007: 3). León Gómez (2009) in un'esaustiva riflessione contrastiva delle peculiarità comunicative non verbali riporta le cinque caratteristiche principali dei segni dei sistemi paralinguistico, cinesico, prossemico e cronemico, partendo dal fatto che essi comunichino sia attivamente che passivamente, passando per la saggia considerazione che essi possano

essere utilizzati sia in combinazione o in alternanza con i segni verbali o in perfetta solitudine, continuando specificando la loro missione comunicativa prettamente funzionale, rimarcando come possano essere plurifunzionali a seconda del contesto di interazione e concludendo che il loro uso può mutare a seconda delle caratteristiche sociali o personali degli interlocutori.

12.1.2.1. *Maschera Glottodidattica dei saluti*

Qualsivoglia interazione o incontro cortese non può prescindere dal saluto, una maniera rispettosa di approcciare altri individui, di attirare la loro attenzione o, più semplicemente, di instaurare una conversazione con loro. Sarà necessario prestare la massima attenzione a siffatte peculiarità comunicative in quanto proprie anche di stadi interlinguistici iniziali di una L2/LS, all'interno dei quali assumono principalmente il ruolo di parole isolate (Rigamonti 2006), ossia di lemmi indipendenti, solitamente utilizzati in seno a strutture sintattiche ampiamente legate alla L1, formando parte di quelle espressioni di *routine* a cui fare diretto riferimento in un contesto interattivo.

Lenarduzzi (1991) contribuisce attivamente alla discussione contrastiva sulla tematica in modo ponderato ed efficace, mettendo in evidenza le valenze nonché le conseguenze delle modalità di saluto tra individui che condividono uno stesso spazio fisico, sia in presenza di un semplice e fugace incontro, sia al cospetto di un incontro che produce un dialogo, sia nel momento del commiato. Nel *courseware*, per quanto in versione BETA, si avrà modo di sottolineare analogie e, soprattutto, discrepanze tra forme italiane e spagnole, osservando la doppia valenza (incontro e commiato) del *ciao* italiano, la complessità illocutive del ¿*Qué tal?* O del *Come stai?* o le dissimmetrie riscontrabili nei saluti *Buon pomeriggio*, *Buenas noches* (incontro) o nel neutro *salve*,

ma anche rimarcando la somiglianza lessicale inversamente proporzionale a quella semantica tra *Addio!* e *¡Adiós!*, tra *Buen provecho* e *Buon appetito*, insomma, una proficua e gustosa carrellata nozionale.

12.1.2.2. *Maschera Glottodidattica della cortesia*

“La cortesía es la base de las relaciones sociales, constituye un elemento significativo en la actitud del individuo, se apoya en la gestualidad, y se puede considerar el gesto peculiar que caracteriza el hombre moderno” (Betti 2013: 14), quanto testé affermato ribadisce come l’interazione orale e, conseguentemente, l’esito di un processo di comunicazione dipenda altresì da fattori non solamente linguistici ma anche percettivi e sociali. Chi scrive è pienamente consapevole delle complicità insite in siffatta dimensione della lingua per un discente principiante, motivo per cui non ci si addentrerà oltremodo nei meandri della cortesia verbale o extraverbale, circoscrivendo il raggio di azione quasi esclusivamente attorno alla tematica degli *allocutivi di cortesia*, alla base di una comunicazione generalmente intesa come educata, coerente e soddisfacente. Ci si potrà altresì domandare come possa essere possibile promuovere una meditazione cortese in assenza di provate competenze linguistiche o di approfonditi studi pragmatici. Ebbene, facendo leva sull’ampiamente citata immediatezza comunicativa e interpretativa tra italofoeni e ispanofoni nonché sulla percezione di vicinanza intesa dalla/l discente principiante di una lingua affine, si approccerà la tematica attraverso il sentiero già marcato dalla didattica acquisizionale e, tra gli altri, da Nuzzo e Rastelli (2009), i quali ben consci del fatto che la cortesia si issi su un bagaglio concettuale formato da fattori morfosintattici e pragmatici, si domandano quale possa essere la migliore metodologia di insegnabilità di questa urgente tonalità

comunicativa arrivando alla conclusione che il primo contatto con essa possa avvenire sotto forma di addestramento piuttosto che di insegnamento classico; “la didattica acquisizionale indica che il conflitto tra insegnabilità e urgenza comunicativa in alcuni casi è sanabile non insegnando ma addestrando. “Per addestramento qui si intende il trattamento di emergenza riservato a quegli elementi che – in qualche misura – coinvolgono anche aspetti della morfosintassi che in teoria non possono essere imparati (cioè elaborati e padroneggiati in tempo reale)” (Nuzzo, Rastelli 2009: 27). Quanto detto supporta una volontà di rifuggire una diretta e immediata presa in considerazione di strutture linguistiche eccessivamente complesse per un discente iniziale, ciononostante, “l’apprendente iniziale deve cominciare a essere addestrato alle formule di cortesia prima di essere cognitivamente pronto per elaborarne le forme costitutive (la morfologia” (Nuzzo, Rastelli 2009: 27). In punta di piedi e con la dovuta cautela si proverà a veicolare la necessaria consapevolezza circa l’esistenza in lingua italiana di due forme di allocuzione cortese, il tu e il Lei, che l’uso dell’una o dell’altra dipende da elementi verbali e nominali interrelazionati, che l’utilizzo del Lei comporta obbligate linguistiche formali, non ultime quelle relative al saluto o, tra le altre nozioni, che attualmente l’italiano standard e neostandard faccia uso della terza persona singolare per la formalità al singolare ma della seconda al plurale (Voi), fattore scatenante dubbi e incertezze nella mente dell’apprendente ispanofono.

Ma il mero addestramento parrebbe inutile in mancanza di un’adeguata visione di insieme contrastiva, imprescindibile considerata la costante influenza della L1 nel processo acquisitivo interlinguistico di un apprendente e ancora di più se si considera la sempre più nebulosa distinzione tra formalità e informalità nelle due lingue, soprattutto in Spagna dove “en general, el uso del tuteo se ha configurado como la forma más usual para dirigirse a alguien, por lo que podemos decir que se trata de una marcada tendencia

hacia lo informal” (Ramos González 2009: 1). Inoltre, non si potrà perdere di vista la differente concezione dell’uso del pronome di cortesia nei distinti Paesi ispanofoni, il distinto effetto illocutivo e perlocutivo che l’utilizzo del tu o del Lei possono generare nonché la percezione di cortesia nei Paesi “de la América tuteante” (Ramos González 2009: 5), in quelli in cui sussiste il fenomeno del *seseo* ed in altri dove il citato *seseo* e il tu si alternano costantemente.

12.1.2.3. Maschera Glottodidattica dei segnali discorsivi

Giacché nessuna sezione del presente lavoro è frutto di casualità, si ammetterà una iniziale titubanza nell’inserimento della presente categoria linguistico pragmatica tra gli elementi di ricerca della terza attività multimediale pirandelliana, soprattutto per la sua complessità di fondo, a livello contestuale, semantico e sintattico, ciononostante, ulteriori indagini hanno dissipato le incertezze iniziali, supportando un ragionamento logico basato sulla loro alta frequenza di apparizione fin dai primissimi stadi interlinguistici nonché sulla loro indiscutibile capacità di apportare una grossa mole informativa alla conversazione proferendo il minimo sforzo. Bini e Pernas (2008), partendo da certosi studi sulla materia, confermano il forte ricorso ai segnali discorsivi da parte di studenti ispanofoni principianti e anche il loro utilizzo multifunzionale, nel caso specifico ponendo il *focus* dell’attenzione sui segnali discorsivi maggiormente frequenti nelle loro indagini: *d’accordo, ma e sì*. Nel presente studio si è consapevoli delle difficoltà insite nella multifunzionalità propria dei marcatori e della peculiare tendenza dei discenti principianti di semplificare tale caratteristica, tuttavia, sarebbe insensato lasciare fuori dalla presente prevenzione degli errori un versante così battuto di qualsivoglia lingua. Rifuggendo la possibilità di sovraccarico di informazioni, fautori

di un approccio graduale all'idioma meta affinché le nuove informazioni possano trovare un degno appiglio nozionale nel bagaglio conoscitivo della/del discente in questione. Le analisi contrastive portate avanti in seno alla comunità accademica sono state vagliate accuratamente sebbene ripensate e rivisitate in chiave “principiante”, depurate delle complessità linguistiche che potrebbero risultare controproducenti in tale fase di apprendimento; è utile sottolineare come i differenti *corpus* linguistici, corpora idiomatici, studiosi, testi e gruppi di ricerca che sostentano l'originalità di base della presente attività multimediale siano stati adeguatamente ricordati e citati interiormente alla risorsa stessa.

12.1.2.4. *Maschera Glottodidattica della gestualità*

Betti e Costa (2007) ricordano come molte volte si parli con le mani, con i vestiti, con gli occhi, addirittura con un semplice movimento delle gambe, rimarcano altresì come certi gesti possano finanche contraddire quanto proferito con le parole, perché “nadie puede objetar que primero se nos ve y sólo después se nos escucha” (Betti, Costa 2007: 367). L'importanza nell'introdurre una panoramica cinesica all'interno di un corso di lingua straniera non è essenziale solo per riuscire a interpretare nel migliore dei modi le interazioni con i vari interlocutori bensì per potenziare le conoscenze e le capacità culturali oltre che linguistiche, come per altro stabilito dal *QCER* nel 2002. Si proverà ad offrire una piccola e umoristica carrellata di complessità extralinguistiche esattamente perché, in sintonia con le analisi di Mata Martínez (2016) quando afferma che non si fomenterà mai adeguatamente la comunicazione facendo leva esclusivamente sul versante linguistico e che in presenza di livelli principianti

l'introduzione delle nozioni cinesiche debba avvenire con estrema cautela sebbene in modo ragionato e costante.

12.2. *Un'ultima occhiata alla fiammella fumolenta*⁵² chiamata capitolo dodici.

L'analisi delle ultime maschere glottodidattiche originali e la presentazione del metaforico palcoscenico pedagogico gestito dall'umoristico *Quesito de Mascheris*, a sostegno della completezza dell'insegnamento comunicativo e variegato di una lingua, concludono questo lungo e movimentato viaggio all'interno delle tecniche originali forgiate a supporto di un bizzarro approccio glottodidattico della lingua italiana. L'importanza di oltrepassare gli elementi superficiali di un idioma in fase di apprendimento è stata più volte rimarcata, così come la necessità di applicare un'analisi contrastiva anche a tale sfumatura linguistica. Con la terza attività testé presentata si chiude un cerchio compositivo che, però, potrebbe essere riaperto da ulteriori indagini, studi e fantasticherie individuali, perché l'arte è relatività e la relatività è dettata dai sentimenti e dalla riflessione.

A continuazione si presentano le conclusioni del lavoro, la bibliografia e le risorse digitali consultate suddivise in tre macrogruppi, didattico, linguistico letterario e teorico contrastivo, per poi concludere con gli *abstract* ed i fondamentali allegati pratici.

⁵² Tratto dalla novella *Notte* (Pirandello 1994c: 704).

CONCLUSIONI

Chi scrive decise temerariamente di intraprendere il presente affascinante viaggio glottodidattico umoristico cullato da variegata e leggiadra speranza, guidato da intrepida illusione nonché da coraggiosi (e forse velatamente sfacciati) obiettivi; a quasi quattro anni di distanza da quelle prime umoristiche fantasticazioni estive, a quasi quattro anni dall'imbocco di un lungo e faticoso sentiero di studi, di sacrifici, di gioia e di qualche inevitabile patimento emozionale, si potrà osservare come quanto inizialmente dimorasse esclusivamente nella visionaria e pedagogica mente del sottoscritto abbia raggiunto piena consistenza e soddisfazione didattica, così come sottolineato nel corso degli intricati e variegati paragrafi che compongono il presente lavoro di tesi. L'aspetto maggiormente straordinario di questa avventura di studio è da riscontrarsi nel fatto che se da una parte gli obiettivi cardine definiti in fase di progettazione sono stati orgogliosamente e meticolosamente raggiunti, talvolta in modo poco scorrevole e macchinoso, dall'altra si è assistito al trionfo della fantasia, si è tastata con mano la bellezza dell'imprevedibilità della ricerca, dei cambi di sentieri investigativi in corsa per rispondere a sempre nuovi e imprevedibili quesiti dettati dalla curiosità e dalla sete di conoscenza.

L'approccio glottodidattico umoristico forgiato mantiene quello spirito di evasione dal verismo didattico per trovare riparo nel ben più utile universo decadentista, liberale e soggettivo, all'interno del quale ciascun discente potrà afferrare con forza le redini della propria soggettività e dove la tanto citata sincerità pirandelliana trova pieno compimento. Non si negheranno momenti di forte dubbio in fase di progettazione teorica in quanto scovare i giusti punti di contatto tra due dimensioni così apertamente

differenti come quella pirandelliana e quella glottodidattica non si è dimostrata una tranquilla passeggiata di salute, ancor più sapendo che dal risultato di tale bizzarro accostamento sarebbe certamente dipeso il successo o il nefasto fallimento dell'intero progetto.

Si è sottolineato come la genesi del presente lavoro possa essere scovata negli anni di frequentazione del Master, momento in cui nella testa del sottoscritto si accese una letteraria lanterna umoristica pirandelliana che non si sarebbe più spenta, ciononostante, consapevoli del fatto che non sempre le convinzioni ideologiche di un individuo trovano completezza nel pensiero altrui e che ciò che appare lampante ed evidente in un momento potrebbe divenire utopia successivamente, i timori si moltiplicarono nel momento in cui ci si apprestò a trasformare quelle fantasticherie iniziali in concreto lavoro di tesi dottorale; fortunatamente la robustezza degli ideali nonché degli obiettivi stabiliti in fase di progettazione del lavoro rese immediatamente patente la bontà delle idee ed evidenziò come la titubanza iniziale altro non fosse che la giusta sensazione da provare al cospetto di un'idea così pirandellianamente umoristica: il soffuso disagio e il fitto smarrimento rispondevano all'esigenza di dotare il primo approccio alla tesi di quella sensazione di avvertimento del contrario didattico dinanzi alla quale il gentile Lettore potesse valutare la possibilità di ritrarsi o di perseguire il proprio viaggio tra i meandri di quella prima percezione ilare, accompagnato dal fedele lanternino di speranza, alla ricerca della seconda e inevitabile fase ironica e riflessiva.

Il pressante riferimento alle correnti letterarie o alla visionaria e utopica *querelle* pedagogica tra la visione crociana e quella pirandelliana dell'insegnamento è servito a scombinare volutamente le carte in tavola, instaurando dubbi finanche sulla credibilità del progetto. La fase di titubanza comprensiva potrebbe protrarsi almeno fino al

paragrafo esplicitativo delle patenti analogie tra Pirandello e l'iniziale percorso interlinguistico di studenti a contatto con una lingua estremamente affine alla propria materna; è, probabilmente, in tale fase quando i pezzi de puzzle cognitivo cominciano a abbozzare un incastro pertinente, quando si gettano i presupposti per un proseguo maggiormente scientifico e sempre meno fantastico e impalpabile.

Quantunque nel corso delle molteplici revisioni apportate allo scritto questa considerazione non risulti più così evidente, è altresì interessante rimarcare come l'approccio abbia leggermente mutato la propria impostazione ideologica nel corso dei quattro lunghi anni di lavoro, di letture, di approfondimenti accademici nonché di riflessioni progettuali: inizialmente ideato come approccio marcatamente comunicativo in palese contrasto con quelli che saggiamente vennero tacciati come retorici e pedanteschi metodi preconfezionati di insegnamento (vedasi metodi traduttivi, audio-orale, imitativi, tra gli altri), si comprese lentamente ma progressivamente come una caccia alle streghe metodologica non avrebbe affatto giovato né al presente lavoro né tantomeno alla pratica didattica. Il motivo di tale presa di coscienza è da riscontrare, senza ombra di dubbio, sia nei preziosi consigli impartiti dagli autorevoli Direttori della tesi sia dalla ricca bibliografia offertami dalla comunità accademica; ciononostante, per quanto bizzarro possa apparire, fu lo stesso Pirandello aporgere le chiavi del giusto collocamento ideologico dell'approccio umoristico, per via della sua riflessione sagistica sul concetto della sincerità artistica, sulla necessità di non attingere da modelli artistici (o didattici) preconfezionati, di non limitare le proprie vedute, di non essere travolti dalla paura di osare, di non farsi sopraffare dal timore di non aver dato vita ad una metodologia prettamente comunicativa o esclusivamente umanistico-

affettiva o dalla sensazione di colpevolezza per aver fatto uso finanche di tecniche didattiche arcaiche o “proibite”.

Pirandello si dimostrò un precursore della libertà di espressione e la sua battaglia verso il classico, verso l’adagio sul conosciuto divenne anche una prerogativa didattica del sottoscritto. Comunicazione, sì. Fondamentale. Ma anche sollecitazione mirata delle emozioni attraverso tecniche di vario tipo, finanche timidamente traduttive, più apertamente deduttive o ragionatamente grammaticali.

Proprio la sfera grammaticale offre una gustosa possibilità di valutazione del progetto stesso in quanto la considerazione di tale aspetto didattico mutò in modo direttamente proporzionale alla progressiva presa di coscienza della necessità di infondere al nostro approccio di rinforzo un’aura della succitata sincerità pirandelliana. In altre parole, l’iniziale riluttanza nei confronti della sfera grammaticale, ritenuta eccessivamente pedantesca e priva di quei valori comunicativi sul quale si pretendeva innocentemente di basare il tutto, venne spazzata via con l’addentrarsi in un’altra dimensione cruciale della tesi, quella contrastiva. L’osservazione dei benefici che una riflessione comparativa delle incongruenze ma anche delle congruenze tra due idiomi affini apportavano alla didattica evidenziarono il primario bisogno di virare verso la concezione di un approccio integrato e integrativo, chiaramente originale, ma che potesse effettuare richiami a tutte le metodologie e approcci glottodidattici esistenti, a seconda delle necessità di ciascuna attività creata e del palcoscenico di discenti con i quali di vorrebbe avere a che fare. La sincerità pirandelliana, non certo interpretabile come mera contrapposizione al falso didattico bensì come esplicitazione dei bisogni soggettivi di un docente o di un programmatore, i quali vengono guidati dall’intuizione momentanea, dai sentimenti di una determinata fase della propria esistenza o,

semplicemente, dai distinti rapporti interpersonali, trova pieno compimento in un approccio aperto, adattabile e, per l'appunto, integrato.

È la stessa sincerità richiesta ai discendenti ispanofoni di lingua italiana cortesemente interpellati durante l'intensa tournée iberica tra scuole e istituzioni accademiche, la stessa apertura emozionale che una tipologia investigativa scritta ha potuto incentivare, mettendo le ragazze e i ragazzi al riparo da possibili contraccolpi ansiogeni derivanti da un'improvvisa conversazione orale con un nativo sconosciuto. Non parrebbe inutile sottolineare come tale modalità anonima e marginalmente angosciante di raccolta dati possa aver solleticato la goliardia di taluni apprendenti, spingendoli a fornire risposte volutamente bizzarre o, purtroppo, errate (da un punto di vista progettuale, non certo concettuale: la censura ideologica non è mai stata minimamente contemplata); questo implicò una minima scrematura dei campioni e diversi contributi dovettero essere scartati per evidenti errori di forma e per raccomandazioni non adeguatamente esplicitate o seguite. Un vero peccato, non tanto per le complessità logistiche che un affascinante viaggio di quel tipo possa aver generato per il sottoscritto, quanto per l'estrema disponibilità manifestata da tutti i membri della comunità accademica italianistica con i quali sia entrato in contatto durante le diverse tappe del viaggio, la quale avrebbe meritato forse una minore percentuale di affabili sforzi partecipativi scartati.

Chi scrive non potrà comunque dichiararsi scontento per la mole di dati raccolta grazie al *Questionimo* e qualsivoglia sezione dello stesso è servita per il confezionamento delle tre attività pratiche ampiamente descritte nel corso dei paragrafi della tesi. Proprio le tre attività originali progettate sono state le maggiori fautrici di grattacapi progettuali, strutturali e didattici per chi scrive, sebbene l'orgoglio e la

soddisfazione provata nell'ascoltare il complesso e melodico *concept* album musicale, nel leggere le intricate novelle marcatamente umoristiche o nell'osservare le teatrali movenze del sottoscritto nei video e nelle foto raccolte nell'ipermedia della terza risorsa multimediale ripaghino qualsiasi sforzo.

Ci si può ritenere altamente soddisfatti del *mix* didattico-ameno conferito ai testi dei brani o delle novelle. Un *mix* che inizialmente non venne tenuto in grande considerazione ma che il passare del tempo e la svolta presa dai lavori portarono sempre più a galla. Tutto nacque con un obiettivo, come testé asserito, comunicativo e specificatamente didattico: soprattutto la realizzazione dei brani venne ideata per poter accogliere in musica le analisi dei questionari raccolti, in principal modo da un punto di vista grammaticale. Solo in un secondo momento ci si accorse che riponendo sforzi maggiormente intensi sarebbe stato possibile ottenere ragguardevoli risultati, specialmente in termini di potenziale pubblico raggiungibile.

La versione definitiva dei testi delle canzoni possiede al proprio interno caratteristiche tali da renderle potenzialmente appetibili non solo per un pubblico di discendenti di lingua italiana bensì per una platea di utenti molto più eterogenea, composta anche da “non studenti” o da semplici amanti della musica pop, oltre che dai possibili curiosi letterari vogliosi di approfondire le proprie conoscenze pirandelliane. Perché, come ripetuto in molteplici occasioni, il brano musicale offre infinite sfumature pedagogiche, può essere malleato a proprio piacimento da qualsivoglia docente o utente, rievoca situazioni, luoghi, avvenimenti. Perché la vita stessa ha necessità di una colonna sonora che provochi emozioni e sentimenti e la didattica non può né deve fare eccezione. Scoprire quasi fortuitamente come anche Pirandello possedesse una

malcelata passione per la musica rappresentò quasi la chiusura di un cerchio, un umoristico e inaspettato segno di come si stesse procedendo nella giusta direzione.

La stessa piacevole scoperta la si fece altresì in fase di stilazione delle abbondanti novelle originali. Con alcuni piccoli ma utili adeguamenti di linguaggio, tali da non precluderne la comprensione ad un pubblico principiante ispanofono (facendo chiaramente leva sul principio di *false beginners* di tale tipologia di apprendenti), si è provato a dar vita ad un manuale fruibile anche da utenti madrelingua italiani, da curiosi o da lettori vogliosi di tuffarsi nella spirale di umorismo generata dalle composizioni. Il processo di creazione del succitato manuale è stato tutt'altro che scorrevole, man mano che si procedeva alla sicura scrittura di un paragrafo ci si rendeva conto delle difficoltà insite in un processo creativo che includesse contemporaneamente la totalità delle caratteristiche citate nella presente tesi, ciononostante, con pazienza e tenacia si riuscì a superare qualsivoglia grattacapo. Non si negherà, in fase di commento finale, una grande soddisfazione nel constatare numerosi punti in comune tra le novelle originali e le maggiormente famose creazioni letterarie pirandelliane, finanche accidentali seppure il più delle volte volute e ricercate; le ricche analisi attorno alle questioni del nome parlante, l'importanza evocativa dei diminutivi, la presa di coscienza del peso specifico del lessico.

La terza attività possiede, al contrario, caratteristiche unicamente didattiche; il risultato ottenuto rende giustizia agli strampalati standard di utopica perfezione del sottoscritto, ma a causa dei suoi contenuti marcatamente pedagogici e deduttivi si limita a svolgere il proprio compito iniziale. Recitare nei panni dello strambo attore teatrale *Quesito de Mascheris* (Allegato 4, pag. 842) non è stato affatto semplice per il sottoscritto; provare a rendere il personaggio contemporaneamente buffo e interessante,

affinché riflettesse pienamente entrambe le fasi umoristiche pirandelliane, rese l'esperimento alquanto intricato, sebbene tutto il processo di registrazione, tagli e creazione dei sottotitoli sia risultato estremamente formativo e divertente.

Quantunque tutte le attività e le relative sezioni di esercizi trovino adeguata realizzazione pratica (in gran parte consultabile in appendice al presente lavoro di tesi), si è pensato di sfruttare le diffuse potenzialità didattiche, ludiche e informative ampiamente descritte in precedenza, per innalzare ulteriormente l'asticella della difficoltà progettuale, gettando le basi per la creazione di un *courseware* multimediale volutamente minimalista nella sua presentazione, ben concepito nelle sue parti grazie all'intervento di un tecnico informatico capace di dare consistenza alle ambiziose e spesso troppo pretenzose ambizioni multimediali del sottoscritto, per lo meno in versione demo.

La versione BETA del *courseware* rende fruibili tutte le distinte sezioni delle tre attività sebbene limitatamente a un solo capitolo per ciascuna di esse. Lo strumento, pur pienamente esplorabile in tutte le sue parti, non dovrà mai essere estrapolato dal giusto contesto del *surplus* progettuale, in quanto l'obiettivo primario del presente progetto di tesi ruota attorno alla forgiatura di un umoristico approccio glottodidattico della lingua italiana diretto a studenti ispanofoni nonché alla progettazione teorica delle sue linee guida, oltre che alla creazione di tre originali tecniche didattiche multimediali che dessero soddisfazione pratica al lavoro. L'esperimento del *software* nasce dalla successiva intuizione di dotare le succitate tecniche glottodidattiche di un contenitore informatico che potesse rispecchiarsi nella modernità didattica, che cercasse di venire incontro ad una società sempre più tecnologica che non può prescindere dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Quantunque sia vero, come testè affermato,

che ognuna delle attività pratiche possieda già di per sé le caratteristiche di ICT o TIC applicata alla didattica, facendo inequivocabilmente sfoggio delle caratteristiche di multimedialità, la loro collocazione in un tutto informatizzato risponde al timido tentativo di rendere la risorsa maggiormente fruibile anche in contesti di piena autonomia conoscitiva ed esplorativa, di rendere l'applicativo intrigante e motivante e di supportare ritmi di apprendimento soggettivi distinti.

Vi sono comunque altri aspetti che durante il lungo cammino di ricerca hanno mutato la loro iniziale concezione, uno fra tutti è sicuramente quello di maschera glottodidattica, il quale passò dal limitarsi all'incarnare le sole complicità grammaticali e strutturali (di stampo eccessivamente retorico e classicista) maggiormente indicate dai discenti in fase di raccolta dati, al riverberare ulteriori asperità acquisitive di natura anche extralinguistica, sociolinguistica e pragmatica, partendo dal presupposto che un corretto apprendimento non si possa basare sulle semplici regole linguistiche di superficie. Nacquero poco a poco, parallelamente ai traguardi teorici raggiunti in fase di analisi contrastiva delle lingue, maschere relative a differenti sfaccettature degli errori collettivi generalmente commessi dai discenti ispanofoni; il motore pulsante è sempre costituito dal *Questionimo* e dai suoi risultati ma, specialmente nel considerare aspetti dell'idioma non approfondibili per mezzo di una risorsa di ricerca scritta, si è buttato un occhio sulle esperienze di ricercatori maggiormente autorevoli del sottoscritto, senza dimenticare che un lavoro di dottorato che si rispetti debba muovere da un'idea originale e chiaramente soggettiva senza però rifuggire un'essenziale esplorazione di tutte le dimensioni di ricerca ad essa affini, in modo che il risultato possa inserirsi in un adeguato contesto di interrelazione di idee, di concetti e di opinioni.

La maschera come errore ricorrente, come barriera affettiva capace di bloccare il flusso naturale di apprendimento e come pericoloso detonatore di bombe ansiogene in grado di modificare i sentimenti, le emozioni nonché le motivazioni dei discenti. La “copertura carnevalesca”, pertanto, come pretesto per una considerazione didattica maggiormente emozionale, fondamentalmente incentrata sulla aperta collaborazione in ambito accademico tra tutti i membri del processo didattico, sulla fiducia e sulla disponibilità di ciascun “attore glottolinguistico” di recitare la propria parte in piena autonomia.

Doveroso rimarcare la natura settoriale dell’approccio e la necessità di dover essere concepita come un’umoristica risorsa di appoggio alla didattica di classe, come piacevole stimolo per prevenire talune complicità o fossilizzazioni interlinguistiche o come semplice passatempo in perfetta autonomia. In nessun caso si crede che il risultato possa essere snaturato giacché la riflessione subentrerà sempre al semplice avvertimento del contrario, permettendo di scovare pieghe interessanti anche laddove non se ne potevano scorgere in partenza.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia: Didattica.

- AJELLO, Raffaele (2015). *Dalla metafisica alla socialità. La rivoluzione moderna e le ambiguità italiane*. Napoli: Istituto Italiano per gli Studi Filosofici.
- AMBROSO, S. (1998). “Descripción de los errores léxicos de los hispanohablantes: Análisis de la producción escrita de IT”, CARTONI, F.; DE MIGUEL APARICIO, E.; FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. (a cura di). *Sobre el lenguaje. Miradas plurales y singulares*. Madrid: Arrecife, pp. 53-72.
- (2000). “Descripción de los errores léxicos de los hispanohablantes: Análisis de la producción escrita de IT, el certificado de competencia general en italiano como L2”. *Sobre El Lenguaje: Miradas plurales y singulares*. Madrid: Arrecife, pp. 53-72.
- (2001). “Problemi lessicali di apprendenti ispanofoni con interlingua avanzata in italiano come L2”, DE MIGUEL, Elena. *Sobre El Lenguaje: Miradas Plurales y Singulares*. Madrid, Arrecife Producciones, pp. 80-90.
- AMBROSO, S.; LUZI, E. (2009). “L’italiano L2: dalla pragmatica alla sintassi fenomeni di un corpus di produzioni di apprendenti sinofoni e non a confront”. *Studi di Glottodidattica*. Vol. 1 (2): 1-31.
- ARCE, J. (1962). “Il numero dei fonemi in italiano in confronto con lo spagnolo”. *Lingua Nostra*. Vol. 23: 48-52.
- (1969). “El diminutivo italiano y su adaptación española por un traductor clásico”. *Bollettino dell’Istituto di Lingue Estere*. Vol 7: 3-9.

- (1976). “Italianismi in spagnolo e spagnolismi in italiano”. *Bollettino dell’Istituto di Lingue Estere*. Vol. 10: 3-8.
- ARISTARCO, Daniele (2017). *Così è Pirandello, se vi pare*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- ASHER, James John (1964). *Sensory interrelationships in the automated teaching of foreign languages*. San José: Psychology Department, San José State College.
- ATZORI, C. (2010). “Italiano y español: afinidad y distancia. Análisis de errores en la expresión escrita de aprendices itálofonos de ELE”. *Actas XLI Congreso AEPE*. [Risorsa digitale] [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_41/congreso_41_14.pdf; 02/02/2017]
- BALBONI, Paolo Ernesto (1998). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore.
- (2008): *Fare educazione linguistica: Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- BARBASÁN ORTUÑO, Inmaculada Pilarc. “*El error léxico en la interlengua de lenguas afines: Italiano y español*”. (Tesi dottorale non pubblicata), Universitat Politècnica De Valencia. [Risorsa digitale]. [<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/63145/-Barbas%20A1n%20-%20El%20error%20l%C3%A9xico%20en%20la%20interlengua%20de%20lenguas%20afines%3A%20italiano%20y%20espa%C3%B1ol..pdf?sequence=1>; 01/02/2016].
- BARBIERI, Azzurra (2015). “La importancia de los softwares didácticos en el estudio de lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria”. (Trabajo fin de Master), *Universidad Internacional de La Rioja*. [Risorsa digitale].

[\[https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3299/BARBIERI%20BARBIERI%2c%20AZZURRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y\]](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3299/BARBIERI%20BARBIERI%2c%20AZZURRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y); 30/06/2015]

BARTOLOTTA, Salvatore; GONZÁLEZ DE SANDE, Estela; GONZÁLEZ DE SANDE, Mercedes; MARTÍN CLAVIJO, Milagro(2010). *Introducción a la didáctica del italiano*. Sevilla: ArCiBelEditores.

BARTOLOTTA, Salvatore; DÍAZ PADILLA, Fausto; MARTÍN CLAVIJO, Milagro (2011). *Lengua italiana interactiva I* [DVD ROM]. Madrid: UNED.

(2012): *Lengua italiana interactiva II* [DVD ROM]. Madrid: UNED.

BEGOTTI, P. (2011). “Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue”, *Italica*. Vol. 88 (1): 73-93.

BENIN, Elena Monica; CAVALERI, Claudia; OTTAVIANI, Silvia (2016): *Impariamo l'italiano con Luigi Pirandello: Il cibo in tre novelle*. Roma: EDUCATT Università Cattolica.

BENSON, P. (2007). “Autonomy in language teaching and learning”. *Language Teaching*. Vol. 40 (1): 21-40.

BOSISIO, Cristina(2005). *Dagli approcci tradizionali al quadro comune europeo di riferimento*. Milano: EDUCatt - Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica.

BOTTONI, A. (2017). “Social Reading per la didattica nell’era postmediale: #MattiaTW: Analisi e possibili sviluppi del progetto di TWLetteratura”. *Tesi di laurea. Università degli Studi di Pavia*. [Risorsa digitale]

[\[https://www.academia.edu/35357021/Social_Reading_per_la_didattica_nellera_postmediale_MattiaTw_analisi_e_possibili_sviluppi_del_progetto_di_TwLetteratura\]](https://www.academia.edu/35357021/Social_Reading_per_la_didattica_nellera_postmediale_MattiaTw_analisi_e_possibili_sviluppi_del_progetto_di_TwLetteratura); 04/04/2018]

- BURBAT, R. (2015). “El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera: ¿progreso o retroceso?”. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Vol. 26: 37-51.
- CALVI, M. V. (1982). “Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell’apprendimento dello spagnolo”. *Didattica della Lingua e Lingue Iberiche, Atti Del Convegno dell’Associazione Ispanisti Italiani, L’Aquila, 14-15 Settembre 1981*. [Risorsa digitale]
[\[https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/03/03_007.pdf\]](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/03/03_007.pdf); 23/05/2016].
- (1983). “Insegnamento dello spagnolo a italofoeni: problemi e prospettive”, MAZZOTTI, Giuliana (a cura di). *Verso un’educazione interlinguistica e transculturale, Atti del Convegno Internazionale del CMIEB*. Milano: Marzorati, pp. 247-249.
- (1995). *Didattica di lingue affini: Spagnolo e italiano*. Milano: Guerini scientifica.
- (1999). “La gramática en la enseñanza de lenguas afines”. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998*. Universidad de Santiago de Compostela. [Risorsa digitale]
[\[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0356.pdf\]](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0356.pdf); 04/07/2016]
- (2003). “Lingüística contrastiva de español e italiano”. *Mots Palabras Words*. Vol 4: 17-34.
- (2004a). “Apprendimento del lessico di lingue affini”. *Cuadernos de Filología Italiana*. Vol. 11: 61-71.
- (2004b). “Aprendizaje de lenguas afines: Español e italiano”. *Redele: Revista Electrónica De Didáctica ELE*. Vol 1. [Risorsa digitale]

- [<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:c99a48e2-7e87-4cbe-9de6-94ff9458912a/2004-redele-1-02calvi-pdf.pdf>; 23/05/2015].
- (2016). “Spagnolo e italiano nelle seconde generazioni di migranti ispanofoni in Italia”. *Quaderns d’Italià*. Vol 21: 45-62.
- (2017). “Intercomprensión y mediación lingüística entre español e italiano”. *Intercomprensión Románica*, MARTINEZ PARICIO, V. & PRUÑOSA TOMAS, M. Valencia: Editores, 89-106.
- CANEPARI, Luciano; MIOTTI, Renzo (2011). *Pronuncia spagnola per italiani: Fonodidattica contrastiva naturale*. Roma: Aracne editrice.
- CAPANAGA, Pilar (2008). “Apuntes para una gramática contrastiva de las pasiones: La ira y sus representaciones más actuales”. *Linguistica contrastiva tra l’Italiano e le Lingue Iberiche*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 77-88.
- CAPPELLO, S.(2014). “La dimensione emozionale nel processo di insegnamento-apprendimento”. *Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale Di Scienze Dell’Educazione e Della Formazione*. Vol. 11 (3): 233-238.
- CARDONA, M. (2008). “L’abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale”. *Studi Di Glottodidattica*. Vol. 2: 10-36.
- CARDONA, M. (2005). “Applicazioni dell’approccio lessicale nell’insegnamento dell’italiano L2”. *Babylonia*. Vol. 3 (5): 19-23.
- CHIAPEDI, N. (2009). “Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici”. *Italian Culture on the net. Università degli studi di Pisa*. [Risorsa digitale]
[https://www.academia.edu/31219140/Modelli_linguistici_descrittivi_e_metodi_glottodidattici_D00011; 23/11/2015]
- CHINI, Marina (2015). *Il parlato in (italiano) L2: Aspetti pragmatici e prosodici*. Milano: Franco Angeli Editore.

- CILIBERTI, A. (2012). “La nozione di competenza nella pedagogia linguistica: dalla competenza linguistica alla competenza comunicativa interculturale”. *Italiano Lingua Due* 2. Vol. 4 (2): 1-10.
- COMPAGNO, Giuseppa; DI GESÙ, Floriana (2013). *Neurodidattica, lingua e apprendimenti. Riflessione teorica e proposte operative*. Roma: Aracne Editrice.
- CONSIGLIO D’EUROPA (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. [Risorsa digitale]
[\[http://www.memorbalia.it/descrittori/dalframeworkeuropeo.pdf\]](http://www.memorbalia.it/descrittori/dalframeworkeuropeo.pdf); 06/07/2017].
- CONTRERAS IZQUIERDO, N. (2008). “La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: El caso del español como lengua extranjera (ELE)”. *Iniciación a La Investigación. Universidad de Jaén*. [Risorsa digitale]
[\[http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233;](http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233)
 30/06/2015]
- COSTAMAGNA, Lidia; MARASCO, Valentina, SANTEUSANIO, Nivoletta (2010). *L’italiano con le canzoni*. Perugia: Guerra Edizioni.
- DANESI, Marcel (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Torino: Casa Editrice Liviana Petrini.
- DELLA PUTTA, P. (2011). “Ho conosciuto a Jorge l’anno scorso”: Proposte glottodidattiche e riflessioni teoriche su un’interferenza sintattica nelle interlingue di ispanofoni”. *Italiano LinguaDue*. Vol. 3 (2): 79-93.
- (2012). “Sintassi e didattica dell’italiano a ispanofoni. Osservazioni, riflessioni e suggerimenti”. *Cartabianca, rivista di lingua e cultura italiana. Vol. 4*. [Risorsa digitale]
[\[http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Della%20Putta_Cartabianca%202012.pdf\]](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Della%20Putta_Cartabianca%202012.pdf); 23/10/2015].

- DÍAZ PADILLA, Fausto (1990). *Gramática analítico descriptiva de la Lengua Italiana, 2 vol.* Oviedo: Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- (2011). *Gramática italiana para uso de hispanohablantes.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- DI GESÙ, Floriana (2016). *Linguistica contrastivo-percettiva di lingue tipologicamente affini: Italiano e spagnolo.* Palermo: Palermo University Press.
- DI SABATO, B. (2009). “La traduzione e l’apprendimento/insegnamento delle lingue”. *Studi Di Glottodidattica.* Vol. 1(1): 47-57.
- GALINDO MERINO, M^a. M. (2009). “Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: De la gramática a la pragmática intercultural”. *Interlingüística.* Vol. 18: 428-436.
- GARROTE, P. R.(2016). “La transferencia pragmática en el aprendizaje de lenguas afines: Análisis de interacción escrita en español e italiano”. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación.* Vol 68: 322-49.
- GIL, J.(1990). “Problemas que presenta la enseñanza del español a italianos”. *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación: Madrid, del 3 al 5 de Diciembre de 1990.*[Risorsa digitale] [\[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0115.pdf;](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0115.pdf) 24/08/2016].
- GIUNCHI, P. (2015). “Introduzione all’acquisizione delle lingue”. *Università Degli Studi Di Roma. Edizioni Lettere e Filosofia La Sapienza.* [Risorsa digitale] [\[http://rmcisadu.let.uniroma1.it/glotto/archivio/materiali_didattici/giunchi/giunchi.pdf;](http://rmcisadu.let.uniroma1.it/glotto/archivio/materiali_didattici/giunchi/giunchi.pdf) 0103/2016].
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Isabel (2002). *Gramática Italiana II.* Lugo: Citania.
- GRECO, S. (2006). “Lenguas afines”. *Red ELE,* Vol. 6. [Risorsa digitale]

[http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Greco,%20Simone%201enguas%20afines.pdf; 17/12/2017].

HERNÁNDEZ MERCEDES; M M. (2012). “La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (R)evolución”. *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*. Vol. 1: 63-99.

HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, María Belén (2013). *El uso de las consonantes dobles en italiano desde la perspectiva hispanófono*. Murcia: EDITUM.

JORIMANN VANCHERI, B. (2014). “L’insegnamento per competenze nell’ambito delle lingue seconde (L2)”. *Rivista scuola ticinese*. Vol. 319: 31-35.

LENARDUZZI, R. (1991). “Pragmática contrastiva de las fórmulas de saludo en español e italiano. estrategias didácticas”. *Rassegna Italiana Di Linguistica Applicata*. Vol. 23 (2): 191-201.

(1994). “Pragmática contrastiva de las fórmulas de saludo en español e italiano: Congratulaciones y condolencias”. *Rassegna Iberistica*. Vol. 51: 19-33.

LITTLE, D. (1999). “Developing learner autonomy in the foreign language classroom: A social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles”. *Revista Canaria De Estudios Ingleses*. Vol. 38: 77-88.

LITTLE, D.;RIDLEY J.;USHIODA, E. (2003). *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik.

LO DUCA, M. G.(2007). “Quante e quali parole nell’insegnamento dell’italiano L2? riflessioni in margine alla costruzione di un sillabo”. *Lingua, Scuola e Società. I Nuovi Bisogni Comunicativi Nelle Classi Multiculturali, Istituto Gramsci Del Friuli Venezia Giulia*. Pag: 135-50. [Risorsa digitale]

[<http://www.gramsci-fvg.it/public/File/AttiLiScSo/loDuca.pdf>; 06/09/2015]

- LUMSDAINE, A. A.; GLASER, R. E. (1960). *Teaching machines and programmed learning: A source book*. Washington D. C.: Department of Audio-Visual Instruction National Education Association.
- MAGGINI, M. (2001). “Uso delle nuove tecnologie nell'insegnamento dell'italiano L2”. *Fragmentos: Revista De Língua e LiteraturaEstrangeiras*. Vol. 21: 11-24.
- MAGGIONI, V. (2010). “L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: Analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni apprendenti l'italiano come lingua straniera”. *Italiano LinguaDue*. Vol. 2 (1): 17-34.
- MAPELLI, G. (2007). “Análisis contrastivo de la estructura del editorial en italiano y en español”. *Linguistica Contrastiva Tra Italiano e Lingue Iberiche. Atti Del XXIII Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (Palermo 6-8 Ottobre 2005)*. Pag: 343-60. [Risorsa digitale]
[\[https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_21.pdf\]](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_21.pdf); 03/04/2016].
- MATTE BON, Francisco (1992). *Gramática comunicativa del español: De la lengua a la idea I*. Madrid: Difusión.
- MONTALTO CESSI, D. (1998). “Un programa para el autoaprendizaje de la lengua española en facultades de ciencias políticas”. *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997*. [Risorsa digitale]
[\[https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/14/14_201.pdf\]](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/14/14_201.pdf); 15/11/2014].
- (2001). “Analisi contrastiva di elementi di coesione nel linguaggio del giornalismo economico”. *Atti del XIX Convegno [Associazione ispanisti italiani]: Roma, 16-18 settembre 1999*. [Risorsa digitale]
[\[https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/14/14_201.pdf\]](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/14/14_201.pdf); 30/03/2016]

- MARANGON, G. (2011). “Estudio contrastivo del léxico en las lenguas afines. la engañosa semejanza: La traducción de los falsos amigos en español e italiano”. *AnMalElectrónica*. Vol. 30: 258-92.
- MARIANI, L. (2014). “Il quadro comune europeo di riferimento e la sua valenza formativa1”. *Il Quadro Comune Europeo di Riferimento e la sua valenza formativa*. [Risorsa digitale]
[\[http://www.learningpaths.org/Articoli/QCER.pdf\]](http://www.learningpaths.org/Articoli/QCER.pdf); 02/02/2017]
- MENEGALE, M. (2011). “Dall'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere allo sviluppo della competenza plurilingue: Una ricerca nella scuola secondaria”. *Tesi dottorale*. [Risorsa digitale].
[\[http://hdl.handle.net/10579/1086\]](http://hdl.handle.net/10579/1086); 11/03/2018].
- NITTI, P. (2015). “Insegnare italiano come L2”. *Scuola e Didattica*. Vol. 10: 19-26.
- NOSENGO, Laura; LOMBARDO, Daniela; SANGUINETI, A. (2005). *L'italiano con la pubblicità, livello intermedio*. Perugia: Guerra Edizioni.
- NUZZO, E.; SANTORO, E. (2017). “Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: La ricerca a partire dagli anni duemila”. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*. Vol. 4 (2): 1-27.
- PANO ALAMÁN, A. (2008). “Pragmática y gramáticas en Italia y en España. Enfoques diversos sobre los actos de habla”. *Actas del XXIII Congreso de la Associazione di Ispanisti Italiani, Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche*. [Risorsa digitale]
[\[https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_28.pdf\]](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_28.pdf); 04/11/2016]
- PÉREZ PÉREZ, N. (2007). “La enseñanza de español a lusohablantes portugueses: Ventajas e inconvenientes”. *Actas del XLII Congreso Internacional de la*

Asociación Europea de Profesores de Español, Santander, AEPE. [Risorsa digitale]

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_09.pdf; 03/02/2018].

PIRAS, D. (2013). “Il lato ilare e ironico dell’insegnamento della Lingua Italiana Ls in una Escuela Oficial de Idiomas Spagnola”. *Tesi di Master non pubblicata. Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED*, Madrid.

(2017). “Dal caos alle maschere a ritmo di musica: Un approccio pirandelliano alla didattica della grammatica italiana a studenti ispanofoni”. *Intersecciones, relaciones entre artes y literatura*. Sevilla: Benilde. pp. 100-115.

PORRAS CASTRO, S. (2004). “Gramáticas y diccionarios en la enseñanza del italiano como L2”. *Revista de la Sociedad de Estudios Italianistas*. Vol. 2: 157:173.

PUATO, D. (2016). *Lingue europee a confronto: la linguistica contrastiva tra teoria, traduzione e didattica*. Roma: Sapienza Università Editrice.

RE, Matteo; BETTONI, Francesca; PALLECCHI, Francesca; ROCCIA, Federica; TOMA, Davide (2012). *Capito? Corso di italiano per ispanofoni: livello A.2.1. Libro bianco*. Madrid: Editorial Universitas.

ROSATI, P. (2004). “La valenza formativa e orientativa della Musica”, Gruppo di ricerca Curricoli per la Musica (a cura di). *Musica nella scuola: un percorso possibile dalla Scuola secondaria di secondo grado*. Trento: Centro duplicazioni della Provincia Autonoma di Trento, pp. 19-26.

SANMARCO BANDE, María Teresa (2002). *Gramática Italiana I*. Lugo: Citania.

SANTOS GARGALLO, I. (1994). “Los últimos años de la enseñanza del español (LE) en España. un compromiso con el futuro”. *Problemas y métodos en la enseñanza*

del español como lengua extranjera". *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. [Risorsa digitale]

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iv.htm;

01/04/2018].

SAUSSOL, J. M. (1982). "Fonología y fonética del español para itálofonos: Enfoque didáctico". *Atti Del Convegno De L'Aquila, 14-15 Settembre 1981*: 143-154.

[Risorsa digitale]

[<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2344578>; 13/12/2016].

SBISÀ, M. (2009). *Linguaggio ragione interazione. per una pragmatica degli atti linguistici*. Bologna: Il Mulino.

SCHMID, S. (1992). "Le interlingue di ispanofoni nella svizzera tedesca: Un tipo di italiano popolare?". *Linee Di Tendenza Dell'Italiano Contemporaneo*. Roma: Bulzoni, pp. 271-286.

(1994). *L'italiano degli spagnoli: Interlingue di immigrati nella svizzera tedesca*. Milano: Franco Angeli.

(2004). "Dallo spagnolo all'italiano: Elementi di analisi contrastiva nella prospettiva dell'acquisizione". *Atti Del Convegno-Seminario Italiano e Lingue Immigrate a Confronto: Riflessioni Per La Pratica Didattica, Bergamo*, pp. 197-219. [Risorsa digitale]

[http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/112601/1/2004b_Schmid.pdf; 14/11/2016].

SIMONS, M. (2010). "Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE". *MarcoELE: Revista De Didáctica Español Lengua Extranjera*. Vol. 11: 1-21.

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

- TRIFONE, Pietro; PALERMO, Massimo; GARZELLI, Beatrice (2011). *Gramática de la lengua italiana*. Perugia: Guerra Edizioni.
- VANELLI, L. (2012). “Riflessioni sulla grammatica e sulle grammatiche”. *Grammatica e Didattica*. Vol. 3: 9-33.
- VEDOVELLI, M. (2002). *Guida all’italiano per stranieri. La Prospettiva Del Quadro Comune Europeo Per Le Lingue*. Roma: Carocci Editore.
- VILLANI, C. (2015). “Pirandello: Lingua e Grammatica nella scuola primaria”. *Tesi di laurea. Università degli studi di Salerno*. [Risorsa digitale]
[\[http://www.pirandelloweb.com/wp-content/uploads/2016/08/Pirandello lingua e grammatica nella scuola primari a.pdf\]](http://www.pirandelloweb.com/wp-content/uploads/2016/08/Pirandello_lingua_e_grammatica_nella_scuola_primaria.pdf); 09/10/2015]
- ZAMORA MUÑOZ, Pablo, ALESSANDRO, Arianna, HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, María Belén (2010). *L’italiano a me mi piace*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- ZANON, J.; GOMEZ DEL ESTAL, M. (1994). “La enseñanza de la gramática mediante tareas”. *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE: Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994*. [Risorsa digitale]
[\[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0087.pdf\]](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0087.pdf); 05/05/2017].

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia: Lingua e Letteratura

ALONSO PÉREZ ÁVILA, E. (2015). “El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE”. *Iris.Unito.it*. [Risorsa digitale]

[<https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/57837/6964/El%20corpus%20ling%C3%BC%C3%ADstico%20en%20la%20did%C3%A1ctica%20del%20l%C3%A9xico%20del%20espa%C3%B1ol%20como%20LE.pdf>; 03/04/2017]

ANGIOLETTI, G. B.(1958). *Luigi Pirandello: Narratore e drammaturgo*. Torino: ERI Edizioni Radio televisione italiana.

ARLT, R. (1936). “Saverio el Cruel”. *Comédia dramática en tres actos*. [Risorsa digitale]

[<https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Saverio%20el%20cruel.doc>: 31/07/2017]

ATTROVI, L. (2012). “Il Tema Del Viaggio Reale e Mentale nelle Novelle per un Anno di Luigi Pirandello”. *Tesi di laurea. Università Ca’ Foscari Venezia*. [Risorsa digitale]

[<http://dspace.unive.it/handle/10579/1603>; 05/05/2017].

BARTOLOTTA, Salvatore (2005). *La versión española de Candido de Leonardo Sciascia: estudio lingüístico de los regionalismos*. Bari: Laterza Giuseppe Edizioni.

BERGSON, Henri; MEREDITH, George (1956). *An essay on comedy*. New York: Doubleday.

- BERRUTO, Gaetano (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci Editore.
- (1993). “Le varietà del repertorio”, SOBRERO, A. (a cura di). *Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza, pp. 3-36.
- BICCI, Grazia; ROMANELLI, Marco (1998). *Didascalica, Letteratura italiana: Ottocento*. Messina Firenze: D'Anna Editore.
- BOERO, L. (2010). “Umorismo e Ironia in Erik Satie”. *Tesi dottorale. Alma Mater Studiorum – Università di Bologna*. [Risorsa digitale]
[\[http://amsdottorato.unibo.it/2785/1/Boero_Luca_Umorismo_e_ironia_in_Erik_Satie.pdf\]](http://amsdottorato.unibo.it/2785/1/Boero_Luca_Umorismo_e_ironia_in_Erik_Satie.pdf); 24/06/2016].
- BONINA, G. (2012). *Tutto camilleri*. Palermo: Sellerio Editore.
- CABALLERO, Fernán (1856). *La Gaviota*. Madrid: Mellado.
- CALVI, M. V. (1991). “Roque Six, romanzo d'avanguardia”. *Dai Modernismi alle Avanguardie: atti del Convegno dell'Associazione degli Ispanisti Italiani: Palermo 18-20 maggio 1990*. [Risorsa digitale]
[\[https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/04/04_181.pdf\]](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/04/04_181.pdf); 03/12/2017].
- CAMILLERI, A. (2000). *Biografia del figlio cambiato*. Milano: BUR Rizzoli.
- CAMPS, A. (1997). “Luigi pirandello en Cataluña: La razón de una incomprensión”. *Revista De Lenguas y Literaturas Catalana, Gallega y Vasca*. Vol. 5: 29-40.
- CARBONELL ESPINOSA, J. (2003). “La dimensión sintética del teatro de Luigi Pirandello”, GONZÁLEZ MARTÍN, V. *La filología italiana ante el nuevo milenio*. Salamanca: Universidad de Salamanca Servicio de publicaciones, pp. 179-188 .

- CARRASCO, C. (2006). “La influencia del Quijote en las ideas estéticas de Luigi Pirandello”, SAZ S. M. *400 Años De Don Quijote. Pasado y Perspectivas De Futuro*. Valladolid: AEPE, pp. 27-32.
- CASTRO, A. (1924). “Cervantes y Pirandello”. *La Nación*. Buenos Aires, 477-85.
- COMES, Salvatore (1968). *Il professore Luigi Pirandello*. Palermo: Annali della Facolta di Magistero dell'Universita di Palermo.
- CONSOLO, V. (2002). “Ragione e smarrimento. Verga, Pirandello, Sciascia”. *Quaderns d'Italià*. Vol. 7: 141-9.
- CORTÁZAR, Julio. (1963). *Rayuela*. Buenos Aires: Pantheon Books, Editorial Sudamericana.
- DE KUEHNE, A. (1968). “La realidad existencial y “la realidad creada” en Pirandello y Salvador Novo”. *Latin American Theatre Review*. Vol. 2(1): 5-14.
- DI IORIO, E. V. (2009). “Il Doppio nella Tematica di Pirandello”. *Tesi dottorale*. Graduate School-New Brunswick Rutgers, The State University of New Jersey.
- [Risorsa digitale]
- [<https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/25790/PDF/1/play/>; 24/10/2017]
- DI PINTO, E. (1999). “«Entre bestias anda el juego» o la tradición animalística clásica en lo fingido verdadero de Lope de Vega”. *Cuadernos De Filología Clásica: Estudios Latinos*. Vol.17: 199-217.
- DI SALVO, Tommaso (1993). *Antologia delle Novelle per un anno*. Modena: Zanichelli.
- DOMENECH, R. (1967). “Pirandello y su teatro de crisis”. *Cuadernos Hispanoamericanos*. Vol. 216: 538-552.

- FERRARO, C. L. (2007). "Luigi Pirandello e Miguel de Unamuno: fra identità e creazione del personaggio". *Rivista Di Filosofia Neo-Scolastica*. Vol. 99 (2): 297-326.
- FRIGGERI, O. (1995). "Pirandello: una visione religiosa dell'infinito". *Università di Malta, archivio on-line*. [Risorsa digitale]
[\[http://www.bpp.it/Apulia/html/archivio/1995/I/art/R95I023.html\]](http://www.bpp.it/Apulia/html/archivio/1995/I/art/R95I023.html); 04/02/2017].
- GANERI, Margherita (2001). *Pirandello romanziere*. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore.
- GEERTS, W.; MUSARRA, F.; VANVOLSEM, S.(1987). *Luigi Pirandello: Poetica e presenza: Atti del convegno delle università di Lovanio e Anversa, 13/16 maggio 1986*. Roma: Leuven University Press, Bulzoni.
- HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M. B. (1995). "L'umorismo de Pirandello, una poética de tradición cervantina". *Anuario De Estudios Filológicos*. Vol. 18: 227-38.
- (1996). "El ensayo literario en Ortega y Gasset y Pirandello". *Tesi dottorale*. Universidad de Murcia, Facultad de Letras. [Risorsa digitale]
[\[https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10810/HernandezGonzalezBelen.pdf\]](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10810/HernandezGonzalezBelen.pdf); 27/02/2015]
- (2005). "La arqueología del texto en la traducción literaria, el ejemplo de un ensayo de Pirandello". *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. Vol. 10. [Risorsa digitale]
[\[http://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/L-%20Hernandez.htm\]](http://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/L-%20Hernandez.htm); 01/03/2015]
- (2007). "Qué traducir y el porqué de lo no traducido. El caso Pirandello". *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. Vol. 13. [Risorsa digitale]

http://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/estudios_O_pirandello.htm;

04/03/2017]

(2012). “Primera edición completa de cuentos para un año de Luigi Pirandello”.

Estudios Románicos. Vol. 21: 165-172.

(2014). “Il doppio nel teatro di Pirandello”. Reseña del libro de DI IORIO, E. V.

Estudios Románicos. Vol. 23: 219-21.

GUERCIO, Giancarlo (2016). “Fenomenologia dell'inconscio: Il sogno come limen nella poetica di Luigi Pirandello”. *Tesi dottorale*. Università degli Studi di Salerno. [Risorsa digitale]

[<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10810/HernandezGonzalezBelen.pdf>; 22/09/2016]

GUERRERO ALMAGRO, B. (2014). “La obra teatral de Piñera desde la óptica de Pirandello: procedimientos metadramáticos y personajes autoconscientes”.

Cartaphilus, Revista de investigación y crítica estética. Vol. 13: 187-214.

JOSSA, E. (2006). “Aberturas metafísicas: Luigi Pirandello y Julio Cortazár”.

Universidad de la Calabria. [Risorsa digitale]

[<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5228204.pdf>; 06/07/2017].

KELLY, A. (1975). “La rassegnazione e ribellione dei personaggi pirandelliani”. *Rocky*

Mountain Review of Language and Literature. Vol. 3: 172-177.

KEPLER, Johannes (2003). “*Kepler's somnium: The dream, or posthumous work on lunar astronomy*”. New York: Dover Publications Inc.

LAGANÀ, A. (2006). “Pirandello y Unamuno: Un Estudio Comparado”. *Tesi dottorale, consultabile presso Biblioteca Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED – Madrid*.

- LAURETTA, Enzo (1976). *Come leggere Il fu Mattia Pascal di Luigi Pirandello*. Milano: Mursia Editore.
- LOPE DE VEGA Y CARPIO, Félix (1992). “Lo fingido verdadero”. Biblioteca Digital Artelepe Colección. [Risorsa digitale]
- LÓPEZLÓPEZ, C. M. (2014). “Hermenéutica del juego y pacto ficcional en el teatro de Luigi Pirandello y Virgilio Piñera”. *Cuadernos del Hipogrifo. Revista de Literatura Hispanoamericana y Comparada*. Vol. 2: 49-61.
- LÓPEZ RUBIO, José (1999). *Roque Six*. Madrid: Ediciones Tems de Hoy.
- LUPERINI, Romano (1992). *Introduzione a Pirandello*. Bari: Laterza.
- FALASCHI, Elena; PIEROTTI, Alfredo (2011). *L'umorismo nella didattica: schede operative per insegnare e imparare divertendosi*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M. T. (1978). “Influencia de una obra literaria española en Pirandello”. *Biblioteca Virtual Universal*. [Risorsa digitale]
[\[http://www.biblioteca.org.ar/libros/154914.pdf\]](http://www.biblioteca.org.ar/libros/154914.pdf); 06/12/2017]
- GIRONZETTI, E. (2010). “L'umorismo nella didattica dell'italiano per stranieri. Proposte didattiche”. *Rivista Italiano LinguaDue*. Vol. 1: 124-140).
 (2016).
- GONZÁLEZ MARTÍN, Vicente (1978). *La cultura italiana en Miguel de Unamuno*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- (1995). “Traducciones españolas del teatro de Pirandello”, LAFARGA, F.; DENGLER GASSIN, R. (a cura di). *Teatro y Traducción*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra, pp. 205-214.

- (2017). “Pirandello y Unamuno: dos caminos paralelos en la vida, la literatura y la ficción”. *Inauguración del Programa de Doctorado en Filología (2017-18)*, Madrid: UNED. [VIDEO, Risorsa digitale]
[<https://canal.uned.es/video/5a6f8cc8b1111f76788b456e>; 11/12/2017]
- MARTÍN RODRÍGUEZ, M. (2002). “El teatro de Lenguas Románicas extranjeras en Madrid (1918-1936)”. *Tesi dottorale. Università Complutense Madrid*. [Risorsa digitale]
[https://www.academia.edu/8119251/El_teatro_de_lenguas_rom%C3%A1nicas_extranjeras_en_Madrid_1918-1936_2; 23/09/2017]
- MARTÍNEZ-PEÑUELA VIRSEDA, A. (1996). “Pirandello y Unamuno frente a la locura: «Enrique IV» y «El otro»”. *1616: Anuario De La Sociedad Española De Literatura General y Comparada*. Vol. 10: 197-206.
- MARZANO, Pasquale (2008). *Quando il nome è «cosa seria». L'onomastica nelle novelle di Luigi Pirandello. Con un regesto di nomi e personaggi*. Pisa: Edizioni ETS.
- MELI, Giovanni (2004). *Don Chisciotti e Sancieru Panza. Poema eoicomico in ottave siciliane*. Testo italiano a fronte. Palermo: Nuova Ipsa Editore.
- MOBARAK, A. (2013). “La recepción del teatro extranjero en Madrid (1900-1936)”. *Tesi dottorale. Universidad Complutense de Madrid*. [Risorsa digitale]
[<http://eprints.ucm.es/22383/>; 11/02/2018]
- (2015). “Ecos pirandellianos en el pensamiento de Unamuno”. *Dicenda*. Vol. 33: 167-177.
- MUÑIZ RIBAS, Israel (2016). “Miguel de Unamuno y Luigi Pirandello: Analogía de un pensamiento”. *Tesi di laurea. Universitat de Girona*. [Risorsa digitale]

[[\[doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/13319/Mu%C3%B1izRibasIsrael_Treball.pdf?sequence=1\]\(https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/13319/Mu%C3%B1izRibasIsrael_Treball.pdf?sequence=1\); 01/04/2017\]](https://dugi-</p></div><div data-bbox=)

MUÑIZ MUÑIZ, M. N. (1997). “Sulla ricezione di Pirandello in Spagna (le prime traduzioni)”. *Quaderns d'Italiá*. Vol.2: 113-48.

NEGLIA, E. G. (1991). “La fortuna di Pirandello in Spagna”. *Quaderni d'italianistica*. Vol. XII(1): 93-102.

NENCIONI, E. (1884). “L'umorismo e gli umoristi”. *Nuova Antologia Di Scienze, Lettere Ed Arti*. Vol. 19 (43): 193-211.

NEWBERRY, Wilma (1969). “Cubism and pre-pirandellianism in Gómez de la Serna”. *Comparative Literature*. Vol 21 (1): 47-62.

(1973). *The pirandellian mode in Spanish literature from Cervantes to Sastre*. Albany: State University of New York Press.

NOBILI, S. (2014). “Pirandello lunatico. Breve storia di un'ossessione astrale”. *Griseldaonline, Vol.14*. [Risorsa digitale]

[<http://www.griseldaonline.it/temi/lune/pirandello-lunatico-nobili.html>;

04/11/2016]

ORSINI, François (2001). *Pirandello e l'Europa*. Cosenza: Pellegrini Editore.

PATRIZI, Giorgio (1997). *Pirandello e l'umorismo*. Lowell: Lithos University of Massachusetts.

PELLETTIERI, Osvaldo (1988) “Armando Discépolo: Entre el grotesco italiano y el grotesco criollo”. *Latin American Theatre Review*. Vol. 22 (1): 55-71.

(1997). *Pirandello y el Teatro Argentino (1920-1990)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

PÉREZ GALDÓS, Benito (2002). *El amigo manso*. Madrid: Ediciones AKAL.

- PIRANDELLO, Luigi (1908a). “Arte e Scienza”, in *Associazione Culturale Arte e Scienza*. [Risorsa digitale]
[http://assculturale-arte-scienza.it/Testi/arte_e_scienza.pdf; 22/04/2018].
- (1908b). *L'umorismo*. Lanciano: R. Carabba Editore.
- (1915). “Liolà”. *Pirandelloweb.it*. [Risorsa digitale]
[<https://www.pirandelloweb.com/pirandellu-n-sicilianu/liola/>; 09/10/2016]
- (1916). “Pensaci, Giacomino: Commedia in tre atti”. *Pirandelloweb.it*. [Risorsa digitale]
[<https://www.pirandelloweb.com/il-teatro-di-pirandello/pensaci-giacomino/>;
06/08/2016]
- (1921). “Sei personaggi in cerca d'autore”. *Pirandelloweb.it*. [Risorsa digitale]
[<https://www.pirandelloweb.com/il-teatro-di-pirandello/sei-personaggi-in-cerca-dautore/>; 01/04/2017]
- (1930). “Come tu mi vuoi”. *Classiciitaliani.it*. [Risorsa digitale]
[http://www.classicitaliani.it/pirandel/intro/t37_borzi_cometu_mivuo.htm;
24/10/2017]
- (1931). “Abbasso il pirandellismo”. *Il dramma*. Vol. 128 (VII): 26.27.
- (1934). “I Giganti e la Montagna”. *Classiciitaliani.it*. [Risorsa digitale]
[http://www.classicitaliani.it/pirandel/drammi/44_giganti_della_montagna.htm;
08/05/2015]
- (1993). *Enrico IV*. Milano: Einaudi.
- (1994a). *Il fu Mattia Pascal*. Firenze: Giunti Editore.
- (1994b). *L'umorismo e altri saggi*. Firenze: Giunti Editore.
- (1994c). “Novelle per un anno”. *Progetto Manuzio, Liberliber.it*. [Risorsa digitale]
[https://www.liberliber.it/mediateca/libri/p/pirandello/novelle_per_un_anno/pdf/pirandello_novelle_per_un_anno.pdf; 08/06/2018]

- (2006). *Saggi e interventi*. Milano: Mondadori.
- (2007a). *Tutte le novelle (1884-1904). Vol. 1*. Milano: BUR Classici Moderni.
- (2007b). *Tutte le novelle (1905-1913). Vol. 2*. Milano: BUR Classici Moderni.
- (2007c). *Tutte le novelle (1914-1936). Vol 3*. Milano: BUR Classici Moderni.
- (2012). *Novelle per un anno*. Roma: Newton Compton Editori.
- (2013). “L’uomo solo”. *Progetto Manuzio. Liberliber.it*. [Risorsa digitale].
[https://www.liberliber.it/mediateca/libri/p/pirandello/l_uomo_solo/pdf/l_uomo_p.pdf; 09/09/2017]
- (2017). *Uno, nessuno e centomila*. Milano: Rusconi libri.
- (2018). *Diana e la Tuda*. Milano: Mondadori Oscar Moderni.
- PORCELLI, B.(2005). “Sino a che punto nomi parlanti? Esame di quattro novelle di Pirandello”. *Il Nome Nel Testo, Rivista internazionale di onomastica letteraria*. Vol. 7: 93-108.
- PUPINO, A. R. (2001). “Nomi e anonimi di Pirandello: Qualche esempio”. *Riviste Edizioni ETS*. [Risorsa digitale]
[<https://riviste.edizioniets.com/innt/index.php/innt/article/viewFile/459/401>;
21/11/2017]
- RADICE, G.; DI SARLI, N. (2005). “Las estructuras imaginarias en el discurso teatral de Arlt y Pirandello”. *I Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual (CiDIAP)*. [Risorsa digitale]
[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/40798/Documento_completo.pdf?sequence=1; 05/05/2018]
- REYES FERRER, M. (2017). “Pirandello y el pirandellismo en España”. *Destiempos, Revista de curiosidad cultural*. Vol. 56: 34-49.

- SABATINI, Francesco (1985). “L’italiano dell’uso medio: Una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, RADTKE, E. (a cura di). *Gesprochenes Italienisch in Geschichte Und Gegenwart*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 154-184.
- SALIBRA, L. (1983). “Il nome etichetta nelle novelle di Pirandello”, *Le Forme e La Storia*. Vol. IV: 459-525.
- SANTIPOLO, M. (2003). “Uno, nessuno, centomila: Quale italiano insegnare?” *Bollettino Itals-Supplemento Alla Rivista “Itals*. [Risorsa digitale] [<https://www.itals.it/uno-nessuno-centomila-quale-italiano-insegnare>; 25/10/2015]
- (2009). “Il dialetto e le varietà nel curriculum di italiano L2: ragioni per una scelta”. *Italiano L2: dal curriculum alla classe. Atti della Giornata di Studio Padova, 5/7/2007*. Perugia: Guerra Edizioni, pp. 29-41.
- SBRIZIOLO, C. (2016). “L’umorismo nella Spagna della Edad de Plata”. *Hápax*. Vol. 9: 35-50.
- SCARDICCHIO, A. (2013). “La vita della scuola e la scuola della vita. Pirandello educatore”. *Amaltea Trimestrale di cultura*. Vol. 2-3(VIII): 39-52.
- SCIASCIA, L.; GOURFINKEL, N.; HAYMAN, R., DEDEYAN, C. (1953). *Pirandello e il pirandellismo*. Caltanissetta: Salvatore Sciascia Editore.
- SCIASCIA, Leonardo(1968). *Pirandello e la Sicilia*. Caltanissetta – Salvatore Sciascia Editore.
- SEDLA, L. (2007). “Pirandello e l’antinomia del nome”. *Pirandelliana*. Vol. 1: 1000-1014.
- SERRANO CÁNOVAS, M. (2017). “Roberto Arlt, lector de Pirandello”. *Cartaphilus. Revista de investigación y crítica estética*. Vol. 15: 173-197.

- UNAMUNO DE Y JUGO, Miguel (1914). *Niebla*. Valencina de la Concepción - Sevilla: Editorial Renacimiento.
- USCATESCU, J. (1986). "Pirandello y la reinención del teatro". *Verdad y Vida: Revista De Las Ciencias Del Espíritu*. Vol. 44 (176): 447-54.
- VÉLEZ DE VILLA, A. (2008). "Luigi Pirandello y Luis Landero: hacia una ontología inacabada". *Anuario De Estudios Filológicos*. Vol. 31: 229-40.
http://emothe.uv.es/biblioteca/textosEMOTHE/EMOTHE0044_LoFingidoVerdadero.php; 13/05/2017]
- VICENTINI, Claudio (1993). *L'estetica di Luigi Pirandello*. Milano: Ugo Mursia Editore.
- VIRDIA, Ferdinando (1975). *Invito alla lettura di Pirandello*. Milano: Mursia Editore.
- ZANGRILLI, Franco (2011). *La tavola mascherata: Immagini conviviali in Pirandello*. Caltanissetta: Salvatore Sciascia Editore.
- ZAPPULLA, E. (2015). "Proceso per un apocrifo pirandelliano". *RSEI - Revista de la Sociedad Española de Italianistas*. Vol 11: 219-229.
- ZAPPULLA MUSCARÀ, S. (2015). "Stefano Pirandello, simile a un tenero fenicottero pizzicato là ove la pudicizia si copre con la pennuta coda". *RSEI - Revista de la Sociedad Española de Italianistas*. Vol 11: 231-242.
- ZAPPULLA MUSCARÀ, Sarah; ZAPPULLA, Enzo (2003). "Sicilia: letteratura e paesaggio". *RSEI - Revista de la Sociedad Española de Italianistas*. Vol 1: 119-123.
- (2017). *I Pirandello. La famiglia e l'epoca per immagini*. Milano: La nave di Teseo.
- WILDE, Oscar (2016). *Il Ritratto di Dorian Grey*. Milano: Giunti Acquarelli Demetra.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia: Teoria e Analisi contrastive

ADRIANO, F. (2009). “Alienazione, nevrosi e follia: esiti della ricerca scientifica nella narrativa italiana tra Otto e Novecento”. *Tesi dottorale. Università degli Studi di Sassari*. [Risorsa digitale]

[<https://core.ac.uk/download/pdf/11689514.pdf>; 05/09/2017]

AGUSTÍN LLACH, M. P. (2017). “Aprendizaje de vocabulario en la lengua extranjera”, DEL BARRIO DE LA ROSA, F. (a cura di). *Palabras Vocabulario Léxico*. Risorsa digitale, pp. 17-33.

AHN, Franz (1878). *Primer curso de italiano*. Madrid.

(1883). *Segundo curso de italiano*. Madrid

AINCIBURU, M. C. (2017). “La adquisición del vocabulario de las lenguas extranjeras a la luz de los hallazgos neurolingüísticos”, DEL BARRIO DE LA ROSA, F. (a cura di). *Palabras Vocabulario Léxico: La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari, pp. 35-48.

ALBERTON, Daniel (2017). “Apprendere Una Lingua Attraverso La Canzone: Musica, Educazione Linguistica ed Interculturale”. *Tesi di laurea. Università Ca’ Foscari Online, Venezia*. [Risorsa digitale]

[<http://dspace.unive.it/handle/10579/9989>; 09/04/2018]

ALEXOPOULOU, A. (2010). “Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de e/le”. *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Vol. 2. [Risorsa digitale]

[https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_004.pdf; 09/08/2017]

- ALFANO, Iolanda (2015). “La interfaz entre pragmática y prosodia en español y en italiano”. *Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Filologia Espanyola*. [Risorsa digitale]
[<https://ddd.uab.cat/record/165672>; 09/03/2018]
- ALQAHTANI, M. (2015). “The importance of vocabulary in language learning and how to be taught”. *International Journal of Teaching and Education*. Vol. 3 (3): 21-34.
- AMBROSI-RANDIĆ, Neala (2015). “Motivazione integrativa e strumentale nell’apprendimento dell’italiano”. *Studia Polensia*. Vol. 3 (3). [Risorsa digitale]
[<https://hrcak.srce.hr/139621>; 01/03/2018]
- ANDERSEN, R. W. (1983). “Transfer to somewhere”, GASS, S.; SELINKER, L. (a cura di). *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins Pub., pp. 177–201.
- ANDORNO, C. (2007). “Apprendere il lessico: Elaborazione di segnali discorsivi (sì, no, così)”, CHINI, M.; DESIDERI, P.; FAVILLA, M. E.; PALLOTTI, G. (a cura di). *Imparare una lingua: recent sviluppi teorici e proposte applicative*. Perugia: Guerra Editore, pp. 95-122.
- ARIZA, M. (2005). “De cuando se diferenciaron el italiano y el español”, *Actas de XXIII Congreso AISPI*. [Risorsa digitale]
[https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_02.pdf; 11/11/2017].
- ATTARDO, Salvatore (1994). *Linguistic Theories of Humor*. New York: Monton de Gruyter.
- AUSTIN, John Langshaw (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press

- BADIOLI, Lorenzo (1864). *Método teórico-práctico comparativo para el estudio de los idiomas italiano y español*. Madrid: Imprenta de las Escuelas Pías.
- BAILINI, S. (2010). “Interacción y desarrollo de la interlengua”. Tesi dottorale. Universidad de Salamanca. [Risorsa digitale]
[\[https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=73194; 04/02/2018\]](https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=73194)
- (2016). “La interlengua de lenguas afines”. *Lingue e Culture, Milano: LED*. [Risorsa digitale]
<http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/allegati/771-Interlengua-Lenguas-Afines.pdf>: 29/01/2018]
- BALBONI, Paolo Ernesto (2006). “Il piacere di imparare, il piacere di insegnare”, SERRAGIOTTO, G. (a cura di). *Il Piacere di Imparare, Il Piacere di Insegnare*. Vicenza: La Serenissima, pp.19-28.
- (2007). “Dall’intercomprensione all’intercomunicazione romanza”, CAPUCHO F.; ALVES, P.; MARTINS, A.; DEGACHE C.; TOST C. (a cura di). *Diálogos Em Intercompreensão*. Lisbona: UC Editora, pp. 447-459.
- BALBONI, Paolo Ernesto, CAON Fabio (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio Editori.
- BARBASÁN ORTUÑO, I. P. (2016). “El Error Léxico En La Interlengua De Lenguas Afines: Italiano y Español”. Tesi dottorale. *Universitat Politècnica de Valencia*. [Risorsa digitale]
[\[https://riunet.upv.es/handle/10251/63145; 01/04/2018\]](https://riunet.upv.es/handle/10251/63145)
- BARBERO BERNAL, J. C. (2010). Finalità e destinatari nelle grammatiche italiane per ispanofoni del XVIII secolo”. *Quaderni del CIRSIL*. Vol. 9. [Risorsa digitale]
[\[amsacta.unibo.it/3003/1/BARBERO_BERNAL_-_2010.pdf; 25/09/2017\]](https://amsacta.unibo.it/3003/1/BARBERO_BERNAL_-_2010.pdf)

- BARTOLOTTA, S.; VOZMEDIANO, I. H. (2005). “La interferencia: fenomenología y situación actual”. *Interlingüística*. Vol. 16: 179-87.
- BENATI, Giovanni Alessandro; VANPATTEN, Bill; WONG, Wynne(2005). *Il modello input processing & processing instruction*. Roma: Armando Editore.
- BENÉITEZ ANDRÉS, R. (2016). “El concepto de ironía en la estética de friedrich schlegel: contexto y recepción”. *Daimon Revista Internacional De Filosofía*. Vol. 67: 39-55.
- BENOT, Eduardo (1852). *Nuevo método del Dr. Ollendorff para aprender a leer, hablar y escribir un idioma cualquiera, adaptado al italiano* Cadice: Librería y Litografía de la Revista Médica.
- BERNARDO VILA, N. (2014). “La interlengua:¿ frontera cercana o lejana? acercamiento a la importancia de la pragmática”. *Ogigia: Revista Electrónica De Estudios Hispánicos*. Vol. 15: 43-60.
- BERTIROTTI, Alessandro (2010). *L'uomo, il suono e la musica*. Firenze: University Press.
- BETTI, S. (2007). “Comunicación no verbal y gestualidad:el cómo se dice algo es más importante que lo que se dice, estudio contrastivo español e italiano”. *Revista de Lenguas para fines específicos*. Vol. 16. [Risorsa digitale]
[\[http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Betti_cuadernos_italia_gre.pdf\]](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Betti_cuadernos_italia_gre.pdf); 04/10/2015]
- BETTI, S.; COSTA V. V. (2007). “Para una didáctica contrastiva del lenguaje gestual”. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). Logroño 27-30 de septiembre de 2006. [Risorsa digitale]

[\[http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Betti%202.pdf;](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Betti%202.pdf)

25/09/2016]

BETTONI, Camilla (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Bari: Laterza.

(2014). *Usare un'altra lingua: Guida alla pragmatica interculturale*. Bari: Laterza.

BINI, M.; PERNAS, A. (2008). “Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano”. 25 años de lingüística en España: hitos y retos = 25 years os applied linguistics in Spain: milestones. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 25-32.

BIORCI, G. (2009). “Verso una pragmatica interculturale: L'espressione e l'interpretazione del disagio psicologico degli immigrati”. *Rime*. Vol. 2: 207-218.

BLANC, Jean Marie (1843). *Nueva gramática italiana explicada en español*. Lione Parigi: Libreria Cormon y Blanc.

BORDAS, Luís (1824). *Compendio de gramática italiana, formado sobre los mejores autores*. Girona: A. Oliva.

(1930). *Gramática italiana adaptada al uso de los españoles*. Barcellona: Miguel y Tomas Gaspar Bajada de la Cárcel.

(1952). *Gramática italiana redactada con presencia de cuantas se han publicado hasta el día*. Barcellona: Imprenta y Librería de D. Manuel Saurí.

BOSCOLO, P. (2002). “La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune”. *Scuola e Città*. Vol. 52(1): 81-92.

BUONO, B. (2005). Alcune considerazioni sulla storia delle grammatiche bilingui per ispanofoni: struttura composita e incongruenze. *XI Congreso internacional de la Sociedad Española de Italianistas*. [Risorsa digitale]

[http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Buono_considerazioni.pdf; 29/01/2018].

- CALVI, Maria Vittoria; MAPELLI, Giovanna; BONOMI, Milin (2010). *Lingua, identità, immigrazione: prospettive interdisciplinari*. Firenze: Franco Angeli.
- CAPPA, F.; ANTONACCI, F. (2001). *Riccardo Massa. Lezioni Su “La Peste, Il Teatro, l’educazione*. Milano: Franco Angeli.
- CAPPA, F. (2017). “Metafora teatrale e laboratorio pedagogico”. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*. Vol. 12(3): 83-95.
- CHOMSKY, N. (1959). “A review of B. F. Skinner’s verbal behavior”. *Language*. Vol. 1: 26-58.
- COMMISSIONE, EUROPEA. (1994). *Crescita, competitività, occupazione. le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. Lussemburgo: Ufficio delle Pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- CONDE JIMÉNEZ, Jesús (2017). “La Mediación De Las TIC En La Creación De Ambientes De Aprendizaje y El Logro De Competencias Digitales”. *Tesi Dottorale*. Sevilla: Universidad de Sevilla. [Risorsa digitale]
[<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/55991>; 12/04/2018]
- CORDER, S. P. (1967). “The significance of learner's errors”. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. 5(1-4): 161-170.
- COSTANZO, Salvador (1848). *Gramática italiana y española*. Madrid: Llorente.
- DEL BARRIO DE LA ROSA, Florencio (2017). *Palabras, Vocabulario, Léxico, La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari.

- DE MARCO, A. (2011). “Insegnare la pragmatica: complimentarsi in lingue e culture distanti dall’italiano”, BOZZONE COSTA, R.; FUMAGALLI, L.; VALENTINI, A. (a cura di). *Apprendere l’Italiano Da Lingue Lontane: Prospettiva Linguistica, Pragmatica, Educativa*. Perugia: Guerra, pp. 173-193.
- (2016). “The use of discourse markers in L2 Italian”. *Language, Interaction and Acquisition*. Vol. 7(1): 67-88.
- DEVLIN, A. M. (2010). “You wouldn’t pass the salt – from accusation to request or the impact of learning context and learner identity on the acquisition of situational variation in highly advanced learners of English”. *Tesi dottorale. University College Cork, Ireland, The Boolean*. [Risorsa digitale]
[\[http://publish.ucc.ie/boolean/2010/00/Devlin/12/en\]](http://publish.ucc.ie/boolean/2010/00/Devlin/12/en); 05/19/2017]
- DEWAELE, Jean-Marc (2010). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke: Palmgrave Macmillan UK.
- (2011). “Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use”. *Anglistik: International Journal of English Studies*. Vol. 22 (1): 23-42.
- (2013). “The link between foreign language classroom anxiety and psychoticism, extraversion, and neuroticism among adult bi-and multilinguals”. *The Modern Language Journal*. Vol. 97(3): 670-84.
- DEWAELE, J. M.; PAVLENKO, A.(2002). “Emotion vocabulary in interlanguage”. *Language Learning*. Vol. 52(2): 263-322.
- DU, X. (2009). “The affective filter in second language teaching”. *Asian Social Science*. Vol. 5(8): 162-165.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (2007). *La interlengua*. Madrid: Editorial Arco Libros.

- ECKMAN, F. R. (1977). "Markedness and the contrastive analysis hypothesis".
Language Learning. Vol. 27(2): 315-30.
- ECO, U. (1981). "Il comico e la regola". *Rivista Alfabeta*. Milano: Cooperativa Alfabeta, vol. 21(2).
- ELFENBEIN, Hillay Anger; AMBADY, Nalini (2002). "Is there an in-group advantage in emotion recognition?". [Risorsa digitale]
[\[https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11931518\]](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11931518); 13/11/2017]
- FELIZ MURIAS, T.; LEVI ORTA, G. (2011). "El humor como activador didáctico para el aprendizaje". *Universidad Nacional de Educación a distancia, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales*. [Risorsa digitale]
[\[https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/185430.pdf\]](https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/185430.pdf);
04/11/2016]
- FERNÁNDEZ SOLÍS, J. D. (2014). "Pedagogía del humor: El valor educativo del humor en la Educación Social". *RES Revista de Educación Social*. Vol. 18.
[Risorsa digitale]
[\[http://www.eduso.net/res/pdf/18/taller7_res_18.pdf\]](http://www.eduso.net/res/pdf/18/taller7_res_18.pdf); 22/12/2017]
- FERRARI, A. (2017). "Ridere degli altri. umorismo e insulti nella letteratura greca e romana". *Studying Humour-International Journal*. Vol. 4. [Risorsa digitale]
[\[http://ejournals.lib.auth.gr/humour/article/view/5945/5666\]](http://ejournals.lib.auth.gr/humour/article/view/5945/5666); 22/03/2018]
- FERRARIS, S. (2002). "Come usano ma gli apprendenti di italiano L1 e L2".
BERNINI, G.; FERRARI, G.; PAVESI, M. (a cura di). *Atti del III Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Perugia 21-22 febbraio*. Perugia: Guerra Editore, pp. 73-91.
- FERREIRA, C. C. (2005). "La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera". *Actas del II*

Simposio José Carlos Lisboa de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes. [Risorsa digitale]

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/ri_o_2005/15_ferreira.pdf; 25/11/2017]

FIorentini, I. (2016). “Segnali discorsivi italiani in situazione di contatto linguistico”. *Quadernsd'Italià. Vol. 21*: 11-26.

FO, Dario (1990). *Dialogo provocatorio sul comico, il tragico la follia e la ragione*. Bari: Laterza.

FRIES, Charles (1945). *Teaching and learning english as a foreign language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

GARDNER, R. C.; LALONDE, R. N.; MOORCROFT, R. (1985). “The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations”. *Language Learning*. Vol. 35 (2): 207-27.

GAUCI, P. (2012). “Insegnare a protestare in italiano L2”, BERNINI, G.; LAVINIO, C.; VALENTINI, A.; VOGHERA, M. (a cura di). *Atti dell’XI Congresso Internazionale di Studi della Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*. Perugia: Guerra Editore, pp. 383-401.

GIGLIUCCI, R. (2017). “Appunti scelti”. *Grandangolo Letteratura, Facoltà di Lettere e Filosofia*. [Risorsa digitale]

[<http://www.lettere.uniroma1.it/sites/default/files/413/Pirandello%20bozze%20Grandangolo.pdf>; 24/10/2017]

GOLEMAN, Daniel P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Londra: Bentam Press.

- GOLEMAN, D. P.;BOYATZIS, R.; MCKEE, A. (2002). “The emotional reality of teams”. *Global Business and Organizational Excellence*. Vol. 21 (2): 55-65.
- GUTIERREZ QUINTANA, E. (2005). “Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español”. *ELUA. Estudios De Lingüística*. Vol. 19 (2005): 223-242.
- HORWITZ, E. K.;HORWITZ, M B.; COPE, J.(1986). “Foreign language classroom anxiety”. *The Modern Language Journal*.Vol. 70 (2): 125-32.
- IAMARTINO, G. (2001). “La contrastività italiano-inglese in prospettiva storica”. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*.Vol. 33 (2/3): 7-126.
- ISHIHARA, N.; COHEN, A. D.(2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*.London: Longman.
- LOMBROSO, Cesare (2017). *Genio e Follia*. Scotts Valley: Createspace Independent Publishing Platform.
- LÓPEZ DE MORELLE, José. (1851). *Arte completo de la lengua italiana*. Madrid: Imprenta y oficina literaria de D. José López de Morelle.
- JESPERSEN, O. (2013). “International language”. *Science*. Vol. 31: 109-112.
- KELLERMAN, E.(1983). “Now you see it, now you don’t”. *Language Transfer in Language Learning*.Vol. 54 (12): 112-34.
- KNOWLES, Malcolm Shepherd (1980). *Modern practice of adult education. From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge: Cambridge Center for Adult Education.
- KOVACS, Renáta (2014). “La rentabilidad del error en el aprendizaje de lenguas afines: Italiano y español”. *Tesi di Master. Universidad de Oviedo*. [Risorsa digitale] [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/29755/3/TFM_Kov%C3%A1cs%20Ren%C3%A1ta.pdf; 05/08/2016]

- KRASHEN, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Harlow: Longman Ltd.
- LADO, Robert (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- LEDOUX, J.(1996).*The emotional brain. The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.
- LEÓN GÓMEZ, M. (2009). “Signos no verbales españoles e italianos: Estudio contrastivo”. *Tesi di Master. Universidad de Alcalá de Henares, LICEUS*. [Risorsa digitale]
[\[http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/memoria_magdalena_leon.pdf\]](http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/memoria_magdalena_leon.pdf); 24/12/2016]
- LOVECE, S. (2009). “E-Learning e Società Della Conoscenza”.*Tesi dottorale. Alma Mater Studiorum - Università di Bologna*. [Risorsa digitale]
[\[http://amsdottorato.unibo.it/1618/1/Lovece_Stefania_tesi.pdf\]](http://amsdottorato.unibo.it/1618/1/Lovece_Stefania_tesi.pdf); 13/03/2016]
- LUSINI, V. (2001). “Il volto, la maschera, il ritratto: per un laboratorio didattico in antropologia”. *Quaderno 3 del Laboratorio di Didattica e Antropologia. Università di Siena*. [Risorsa digitale]
[\[http://arlian.media.unisi.it/DOCUMENTI/QUAD_3_VOLTO.pdf\]](http://arlian.media.unisi.it/DOCUMENTI/QUAD_3_VOLTO.pdf); 08/09/2016]
- MARCHESE, D. (2013). *Scrittori italiani moderni e contemporanei*. Roma: Carocci.
- MARCHETTI, A.; MASSARO, D. VALLE, A. (2007). *Non dicevo sul serio. riflessioni su ironia e psicologia*. Firenze: Franco Angeli Editore.
- MARIANI, L. (2015). “Tra lingua e cultura: La competenza pragmatica interculturale”. *Italiano LinguaDue*. Vol. 7 (1): 111-30.
- MARRERO ROMERO, B. (2016). “El rol actual del profesor en el contexto de clase como facilitador, motivador y negociador”, LAMOLDA GONZÁLEZ, M. A. (a

- cura di). *La formación y competencias del profesorado de ELE*. Logroño: ASELE, pp. 597-606.
- MARTUCCI, P. (2014). “Il lievito sublime. Arte, genio, follia e devianza nella criminologia lombrosiana”. *Relazione presentata al Convegno “Arte e patologia”, Monastier di Treviso, 18 ottobre 2014*. [Risorsa digitale]
[\[http://files.spazioweb.it/aruba43614/file/martucci-artegenioefollia.pdf\]](http://files.spazioweb.it/aruba43614/file/martucci-artegenioefollia.pdf);
 02/03/2018]
- MATA MARTÍNEZ, L.(2016). “La comunicación no verbal en un aula intercultural de nivel A1”. *Tesi di Master. Universidad Internacional de La Rioja*. [Risorsa digitale]
[\[https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3610/MATA%20MARTIN%20EZ%20LETCIA%20DE.pdf?sequence=1\]](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3610/MATA%20MARTIN%20EZ%20LETCIA%20DE.pdf?sequence=1); 08/07/2017]
- MAURONI, E. (2011). “Imparare l’italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico”. *Italiano LinguaDue*. Vol. 3 (1): 397-438.
- MC INTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. (1989). “Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification”. *Language Learning*. Vol. 39 (2): 251-275.
- MENEGALDO, Maria Grazia. (2004). *Lo spagnolo d’America. Progetto ALIAS* Università Ca’ Foscari di Venezia. [Risorsa digitale]
[\[http://www.cestim.it/argomenti/06scuola/06scuola_moduli%20alias_lo%20spagnolo%20d'america.pdf\]](http://www.cestim.it/argomenti/06scuola/06scuola_moduli%20alias_lo%20spagnolo%20d'america.pdf); 07/12/2017]
- MINERA REYNA, L. E. (2009). “El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes”. *Revista de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas*. Vol.6. [Risorsa digitale]

[\https://www.nebrija.com/revista-

[linguistica/files/articulosPDF/articulo_53217299c010d.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53217299c010d.pdf); 01/03/2018]

- MORGANA, S.; ZAFFARONI, A.(2010). “L’insegnamento dell’italiano L2 a ispanofoni. Aspetti e proposte didattiche”, CALVI, M. V.; MAPELLI, G., BONOMI, M. (a cura di).*Lingue, Identità e Immigrazione.Prospettive Interdisciplinari*. Firenze: Franco Angeli Editore, pp. 191-208.
- MURPHEY, T. (1990). “The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the LAD?”*System*.Vol. 18 (1): 53-64.
- NATION, I. S. P.(2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NORDAU, M. S. (1892). *Entartung*. Berlino: Erster Band.
- NOVELLO, A. (2012). “Motivare alla valutazione linguistica”. *El. Le*. Vol. 1: 91-110.
- NOVI, L. (2016). “La competenza comunicativa interculturale: Un’analisi diacronica dei manuali per l’insegnamento ad adulti germanofoni”.*Bollettino Itals*.Vol. 14 (66): 86-101.
- NUZZO, E. (2007). *Imparare a fare cose con le parole: Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia: Guerra Edizioni.
- (2013). “La pragmatica nei manuali d’italiano L2: Una prima indagine sull’atto linguistico del ringraziare”. *Revista de Italianística*. Vol. 2 (26): 5-29.
- (2016). “Fonti di input per l’insegnamento della pragmatica in italiano L2: Riflessioni a partire dal confronto tra manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo” , SANTORO, E.; VEDDER, I. (a cura di). *Pragmatica e Interculturalità in Italiano Lingua Seconda*. Firenze: Franco Cesati, pp. 15-27.

- NUZZO, E.; PHYLLISIENNE, G. (2012). *Insegnare la pragmatica in italiano L2: Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci Editore.
- (2014). "Method effects in ILP classroom research: Evidence from a study on request modifiers in L2 Italian". *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*. Vol. 43 (1): 153-67.
- PALMER, Harold (1964). *Language and Language learning*. London: Oxford University Press.
- PEÑA SÁNCHEZ, V. (2011). "La máscara como identidad. A propósito de Nostra Dea de Massimo Bontempelli", V. GONZÁLEZ MARTÍN, M. ARRIAGA FLÓREZ, C. ARAMBURU SÁNCHEZ, M. MARTÍN CLAVIJO (a cura di). *Mujeres y máscaras: (ficción, simulación y espectáculo)*. Sevilla: Arcibel Editores, pp. 21-44.
- PERETTI, Vincenzo (1806). *Grammaire italienne*. Parigi: Chez l'Auteur, Horloge du Palais n° 39.
- PICHIASSI, M. (2009). "Modelli teorici sull'apprendimento di una L2". *ICON Italian Culture on the Net. Università degli Studi di Pisa*. [Risorsa digitale] [https://www.academia.edu/5887534/Modelli_teorici_sull'apprendimento_di_una_L2; 30/09/2016].
- PISTORIO, I. (2016). "L'interlingua scritta degli adulti. Uno studio presso il Ctp di Ragusa". *Bollettino Itals*. Vol. 14 (63): 14-33.
- POLIZZI, G. (2015). "Il fascino della luna tra scienza e letteratura". *Scienza in Rete.it SCIRE*. [Risorsa digitale] [<http://www.scienzainrete.it/contenuto/articolo/gaspere-polizzi/fascino-della-luna-tra-scienza-e-letteratura/aprile-2015>; 24/12/2017].

- QUAZZOLO, P. (2014). “Il teatro a scuola”. *QuaderniCIRD*. Vol. 9: 19-33.
- QUILIS MERÍN, M. (2010). “Las ideas gramaticales de Esteban de Terreros en sus Reglas a cerca de la Lengua Toscana o Italiana”, Assunção, G.; Fernandes, G. Loureiro, M. (a cura di). *Ideias Lingüísticas na Península Ibérica*. Monaco: Nodus Publikationen, pp. 727-742.
- RAMAJO CUESTA, A. (2009). “La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera”. *Tesi di Master. Departamento De Lenguas Aplicadas. Universidad Antonio De Nebrija*. [Risorsa digitale] [<http://www.Mecd.Gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/memoriaMaster/1-Semestre/RAMAJO.Html>]; 23/05/2017]
- RAVAZZANI, S.; MORMINO, S.; MORONI, C.(2015). *Valorizzare la diversità nella formazione e nell'apprendimento. teorie ed esperienze*. Firenze: Franco Angeli.
- REINECKE, John (1969). *Language and dialect in Hawaii: a sociolinguistic history to 1835*".
- RIGAMONTI, Daniela (2006). *Problemas de linguística de la adquisición y enseñanza del e/le a italofonos*. Milano: LED Online. [Risorsa digitale] [<http://www.ledonline.it/ledonline/rigamonti/Rigamontiproblemas.pdf>]; 05/05/2017]
- RIUS Y ROSSELL, Antonio (1863). *Gramática de la lengua italiana explicada por su hermana la castellana*. Barcellona: Establecimiento tipográfico de Narciso Ramirez.
- ROBLES ÁVILA, S. (2004). “Tareas formales en ele: un acercamiento metalinguístico a los contenidos gramaticales”. *Actas XV Congreso ASELE*. [Risorsa digitale] [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0739.pdf], 05/03/2016]

- ROSSI, Simonetta; Rossi, Giuseppe A. (2010). *Italiano: istruzioni per l'uso. Vol. A-B. Essenziale. Per la Scuola media. Con espansione online*. Milano: Zanichelli .
- RUBINJONI STRUGAR, V. (2017). “Análisis de errores en el uso del artículo determinado en producciones escritas de aprendientes serbios de español como lengua extranjera”. Tesi dottorale. Universidad de Cádiz. [Risorsa digitale] [<http://ila.uca.es/tesis/>; 04/03/2018].
- RYAN, R. M.;DECI, E. L. (2000). “Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions”. *Contemporary Educational Psychology*.Vol. 25 (1): 54-67.
- SAARNI, Carolyn. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D. (1990). “Emotional intelligence”. *Imagination, Cognition and Personality*.Vol. 9 (3): 185-211.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge (2003). *Erroros, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- SANTORO, E. (2013). “Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: Un esperimento a partire da un corso online”. RUCKL, M.; SANTORO, E.; VEDDER, I. (a cura di). *Contesti Di Apprendimento Di Italiano L2, tra teoria e pratica didattica*. Firenze: Franco Cesati, pp. 27-42.
- SAUSSOL, J. M. (2001). *Las consonantes oclusivas del español y el italiano: Estudio contrastivo*. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SBATTELLA, Fabio; MOLTENI, Marzia (2008). *L'umorismo in emergenza*. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore, UNICATT.

- SCARPARO, A. (2017). “Memoria dell’umorista”. *Studying Humor – International Journal*. Vol. 4. [Risorsa digitale]
[\https://ejournals.lib.auth.gr/humour/article/download/5951/5672; 28/11/2017]
- SCHMITT, N.; MCCARTHY, M.(1997). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCOTTI JURIC, R.; POROPAT, N. (2011). “L’implicito negli enunciati umoristici: Prospettiva pragmalinguistica”. *Naslovnica - Filozofski fakultet u Splitu*. Vol. 4: 29-49.
- SEARLE, J. R.(1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge Cambridge University Press.
- SELINKER, L. (1969). “The psychologically relevant data of second-language learning”, PIMSLEUR, P; QUINN, T. (a cura di). *The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 35-43.
- (1972). “Interlanguage”. *IRAL*. Vol. 10: 209-231.
- SHARWOOD SMITH, M.(1981). “Consciousness-raising and the second language learner”. *Applied Linguistics*. Vol. 2 (2): 159-68.
- SILVESTRI, Paolo (2001). *Le grammatiche italiane per ispanofoni (secoli XVI – XIX)*. Alessandria: Edizioni dell’Orso Srl.
- SIQUEIRA LOUREIRO, V. J. (2007). “¿Por qué y para qué enseñar vocabulario”. IV Simposio Internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes, Rio de Janeiro. [Risorsa digitale]
[\https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/ri_o_2007/49_siqueira.pdf; 15/03/2018]
- SOLSONA MARTÍNEZ, C. (2006). “Los errores sistemáticos como evidencia de estadios de aprendizaje: Asimilación de la preposición italiana da por parte de

- aprendices hispanohablantes de italiano/le”. *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística – Publicación Digital*. León: Universidad de León, pp. 1770-1787.
- (2007a). “Análisis del proceso de aprendizaje de una L2: El caso de las preposiciones italianas da y di por parte de aprendices hispanohablantes de italiano/L2”. *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA: aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*. [Risorsa digitale]
[\[https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4013775\]](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4013775); 03/05/2018]
- (2007b). “¿ Cómo se asimilan las preposiciones propias italianas? Acercamiento a la cuestión a partir del análisis del output de aprendices hispanohablantes de Italiano/LE en la primera fase de su interlengua”. *Philologia Hispalensis*. Vol. 21: 37-57.
- (2007c). “Dificultades de las preposiciones propias italianas con valor temporal para el aprendiz hispanohablante”, SAN VICENTE, F. (a cura di). *Partículas/Particelle. Estudios de lingüística contrastiva español e italiano*. Bologna: CLUEB Editrice, pp. 123-145.
- (2008). “El alumno como protagonista: Conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una L2”. *II Jornadas De Innovación Docente, Tecnologías De La Información y De La Comunicación e Investigación Educativa En La Universidad De Zaragoza*. [Risorsa digitale]
[\[http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Solsona_IIJornadas.pdf\]](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Solsona_IIJornadas.pdf); 26/11/2017]
- (2011). “Funciones discursivas del marcador insomma en la enseñanza del italiano/L2 a hispanohablantes”. *Cuadernos de Filología Italiana*. Vol. 18 : 45-73.

- (2015a). “Los marcadores discursivos en la pragmagramática del italiano/L2 para hispanohablantes: El caso de insomma”, SERRANO-DOLADER, D.; PORROCHE BALLESTEROS, M.; MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (a cura di). *Aspectos de la subjetividad en el lenguaje*. Zaragoza: Institución Fernando El Católico, pp. 249-271.
- (2015b). “Valores Metacomunicativos y Cognitivos Del Marcador Discursivo Italiano Cioè”. *E-AESLA Revista Digital*. Vol. 1. [Risorsa digitale]
[\[https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/46.pdf\]](https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/46.pdf); 24/10/2017]
- SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- SPINELLI, C.; PENNELLI, M.; FIORENTINO, F., LAMURAGLIA, C.;TAURINO. A.;FARA DE CARO, M. (2011). “Comprendere e contrastare il bullismo. un intervento psicoeducativo in un istituto di scuola superiore”. *Psicologia Scolastica* Vol. 10 (1): 81-103.
- STALNAKER, R. (2002). “Common ground”. *Linguistics and Philosophy*. Vol. 25 (5-6): 701-21.
- TAGLIAPIETRA, P. (2009). “La maschera e l’idea”. *Firenze Architettura*. Vol 2: 52-61.
- TERREROS Y PANDO, Esteban de (1771). *Reglas acerca de la lengua toscana o italiana*. Forlì: Marozzi.
- THOMAS, J. (1983). “Cross-cultural pragmatic failure”. *Applied Linguistics*. Vol. 4 (TOMASI 2): 91-112.
- TOMASI, Pietro. (1779). *Nueva y completa gramática italiana explicada en español*. Madrid: D. Manuel Martín.

- TOMBOLINI, A. (2016). “Analisi degli errori nella produzione orale in francese lingua straniera: Studio di caso”. *Annali di Ca’ Foscari. Serie occidentale*. Vol 50: 185: 205.
- TRAGER, G. L. (1952). *The field of linguistics*. Washington D. C.: Foreign Service Institute.
- TRENADO DE AYLLÓN, F. (1596). *Arte muy curiosa por la cual se enseña muy de rayz el entender, y hablar la lengua italiana*. Medina de Campo: Santiano del Canto.
- TROISE RIODA, B. (2015). “Il banchetto e le sue rappresentazioni. Le radici di un dibattito contemporaneo”. *Tesi dottorale. Università Alma Mater Studiorum Bologna*. [Risorsa digitale]
[\http://amsdottorato.unibo.it/6789/; 23/10/2017]
- VAILLERAND, R. J. (1997). “Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation”. *Advances in experimental social psychology*. Vol. 29: 271-360.
- VÁZQUEZ, G. (2009). “Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Vol. 5: 113-122.
- VENTURA RAMOS, L. (2015). “Ironía romántica: Un principio paradójico de representación literaria”. *Tópicos Del Seminario*. Vol. 34: 83-106.
- VERGANI, Angelo (1826). *Gramática italiana simplificada y reducia a 20 lecciones*. Madrid: Imprenta de D. Miguel de Burgos.
- VERONA, Giulia. (2016). “La variedad escrita de la interlengua de hablantes hispanófonos de italiano L2”. *Tesi di laurea magistrale. Università degli Studi di Padova*. [Risorsa digitale]
[\http://tesi.cab.unipd.it/53725/; 23/04/2018]

- VILLA, Nicoletta; DANESI, Marcel (1984). *Studies in Italian applied linguistics*. Ottawa: The Canadian Society for Italian Studies.
- WARDHAUGH, R. (1970). "The contrastive analysis hypothesis". *TESOL Quarterly*. Vol 4 (2): 123-30.
- WEINRIECH, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- WIERZBICKA, Anna (2003). *Cross-cultural pragmatics*. Berlino: Walter de Gruyter Inc.
- ZAMPARELLI, D. (2017). "La Pragmatica Nella Comunicazione Interculturale". *Tesi di Laurea. Università Ca' Foscari di Venezia Online*. [Risorsa digitale]
[<http://dspace.unive.it/handle/10579/10530>; 10/03/2018]
- ZORZI, Eleonora. (2010). "Educare alle emozioni? un approccio didattico al problema". *Tesi di laurea. Università degli Studi di Padova*. [Risorsa digitale]
[http://tesi.cab.unipd.it/44377/1/Eleonora_Zorzi_Educare_alle_emozioni._un_approccio_didattico_al_problema.pdf; 09/10/2017]

ABSTRACTS & KEYWORDS

Castellano

Acompañados por la erudita y pedagógica luz emanada por la onírica linterna pirandelliana nos preparamos a emprender un viaje humorístico entre múltiples sendas glotodidácticas, contrastivas, literarias y, sobre todo, fantásticas, en búsqueda de esa ambigua y razonadamente loca advertencia del contrario que pueda mover los sentimientos individuales y promover una atenta reflexión sobre el proceso de aprendizaje de la lengua italiana. Acercarse al trabajo que se presenta a continuación implica explorar toda dimensión del proceso glotodidáctico, empezando por las humildes opiniones personales del autor de este proyecto hasta el desarrollo de un programa glotodidáctico, integrado, pirandelliano, multimedia y totalmente original, pasando por reflexiones acerca de la lengua y la cultura italianas.

La pretensión mal disimulada de todo el trabajo es desarrollar un ecléctico e integrado enfoque glotodidáctico de apoyo a la didáctica de la lengua italiana L2/LS para un público hispano hablante de sujetos principiantes en busca de aprendizaje, libre de expresarse, moverse y aprender en un escenario didáctico que se convierte en un verdadero teatro. Si pretensiones de llegar a una utópica perfección, se intentará idear un recurso didáctico que tome en consideración las nuevas fronteras comunicativas y emocionales del aprendizaje, que considere las múltiples tecnologías de la información y la comunicación aprovechables en el proceso adquisitivo y que se convierta en un humorístico salvavidas para todos aquellos aprendientes hispano hablantes que, empujados por la relatividad y las emociones personales, intenten surcar las agitadas aguas alrededor de las primeras islas interlingüísticas de la lengua italiana, medidos por

el inevitable flujo continuo adquisitivo y, de vez en cuando, arrollado por las olas de dificultades que encrespan un mar a menudo considerado calmado y sin obstáculos, debido tanto a la increíble afinidad entre italiano y español como a la inmediata percepción de *intercomprensibilidad* e *intercomunicabilidad*.

Prever ciertos obstáculos que puede repercutirse en la emotividad y en el logro lingüístico de los discentes de lengua italiana se convierte en una prerrogativa del presente recurso sectorial, el cual intenta identificar, observar y evitar las temibles máscaras glotodidácticas pirandelianas del italiano L2/LS, es decir, las insalubres y esperpénticas coberturas a veces utilizadas (voluntaria o involuntariamente) para hacer frente a la objetiva constatación de dificultades adquisitivas en el proceso de aprendizaje. Como es propio de un trabajo académico, la susodicha predicción no se limitará a meros estudios teóricos sino que no podrá prescindir de una meticulosa búsqueda de campo, desarrollada de forma anónima por medio de un cuestionario presentado a estudiantes hispanohablantes principiantes de lengua italiana pertenecientes a distintas instituciones académicas ibéricas como la Escuela Oficial de Idiomas de Mérida (Extremadura), la Escuela Oficial de Idiomas de Plasencia (Extremadura), la Universidad de Salamanca (Castilla y León), la Universidad de Murcia (Región de Murcia), la Universidad de Valencia (Comunidad Valenciana) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia di Mérida (Extremadura). Las muestras recogidas, como se detallará de forma mejor en el corpus de la tesis, constituirán el eje principal de la programación de cada una de las tres actividades originales, multimedia y prácticas del proyecto y, además, de la versión BETA del *courseware* glotodidáctico pirandeliano.

La atenta y contrastiva inspección de los enmascaramientos estratégicos parece imprescindible en cada una de las dimensiones glotodidácticas (lingüística, pragmática, cultural y emotiva) al fin de evitar la nefasta fosilización conceptual, de reducir la excesiva imagen de sencillez lingüística, de abatir posibles barreras emocionales que puedan generarse, además de hacer hincapié en la cooperación y en la participación de toda persona que demuestre interés por las musicales, literarias, interactivas y reflexivas facetas del producto aquí presentado.

Palabras clave: Lenguas afines, estudios contrastivos, literaturas comparadas, Luigi Pirandello, Máscaras glotodidácticas.

ABSTRACTS & KEYWORDS

English

Supported by the erudite and pedagogical light radiated by the dreamlike pirandellian lantern we are going to start an humorous trip across multiple pedagogical, contrastive, literary and, above all, fantastic pathways in search of an ambiguous and ingeniously crazy view of the pirandellian contrary which will allow us to meditate on the L2 Italian language teaching in an emotional and alternative ways. Understanding a research project like this means to explore every dimension of the language teaching process, starting from the modest observation of the author of the project itself to the design of the multimedia, integrative, original and didactic courseware, passing through analyses on the learning process of the Italian language and culture.

The ill-concealed goal is to promote an eclectic, integrative and didactic approach that could support the L2/LS Italian teaching, directed to Spanish-speaking beginner students-characters *in search of learning*, free to express themselves and to learn in a didactic contest that almost become a theatre. There is no pretension to perfection, just the desire to develop a multimedia resource that could take into consideration new communicative and affective frontiers of learning, based on multiple information and communication technologies applied to the learning process and recognized as a solid and safe lifebuoy for those Spanish-speaking students who decide to sail in dangerous waters among their first interlinguistic “islands” of the Italian language, guided by the inevitable continuous flow of language acquisition and, sometimes, overwhelmed by the waves of a linguistic sea that they initially consider to

be lack of barriers and problems because of the immediate linguistic and extra-linguistic affinities between Italian and Spanish.

To prevent certain barriers that could affect feelings and learning success of beginner Italian language students become a prerogative of this specific resource which turns dramaturgical when tries to identify, observe and remove the pirandellian glottodidactic masks of L2/LS Italian: the unhealthy and esperpentic covers that students sometimes wear when discover unexpected and surprisingly difficulties in their Italian language learning process. The prediction of the pirandellian masks is based on both theoretical studies and accurate fieldwork carried out by the author of this work in an anonymous manner in different Spanish educational institutions: the *Escuela Oficial de Idiomas* of Mérida (Extremadura), the *Escuela Oficial de Idiomas* of Plasencia (Extremadura), the University of Salamanca (Castilla y León), the University of Murcia (Region of Murcia), the University of Valencia (Valencian Community) and the *Universidad Nacional de Educación a Distancia* of Mérida (Extremadura). Almost a hundred samples were collected and carefully analyzed in order to extrapolate basics information on which to base the different original and multimedia educational activities of the courseware.

The meticulous and contrastive inspection of the already mentioned strategical masks seems to be essential in all linguistic dimensions (linguistic, pragmatic, cultural, emotional) in order to avoid erroneous fossilizations of Italian language structures and concepts, to scale down the initial perception of astonishing simplicity, to tear down all possible emotional barriers students may face and to foment cooperation, interest and emotional involvement of all language acquisition process members.

Keywords: Related languages, contrastive studies, comparative literatures,
Luigi Pirandello, Language acquisition masks.

ABSTRACTS & KEYWORDS

Italiano

Accompagnati dalla dotta e pedagogica luce irradiata dall'onirico lanternino pirandelliano ci si prepara ad intraprendere un umoristico viaggio tra molteplici sentieri glottodidattici, contrastivi, letterari e, soprattutto, fantastici, alla ricerca di quell'ambiguo e ragionatamente folle *avvertimento del contrario* che tocchi le corde emotive soggettive e promuova l'attenta riflessione nonché un proficuo apprendimento della lingua italiana. Accostarsi ad un lavoro come quello proposto a continuazione consentirà di esplorare qualsivoglia dimensione del processo glottodidattico, partendo dalle umili considerazioni personali di chi ha il piacere di scrivere le presenti righe fino al confezionamento di un *courseware* glottodidattico integrato, pirandelliano, multimediale e totalmente originale, passando per riflessioni e approfondimenti sul processo di apprendimento della lingua e della cultura italiana.

La pretesa, malcelata dalla pomposa coltre terminologica testé presentata, è quella di dar vita a un approccio eclettico *di rinforzo* glottodidattico e integrato della lingua italiana, nella sua vertente L2/LS, che si rivolga ad un pubblico ispanofono di soggetti principianti *in cerca di apprendimento*, libero di esprimersi, muoversi ed apprendere in uno scenario didattico che assume le sembianze di teatro a tutto tondo. Lungi da qualsiasi pretesa di perfezione, si prova a confezionare una risorsa didattica che prenda in considerazione le nuove frontiere comunicative ed affettive dell'apprendimento, che faccia leva sulle molteplici tecnologie dell'informazione e della comunicazione applicabili al processo acquisitivo e che si candidi a divenire un punto di appiglio solido e sicuro per tutti quegli apprendenti ispanofoni che, mossi dalla relatività

e dalle emozioni soggettive, navighino tra le acque delle prime isolette interlinguistiche della lingua italiana, sospinti dall'inevitabile *flusso continuo* acquisitivo, talvolta travolti (anche qui inevitabilmente) da avvalorate onde di problematicità che increspano un mare spesso ritenuto calmo e privo di ostacoli per via di una forte affinità linguistica ed extralinguistica tra italiano e spagnolo nonché dell'immediata percezione di *intercomprensibilità* e *intercomunicabilità*.

Prevedere taluni ostacoli che possano ripercuotersi sull'emotività e sul successo acquisitivo dei discenti di lingua italiana diviene una prerogativa della presente risorsa settoriale, la quale assume contorni drammaturgici nel provare a identificare, osservare e svestire le cosiddette *maschere glottodidattiche pirandelliane* dell'italiano L2/LS, le insalubri ed esperpentiche coperture talvolta indossate (volontariamente o meno) dinanzi all'oggettiva constatazione di una complicità nel proprio percorso di apprendimento. Come si confà ad un lavoro accademico, la succitata predizione non si limiterà a studi teorici bensì sarà sorretta da una ragionata ricerca sul campo, portata avanti in modo rigorosamente anonimo attraverso un questionario sottoposto a studenti ispanofoni di lingua italiana L2 appartenenti a differenti istituzioni scolastiche iberiche quali la *Escuela Oficial de Idiomas* di Mérida (Extremadura), la *Escuela Oficial de Idiomas* di Plasencia (Extremadura), la *Universidad de Salamanca* (Castilla y León), la *Universidad de Murcia* (Región de Murcia), la *Universidad de Valencia* (Comunidad Valenciana) e la *Universidad Nacional de Educación a Distancia* di Mérida (Extremadura). I risultati, come si avrà modo di argomentare nel *corpus* del lavoro, fungeranno da spina dorsale della progettazione delle attività multimediali della tesi e della versione BETA del *courseware* a supporto.

L'attenta e contrastiva ispezione di mascheramenti strategici appare doverosa in qualsivoglia dimensione glottodidattica (linguistica, pragmatica, culturale, emotiva) al fine di scongiurare l'erronea fossilizzazione concettuale, di ridimensionare l'eccessivo presagio di semplicità linguistica, di abbattere le possibili barriere emozionali che possano issarsi dinanzi nonché di far leva sulla cooperazione e sul coinvolgimento di tutti coloro che dimostrino interesse per le musicali, novellistiche, interattive, giocose e riflessive sfaccettature del prodotto qui oggetto di analisi.

Parole chiave: Lingue affini, studi contrastivi, letterature comparate, Luigi Pirandello, Maschere glottodidattiche.

APPENDICE

ALLEGATO 1 - IL QUESTIONIMO

Il Questionimo: IL QUESTIONARIO ANONIMO

Gentile Studentessa/Studente, mi saresti di enorme aiuto se rispondessi a questo breve sondaggio. Si tratta di poche e semplici domande sul tuo processo di apprendimento della lingua italiana!

1. Da quanti anni studi la lingua italiana?

1

2

3

4

5

5+

2. Cosa ti ha spinto ad avvicinarti alla lingua italiana? (CERCHIA UNA OPZIONE):

- Cercavo un hobby o passatempo interessante;
- La facilità della lingua;
- Volevo/Vorrei lavorare in Italia;
- Avevo bisogno di conoscere una seconda lingua per concludere gli studi universitari;
- Altro: _____

3. Quando iniziasti a studiare l'italiano, credevi che fosse una lingua (CERCHIA 1 OPZIONE):

- Facile da assimilare - apprendimento lineare e tranquillo;
- Quasi uguale allo spagnolo;
- Complicata ma affascinante;
- Molto difficile ma stimolante.

4. C'è stato un momento in cui hai capito che l'italiano non era "così facile" come te l'aspettavi?

SÌ

NO

SE HAI RISPOSTO "SÌ":

4b. Ricordi le sensazioni che provasti quando comprendesti che l'italiano non era semplice come pensavi? (MAX. 2 SCELTE)

- Stupore
- Rabbia
- Tristezza
- Ansia
- Disincanto
- Scoraggiamento
- Incredulità
- Gioia

4c. Quando iniziò a manifestarsi tale consapevolezza?

- Già nel primo anno;
- Durante il secondo anno;
- Durante il terzo anno;
- Durante il quarto anno;
- Dopo il quarto anno.

5. In che misura pensi che lo studio della grammatica sia importante nel processo di apprendimento di una lingua straniera?

- a) Non è di nessun aiuto concreto, preferisco altri metodi di apprendimento;
- b) Il metodo grammaticale di apprendimento risulta troppo macchinoso e noioso.
- c) Può essere d'aiuto in alcune circostanze, ma non la ritengo fondamentale nel processo di insegnamento - apprendimento di una lingua;
- d) È fondamentale per poter formulare i pensieri nel modo corretto in una L2.

6. Nei primi anni di apprendimento dell'italiano, quale di questi fattori ti ha maggiormente condizionato? (CERCHIA 1 OPZIONE)

- a) Poca o nulla conoscenza delle regole grammaticali;
- b) Limitata capacità di comprendere le conversazioni in lingua italiana;
- c) Incapacità di esprimere le proprie emozioni e stati d'animo con le parole che conoscevi;
- d) Poca conoscenza degli usi e delle abitudini italiane;
- e) Paura di commettere degli errori e di risultare ridicolo/a.
- f) La mancanza, nella lingua italiana, di espressioni verbali e non, di intercalari, di espressioni tipiche che usi abitualmente nella tua L1.

7. Dato che in un processo di insegnamento - apprendimento di una lingua si incontrano spesso degli ostacoli grammaticali e non, che condizionano la formazione e lo stato d'animo dello studente, potresti dirmi se hai mai tenuto nascosta una lacuna grammaticale per timore o semplicemente per vergogna di esplicitarla (del professore, dei compagni etc...)? **SI - NO**

7.b) Se hai risposto Sì: oggi quella lacuna è ancora presente? Sii sincera/o: **SI - NO**

8. Che importanza attribuisce all'apprendimento interattivo di una lingua? (da 1 a 10)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

9. Da 1 a 10 quanto credi che la traduzione, dall'italiano allo spagnolo o viceversa, possa facilitare l'apprendimento dell'italiano nei primi anni di studio?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

10. Da 1 a 10 quanto credi che sia importante possedere delle conoscenze di analisi logica e di linguistica generale quando si inizia a studiare una lingua straniera?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

10. E per concludere, seleziona gli elementi che hai ritenuto più complicati nei primi anni di studio della lingua italiana. (SELEZIONA AL MAX. 5 ELEMENTI)

<ul style="list-style-type: none"> a) Articoli: differenza d'uso tra <u>IL/LO</u> e tra <u>UN/UNO</u> b) Articoli: utilizzo di <u>UN</u> o di <u>UN'</u> c) Presente dei verbi in -IRE, verbi incoativi, che aggiungono l'infixo "-isc" alla prima, seconda, terza e sesta persona (es. CAPIRE: capisco, capisci, capisce....) d) Presente dei verbi irregolari e) Maschile/Femminile - Singolare/Plurale dei sostantivi f) Uso delle preposizioni semplici <u>DI</u> e <u>DA</u> g) Preposizioni con città, regioni e nazioni h) Uso delle preposizioni articolate i) I numerali: ordinali e cardinali j) Verbo transitivi o intransitivi k) Costrutti VERBO + PREPOSIZIONE l) Il passato prossimo: uso degli ausiliari ESSERE e AVERE 	<ul style="list-style-type: none"> s) Comparativi e Superlativi t) Esclamazioni e intercalari linguistiche: <u>INSOMMA, ALLORA, VABBÈ</u> ETC.... u) Il futuro v) Differenze tra "<u>dare del tu</u>" e "<u>dare del Lei</u>" in italiano e "<u>tutear</u>" e "<u>dar de Usted</u>" in spagnolo. w) L'imperfetto e gli usi del passato x) I connettivi testuali: <u>CIONONOSTANTE, SICCOME, DUNQUE, INSOMMA</u> etc. y) Il condizionale presente e passato z) La pronuncia / fonetica aa) Gli accenti (tonici e grafici) bb) Le consonanti doppie, quando e dove usarle cc) I pronomi personali: uso di <u>GLI</u> e <u>LE</u> o della forma combinata <u>GLIENE</u> dd) L'imperativo presente e passato ee) Verbi di opinione + Congiuntivo
---	--

<p>m) Lessico, espressioni idiomatiche e falsi amici</p> <p>n) Uso dell'articolo con la costruzione <u>possessivo + nome di parentela</u> (etc: "la" mia madre, mio padre, "il" mio cugino, mia nonna etc..)</p> <p>o) Coniugazione e uso dei verbi riflessivi</p> <p>p) Differenze d'uso tra <u>SER/ESTAR/HABER/TENER</u> e <u>ESSERE/STARE/AVERE/TENERE</u></p> <p>q) <u>CI</u> e <u>NE</u> - Comprensione e utilizzo</p> <p>r) Incapacità di esprimere facilmente le proprie emozioni</p>	<p>ff) I periodi ipotetici: della realtà, della possibilità e dell'irrealtà.</p> <p>gg) Discorso diretto e indiretto</p> <p>hh) I relativi</p> <p>ii) La passiva</p> <p>jj) L'elisione: la caduta di una vocale finale dinanzi ad una parola che inizia per vocale, segnalata con l'apostrofo (es: dell'uomo)</p> <p>kk) Le esclamazioni o interiezioni (es: <i>Uffa!, Cavolo!, Per l'amor del cielo!</i> etc)</p> <p>ll) Il linguaggio non verbale (es: la gestualità)</p> <p>mm) Altro _____</p>
---	---

Grazie mille per il tuo prezioso aiuto! ;)

ARTISTICAMENTE



PIRANDELLO NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO

Testi e musica di Damiano Piras

Sommario

BRANO 1. <i>Caos</i>. Le preposizioni DI e DA (D. Piras)	445
BRANO 2. <i>Lontano</i>. Le preposizioni articolate (D. Piras)	470
BRANO 3. <i>Il figlio cambiato</i>. Gli, le, Gliene (D. Piras)	492
BRANO 4. <i>La Madonnina</i>. Essere, stare, avere, tenere (D. Piras)	505
BRANO 5. <i>La capannetta</i>. La Madonnina (D. Piras)	521
BRANO 6. <i>Ritorno</i>. I connettori testuali (D. Piras)	539
BRANO 7. <i>Tra due ombre</i>. La passiva (D. Piras)	554
BRANO 8. <i>L'uomo dal fiore in bocca</i>. Essere e Avere (D. Piras)	567
BRANO 9. <i>Marta</i>. CI e NE (D. Piras)	582
BRANO 10. <i>Effetti d'un sogno interrotto</i>. I periodi ipotetici (D. Piras)	596

BRANO 1. *Caos*. Le preposizioni DI e DA (D. Piras)

Antes de empezar recuerda que:



Esta es una canción de inspiración Pirandello creada con miras didácticas que, casi de puntillas, os invita tanto a aprender la gramática italiana de forma musical como a investigar más sobre el Genio del autor siciliano.

Se recomienda profundizar en la biografía de Pirandello para entender mejor las letras y la secuencia de los acontecimientos. Leer tanto las notas a continuación de cada letra como los cuentos autobiográficos de Luigi Pirandello os ayudará a entender mejor el artista italiano.

Buon ascolto!

Brano 1: **Caos**

Maschera grammaticale oggetto d'indagine: **Le preposizioni DI e DA**

Inizia *da qui*  **A** il mio viaggio nel caos  **1**

posto e ora lasciati al caso.  **2**

Miaspettavan *da sette mesi*  **B** ormai  **3**

“Diavulu o Parrinu” dicono.



Di notte, di fretta, d'improvviso



tutto intorno l'ignoto.

Di qualcuno



è la colpa o forse mai si saprà

Sento solo una gran curiosità

Di zolfo e di orgoglio



io mi nutro lo sai



del mistero della mia vita



Da dove provengo non sai?




Da quando mi culla il vento



Figlio cambiato io.



Del bosco e di giugno 🌐 / son io

Muro *di vetro* 🌐 L tra noi  7

solca un vuoto in me.

Di luce 🌐 M scintilla questa anima mia

Come fuoco mi brucia dentro.

Il mio genio rischiara la perplessità,  8

del mio soggiorno 🌐 N incompreso

Luigi *dal Caos* 🌐 O, senza un vero Dio  9

diverso, sbagliato e attento.

Il tuo sguardo è a mille miglia da me,

perso tra le menzogne.

Una Stella disseta la mia fantasia,



10

tra Porto e Girgenti cresco.



11

Da dove provengo non sai?

Da quando mi culla il vento

Figlio cambiato io.

Del bosco e di giugno son io

muro di vetro tra noi

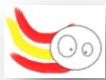
solca un vuoto in me.

Note Letterarie

Brano 1: **CAOS** (libero adattamento)



Luigi Pirandello si ritiene figlio del Caos, non solo perché il 28 giugno del 1867 nasce in una situazione realmente caotica, bensì perché venne concepito nel bel mezzo di una campagna denominata, in siciliano, *Càvusù* (disordine, caos), punto di demarcazione tra i comuni di Girgenti (Agrigento) e Porto Empedocle.



Luigi Pirandello se “cree hijo del Caos”, no sólo porque nace el día 28 de junio de 1867 en una situación realmente caótica, sino porque vino al mundo en un campo llamado, en siciliano, *Cávusù* (demorde, caos) ubicado entre Girgenti (Agrigento, hoy) y Porto Empedocle.





La mamma di Pirandello, Caterina Ricci Gramitto, confesserà a Luigi che né il giorno né il luogo della sua nascita erano quelli previsti. Tutto rimanda alla confusione e all'incertezza.



La madre de Pirandello, Caterina Ricci Gramitto, confesará a Luigi que ni el día ni el lugar de su nacimiento eran los preestablecidos. Todoremitea la confusión y a la incertidumbre.



Altro segnale interessante: Pirandello nasce settimino. (vedi nota 4)



Otro punto interesante: Pirandello nacesietemesino. (ver nota 4)



Ricollegandoci al punto precedente, esiste un detto siciliano che recita: **“figliosettiminu/o diavulu o parrinu”**, pertanto ai bimbi settimini la credenza popolare non lasciava molta scelta: essere malvagi o religiosi.



En relación con lo dicho en la nota anterior, existe un dicho siciliano que reza: **“hijo sietemesino, o diablo o sacerdote”**, según el cual los niños sietemesinos no tienen mucha elección: o son malos o religiosos.



Il papà di Luigi, Stefano Pirandello, lavora in una solfara, la fonte di sostentamento principale della famiglia. La parola orgoglio a riferimento alla caratteristica prevalente della Sicilia degli anni che furono: una società retta da principi saldi e con ruoli ben definiti tra uomini e donne.



El padre de Luigi, Stefano Pirandello, trabaja en una azufrera, el principal medio de sustento de la familia. La palabra orgullo hace referencia a la característica principal de la Sicilia de esa época: una sociedad basada en principios férreos y con papeles bien definidos y marcados entre hombres y mujeres.





Come vedremo meglio successivamente, esiste in Sicilia una leggenda che narra di Donne (Streghe) che si divertono a scambiare alcuni neonati alla nascita, costringendo sia loro sia i nuovi genitori a una convivenza forzata, priva di affetto e dei legami tipici di nucleo familiare. Luigi rimane molto colpito dalla storia e finisce col credere realmente di trovarsi in una famiglia non sua e di essere, perciò, un figlio cambiato.



Como tendrémos ocasión de ver más adelante, existe en Sicilia una leyenda que habla de unas Mujeres (Brujas) que se divierten a intercambiar bebés recién nacidos, obligándoles a ellos y a sus nuevos padres a una convivencia forzada, sin amor y sin esas relaciones típicas de un verdadero núcleo familiar. Luigi se quedó impactado por esa historia y termina por convencerse realmente de encontrarse en una familia que no le pertenece y de ser, por lo tanto, un hijo cambiado.



Luigi e suo papà non riusciranno mai a instaurare un rapporto di complicità e col passare del tempo i due si allontanano sempre di più. Si crea un solco quasi incolmabile tra padre e figlio, una barriera che diventa un vero e proprio muro di vetro.



Luigi y su padre no conseguirán nunca construir una relación de complicidad y con el paso del tiempo se alejan cada vez más. Se va formando un hueco muy profundo entre ellos, una barrera que se convierte poco a poco en un verdadero muro de cristal.



Non è certo lo zolfo lo strumento attraverso il quale un figlio cambiato possa redimere la propria anima, bensì la scrittura e l'arte.



Está claro que no es el azufre el medio a través del cual un hijo cambiado puede redimir su alma, sino la escritura y el arte.



Ci torneremo in seguito, ma il piccolo Luigi venne iniziato alla religione cattolica dalla balia Maria stella e dai suoi estasiati racconti. Peccato, però, che l'illusione e la curiosità del piccolo nei confronti di Dio svanirono quasi subito, a seguito di una delusione sofferta. Non si riavvicinerà più alla fede.



Volveremos más adelante sobre el tema, pero el pequeño Luigi fué iniciado a la religión católica por su niñera Maria Stella y sus apasionantes cuentos. Lástima que la ilusión y curiosidad del pequeño desvanecieron casi enseguida a causa de una gran decepción sufrida. No se acercaránunca más a la fé.



10



La parola Stella fa riferimento al nome della già citata balia di Luigi, Maria Stella, una donna che contribuisce molto alla crescita morale e mentale di Pirandello.



La palabra Stella hace referencia al nombre de la ya citada niñera de Luigi, Maria Stella, una mujer que contribuye mucho al crecimiento moral y mental de Pirandello.



11



L'infanzia di Luigi trascorre tra Girgenti (oggi Agrigento) e Porto Empedocle, un paese originariamente zona portuale della stessa Girgenti e dal 1853 comune autonomo.



Luigi transcurre su infancia entre Girgenti (hoy Agrigento) y Porto Empedocle, un pueblo inicialmente zona portuaria de la misma Girgenti y ayuntamiento autónomo desde el 1858.

Capito tutto! C'è giusto una parola che ...

Brano 1: **CAOS** (libero adattamento)

¡Si no fuera por esa palabra ... !

@ **Bruciare** Scegliere un elemento.

@ **Cullare** Scegliere un elemento.

@ **Dissetare** Scegliere un elemento.

@ **Fretta** Scegliere un elemento.

@ **Improvviso** Scegliere un elemento.

@ **Menzogna** Scegliere un elemento.

@ **Ormai** Scegliere un elemento.

@ **Posto** Scegliere un elemento.

@ **Sbagliato** Scegliere un elemento.

@ **Qualcuno** Scegliere un elemento.

@ **Sguardo** Scegliere un elemento.

@ **Scintillare** Scegliere un elemento.

@ **Soggiorno** Scegliere un elemento.

@ **Vuoto** Scegliere un elemento.

@ **Zolfo** Scegliere un elemento.

La nostra grammatica delle differenze

Brano 1: **CAOS** (libero adattamento)

Preposizione **DI**

È piuttosto facile comprendere quali siano le somiglianze preposizionali tra italiano e spagnolo; nel caso specifico, possiamo notare come gli usi della preposizione italiana “di” siano molto simili a quelli della preposizione spagnola “de”, ma questo lo sai già sicuramente! Quello che ci interessa maggiormente ricordare in questa sede è che in alcuni casi questa equivalenza tra le lingue viene è assente. Credo sia fondamentale osservare questi casi:

A ver si evitamos esta máscara, ¡venga!



esempio... Dopo aver aperto il frigorifero ho visto che c'era **del (1)** formaggio. L'ho preso e poi ho cercato **del (2)** pane per farmi un bel sandwich. A un certo punto arriva mio fratello e mi chiede: “Non avrai preso tutto il pane?”, e io ho risposto “No, solo **un po' (3)**, non tutto!” ...

Negli esempi (1) e (2) la preposizione “di” è usata nella sua forma articolata “del” (DI + articolo determinativo IL) e possiede un **valore partitivo**: lo utilizziamo per fare riferimento a una quantità non specificata o a una porzione di qualcosa.

Ora, è possibile che tu riconosca l'esempio (3) giacché si tratta di un sinonimo delle due forme precedenti (1) e (2) che possiede corrispettivo spagnolo molto simile (*un poco de/algo de*).

¿Por qué no te suenan los primeros dos ejemplos?

Semplicemente perché in castigliano non si è soliti usare la preposizione semplice in queste occasioni:



“Si vas al súper, compra pan, *porfi!*” (Ya sabes que no vas a comprar todo el pan de la panadería, por lo tanto no hace falta poner nada, lo das por hecho) - (Se vai al supermercato compra **del** pane, *please!*)



“¡Hombre! Rico está rico, pero con un poco de salsa barbacoa sería *la leche!*” (Beh! Buono è buono, ma con **della** salsa barbecue sarebbe *la morte sua*)”



esempio... Il più basso dei giocatori **della** (1) sua squadra ha segnato un gol di testa!

Capisci? Il più basso! Incredibile se pensi che il nostro portiere è molto più alto**di** (2) lui, il problema è che è anche meno furbo **di** (3)lui!”

¡Eso es!

Dopo un **superlativo relativo** entrambe le lingue adoperano la proposizione “di” y “de” e ciò facilita di molto la sua assimilazione. Ciononostante, ti piacerà un po’ meno sapere che italiano e spagnolo si differenziano sull’uso della preposizione che accompagna i **comparativi di maggioranza** e di minoranza: mentre in italiano usiamo “di”, in spagnolo adoperiamo il pronome relativo “que”.

Però tampoco lo veo tan difícil, ¿qué te parece?

E se ti dico che usiamo la preposizione “di” anche con queste espressioni e verbi?

Fidarsi **di** (qualcuno)/ Confiaren (alguien)

Avere bisogno **di** (qualcosa) / Necesitar**Ø** (algo)

Chiedere **di** (qualcuno/qualcosa) – Preguntar**por** (alguien) o Pedir**que** (algo)

Interessarsi **di** (qualcosa/qualcuno) – Interesarse**por** (alguien/algo)

Preoccuparsi **di**(qualcosa/qualcuno) – Preocuparse**por** (alguien/algo)

Sognare (qualcuno) o Sognare **di** (fare qualcosa) – Soñar**con** (alguien/haceralgo)

Rifiutarsi **di** (fare qualcosa) – Negarse **a** (haceralgo)

Accontentarsi **di** (qualcosa/qualcuno) – Conformarse **con** (alguien/algo)

Di persona – **En** persona

Dire **di** no/Dire **di** sì – Decir **que** no/Decir**quesí**

Preposizione **DI** *nel testo della canzone*



C DI NOTTE: acquisisce un valore temporale, ricorda che questa preposizione si usa con i mesi (di maggio, di gennaio etc.) e con le parti del giorno (di mattina, di sera, di notte). In spagnolo si utilizzano le preposizioni “de” e “por” con espressioni di tempo che indicano un momento specifico (de noche, por la noche).



C DI FRETTA, DI IMPROVVISO: siamo di fronte a due esempi d’uso della preposizione “di” con valore modale e strumentale. Queste locuzioni si possono sostituire con un avverbio dal prefisso -mente (frettolosamente, improvvisamente). Se ci limitiamo ai due esempi proposti, noteremo come anche in castigliano esiste un uso simile della preposizione “de” (de repente, repentinamente).



D DI QUALCUNO È LA COLPA: possiede una funzione di possesso in quanto indica di chi è la colpa, nel caso specifico, “di qualcuno”.



E DI ZOLFO E DI ORGOGLIO MI NUTRO: in entrambi i casi la preposizione specifica la tipologia della metaforica e letteraria pietanza della quale si ciba il nostro autore (me alimento de azufre y de orgullo). C'è una corrispondenza tra spagnolo e italiano.



F DEL MISTERO: si lega al verbo “nutrire” analizzato nel punto precedente (di cosa ti nutri?), questa preposizione articolata specifica di cosa ci si nutre.

DELLA MIA VITA: altro uso simile (di quale mistero?), beh, di quello della mia vita.



I DEL BOSCO E DI GIUGNO SONO IO: in entrambi i casi si risponde alla domanda “di chi sono io?”, ossia, in entrambi i casi si esprime la possessione e l'appartenenza.



L MURO DI VETRO: “di quale materiale?” è chiaro che indica la tipologia ed il materiale del muro in questione.



M DI LUCE SCINTILLA QUESTA ANIMA MIA: di cosa “resplandece” la mia anima? Di luce! Ancora una volta si specifica qualcosa, in questo caso la tipologia dello scintillio.



N DEL MIO SOGGIORNO INCOMPRESO: Questa frase è vincolata all'antecedente, nella quale si parla di perplessità, perciò, che cosa turba il nostro protagonista? Semplice: la sua permanenza non compresa su questa terra. È un'altra preposizione che specifica di cosa si parla.

Preposizione **DA**

Allora, ragazzi, adesso dobbiamo prestare molta attenzione! Non sono pochi gli esperti che si sono fermati a riflettere su questa problematica preposizione italiana: appare evidente che la complessità sia generata dalla molteplice equivalenza che tale preposizione possiede in lingua spagnola. Certo, adesso non abbiamo intenzione di complicarci troppo la vita e di approfondire molto le citate complessità, già che ci troviamo nelle prime fasi del nostro processo di apprendimento della lingua italiana, ma possiamo comunque osservare i punti principali, soprattutto perché la preposizione “da” sembrerebbe essere quella che provoca maggiori grattacapi agli studenti ispanofoni, col rischio che questi grattacapi possano fossilizzarsi nelle nostre interlingue italiane.

¡Es fundamental que mantengas la calma y que entiendas que es muy normal equivocarse!

Capisci che man mano che si avanza nel proprio processo di acquisizione delle interlingue italiane si riesce a utilizzare e comprendere meglio la preposizione “da”, perciò non devi preoccuparti se in questo momento non comprendi la necessità di utilizzarle e preferisci adoperarne altre più semplici al suo posto: il problema è che le altre sono sbagliate!

A ver si evitamos esta máscara, ¡venga!



*esempio ... I biscotti fatti **da sua mamma (1)** erano squisiti, peccato che non amasse molto tutto quel cioccolato che si ostinava a metterci sopra. Mangiandoli ricordava anche le torte alla carota preparate **da sua nonna (2)** e una lacrima gli solcò il viso; sentiva molto la sua mancanza ...*

¡Ya lo sé!

Lo so, si capisce bene ma non ti è familiare in spagnolo. Normale! Ci troviamo di fronte a due complementi d'agente e, in generale, in lingua spagnola si usa la preposizione "por": "hechospor su mamá" o "preparadas por su abuela". Questo è uno dei problemi più frequenti generati dalla preposizione italiana "da", ricordalo!



esempio ... **da maggio (1)** pratico il nuoto e mi sento molto più tonico e forte. È uno sport completo ma faticoso. Inoltre, **da sette mesi (2)** ho iniziato a correre tutte le mattine al parco, mi piace davvero tenermi in forma, anche se a volte mi sento stanco e ho bisogno di dormire molto ...

Si tratta di due usi temporali della preposizione DA. In entrambi i casi (1) e (2) si stabilisce il punto iniziale di un processo temporale, però ti sarai reso conto che siamo davanti a due costruzioni distinte e, quindi, a due equivalenze diverse in castigliano. Nel primo caso (1) osserviamo la costruzione DA +TEMPO (altri esempi: da mesi, da anni, da giorni, da ore, da secoli etc.) e quasi sempre la traduciamo con "desde" in spagnolo (desdemeses, desdeaños, desde días, desde horas, desde siglos).

Recuérdalo: DA + tiempo – Desde + tiempoj

Nel secondo esempio (2) la forma è distinta: DA + X TEMPO, ossia, indichiamo la quantità specifica di tempo, la possiamo misurare. Sappiamo, pertanto, che possiamo trovare distinti equivalenti in spagnolo, come "hace + x tempo" o "desdehace + tiempo":



Non dormo da cinque mesi – Hace cinco meses que no duermo/No duermo desde hace cinco meses.



Mangio carote da quattro anni, prima non mi piacevano – Hace cuatro años que como zanahorias, antes no me gustaban/Como zanahorias desde hace cuatro años, antes no me gustaban.

È molto importante che ricordi che quanto “da” si usa con funzione di provenienza o origine, ossia, quando determina dove inizia un’azione o uno stato (esempi: vengo da Roma o Parto dalla Spagna), l’equivalenza spagnola più frequente è “de”. Ciononostante, anche se sembra tutto molto facile, il fatto che l’equivalenza più immediata della spagnola “de” sia l’italiana “di”, nascono parecchi dubbi e errori

¡Este es el uso más frecuente de la preposición “DE”!

Ricorda di usare la preposizione “DA” in questo caso:

Arrivo adesso **da** Roma – ~~Arrivo adesso di Roma~~

Un altro uso complesso della preposizione “da” si ha quando la usiamo per indicare verso dove desideriamo dirigere il nostro movimento, ossia, quando appare nella forma “DA + sostantivo di persona o pronome”. In questi casi, il luogo in sé non appare in forma esplicita bensì viene sostituito da un sostantivo che, a seconda del contesto e delle informazioni condivise dai parlanti, fa riferimento a esso:



Vado **dai miei** (Vado dai miei genitori – Vado a casa dei miei genitori) – Encontrarás muchas veces la forma “miei” con sentido de “mis padres”



Vado **da Carlo** (Vado a casa di Carlo – Voy a casa de Carlo, pero Carlo vive ahí, por lo tanto simplemente utilizando la preposición DA antes del nombre damos por hecho que vamos a su casa.)

Inoltre, possiamo esprimere il nostro movimento verso un negozio semplicemente nominando l'impiegato o il dipendente che lavora in esso, usando la forma “DA + impiegato/dipendente/lavoratore” (in alcuni casi gli spagnoli usano la stessa forma con la preposizione a):



Vado **dal meccanico** (Vado in officina – Voy al taller, pero el mecánico trabaja en el taller, así que “voy al mecánico”)

E se ti dico che usiamo la preposizione “di” anche con queste espressioni e verbi?

Prendere congedo **da** (qualcuno) – Despedirse **de** (alguien)

Dipendere **da** (qualcuno/qualcosa) – Dependere **de** (alguien/algo)

Difendersi **da** (qualcuno/qualcosa) – Defenderse **de** (alguien/algo)

Pretendere **da** (qualcuno/qualcosa) – Pretender **de** (alguien/algo)

Preposizione **DI** *nel testo della canzone*



^A INIZIA DA QUI: Come visto in precedenza, indica l'origine o il punto di partenza di un'azione o di un fatto, tu utilizzeresti “desde” oppure potresti dire “empiezaaquí” omettendo la preposizione.



B DA SETTE MESI ORMAI: Un altro esempio chiaro dell'espressione "DA + X TIEMPO" osservata in precedenza (Desdehace siete mesesya o Hacey a siete meses): "Da" con valore temporale.



G DA DOVE PROVENGO: Indica il luogo dal quale proviene il soggetto. Se lo chiede Luigi Pirandello dal momento che si rammarica di non appartenere al posto dove nacque.



G DA QUANDO MI CULLA IL VENTO: "¿desdecuándomemeceelviento?" se lo chiede in modo molto poetico Pirandello. Possiede chiaramente un valore temporale e indica il punto di origine di questa situazione.



G LUIGI DAL CAOS: Certifica la provenienza di Pirandello, dato che nacque nel Caos. Da qui il nome, un po' come Leonardo da Vinci.



Un'ultima occhiata ...

Brano 1: **Caos** (libero adattamento)

iA ver sí ya lo tenemos!



Sono davvero molto deluso, ormai non mi fiderò più Scegliere un elemento. **nessuno**



Sono appena tornata Scegliere un elemento. **Casa** Scegliere un elemento. **Carlo** e devo studiare parecchio



Per difendersi Scegliere un elemento. **freddo** c'è un rimedio infallibile, adottato in tutto il mondo: starsene a casa!



Se vuole acqua molto probabilmente si dovrà Scegliere un elemento., **non** credo che debba dipingere un quadro!



Sei la mia ultima speranza, mi raccomando! Conto su Scegliere un elemento. **te!**



Ma domani ci sei Scegliere un elemento. cena? Oppure devi andare, come al solito, Scegliere un elemento. Sabrina?



Quelle chiavi non sono le mie, sicuramente saranno Scegliere un elemento. idraulico che è appena andato via



Non ci credo! Hai fatto i dolci Scegliere un elemento. mandorle, sono i miei preferiti! Posso averne uno?



Se hai tempo Scegliere un elemento. perdere ti consiglio Scegliere un elemento. andare al cinema, io purtroppo devo studiare tutta la notte.



Mi sono girato e la borsa non c'era più. Sono disperato. Non me l'aspettavo è accaduto tutto all' Scegliere un elemento..



Hai visto quel maglione Scegliere un elemento. lana? È uguale a quella Scegliere un elemento. tuo padre.



Ma se la torta è stata fatta Scegliere un elemento. tuo padre e il regalo è stato comprato Scegliere un elemento. tua sorella, tu che cosa avresti fatto?



Non farti prendere Scegliere un elemento. panico, si risolve sempre tutto. Serve solo Scegliere un elemento. tempo.



Non preoccuparti Scegliere un elemento. niente, ci penso io a organizzare la festa.



Apri il frigo e controlla se c'è Scegliere un elemento. salame, per favore. Che se no moriamo tutti Scegliere un elemento. fame stasera!



L'acqua Scegliere un elemento. mare quando viene baciata dal sole Scegliere un elemento. in un modo spettacolare.



Come mai così in ritardo oggi? Ma stai arrivando direttamente Scegliere un elemento. Marte?



Il negozio apre Scegliere un elemento. 9 Scegliere un elemento. 13. La sera siamo chiusi Scegliere un elemento. lunedì Scegliere un elemento. domenica.



Non mangio carne Scegliere un elemento. cavallo Scegliere un elemento. sette anni e sto perfettamente. Quando vado Scegliere un



elemento.medico mi dice sempre che sono in splendida forma.

Scegliere un elemento.notte accendiamo sempre le luci Scegliere un elemento.giardino, fidarsi è bene non fidarsi è meglio.



Cerca Scegliere un elemento. mettere Scegliere un elemento. in ordine questa stanza, Giulia. Qua dentro è proprio un Scegliere un elemento..



La casa Scegliere un elemento. Piero è più bella e più accogliente Scegliere un elemento.quellaScegliere un elemento. Sandro, ma ti posso assicurare che mi accontenterei Scegliere un elemento. un monolocale pur di non vivere a casa Scegliere un elemento.miei. Hanno diritto Scegliere un elemento.stare tranquilli e soli.

BRANO 2. *Lontano*. Le preposizioni articolate (D. Piras)

Antes de empezar recuerda que:

Esta es una canción de inspiración Pirandello creada con miras didácticas que, casi de puntillas, os invita tanto a aprender la gramática italiana de forma musical como a investigar más sobre el


Genio del autor siciliano.

Se recomienda profundizar en la biografía de Pirandello para entender mejor las letras y la secuencia de los acontecimientos. Leer tanto las notas a continuación de cada letra como los cuentos autobiográficos de Luigi Pirandello os ayudará a entender mejor el artista italiano.

Buon ascolto!

Brano 2: *Lontano*

Maschera grammaticale oggetto d'indagine: Le preposizioni articolate

Del mar son uomo io  A

dell'onda blu e *dello scricchiolio*,  B

dei nasi insù  C

Destino strano il mio,

buttato giù,

dall'Hammerfest che io  D  1

non vidi più.

Di alcuni sono eroe,

degli altri reo  E

della rovina mia  F

e di quella altrui.

All'alba mi svegliai  G  2

ai richiami tuoi  H

mi afferro a Venere,  3

agli occhi tuoi  I

Alla speranza che io  L

stia bene qui;

straniero in patria altrui,

mi specchio in te.

Arso *dal fuoco del mio destino*  M  4

la patria *del pellegrino*  N

dall'aura e dalla speranza  O

mi salva un giorno Paranza.  5

Alle sirene del mare  P

rispondo lacrime amare,

osservo le navi andare,

e perdersi dietro a quel sole.

Tramonti *nel mio cammino*  Q

la patria del pellegrino

perso *sui moli* e *nella mia* stanza



R

rinuncio, ormai, resto qui.



G

Ora che siamo in tre,



T

mi illudo io,

di possedere a te,



G

come ti ho io.

Ma *nello sguardo* tuo



S

nella tua scia



T

non posso esserci,



G

dovrei andar via.

Sui muri e per le vie 🌐 U

si annidano,

tristezza e nostalgia,

mi invadono.

Con la coscienza, ormai,

non litigo;

con l'arroganza, sai,

mi scontrerò.

Smarrito e *nell'oblio* 🌐 V

sto qui perché,  10

perché *dal cielo* Dio 🌐 Z

ha scelto me.

Arso dal fuoco del mio destino,

la patria del pellegrino,

dall'aura e dalla speranza,

mi salva un giorno Paranza.

Alle sirene del mare,

rispondo lacrime amare,

osservo le navi andare,

e perdersi dietro a quel sole.

Tramonti nel mio cammino,

la patria del pellegrino;

perso sui moli e nella mia stanza,

rinuncio, ormai, resto qui.

Note Letterarie

Brano 2: *Lontano* (libero adattamento)



Questo testo si ispira alla prima delle novelle autobiografiche che analizzeremo in questa sede: *Lontano*. Luigi Pirandello assume in tale novella le metaforiche sembianze di Lars Cleen, un marinaio norvegese che, gravemente malato, è costretto a sbarcare nel porto di Porto Empedocle per poter ricevere le cure del signor Pietro Milio e della nipote Venerina. La nave battente bandiera norvegese si chiamava per l'appunto l'Hammerfest. Cleen incarna il tipico straniero che, senza motivi apparenti o a causa del mero destino, è catapultato in un ambiente a lui straniero, circondato da persone sconosciute, linguisticamente e culturalmente lontane da lui. Luigi non ha mai celato questa sua sensazione di estraneità nei confronti della sua esistenza terrena, quella sua convinzione di trovarsi nel posto sbagliato nel periodo sbagliato.



Esta letra se inspira en el primero de los cuentos autobiográfico que analizaremos aquí: *Lontano*. Luigi Pirandello se convierte en Lars Cleen, un marinero noruego que, enfermo de gravedad, se ve obligado a desembarcar en el puerto de Porto

Empedocle para recibir tratamiento médico. Le acogen en su casa Pietro Milio y su sobrina Venerina. El barco noruego se llamaba precisamente Hammerfest. Cleen encarna el típico extranjero que, sin motivos aparentes o por culpa del destino, se encuentra catapultado a un lugar desconocido, rodeado por personas desconocidas, lingüística y culturalmente lejanas de él. Luigi nunca ocultó una sensación de ajenidad con respecto a su existencia terrena, esa sensación de hallarse en el sitio equivocado en el momento equivocado.



Lars Cleen si risveglia dopo due lunghi mesi in casa Milio e scorge lo sguardo della nipote dell'uomo. Tra i due nasce lentamente una tenera relazione, sebbene le condizioni dell'uomo migliorassero rapidamente e da lì a poco avrebbe potuto imbarcarsi nuovamente sulla sua amata Hammerfest.



Lars Cleen se despierta después de dos largos meses en Casa Milio y vislumbró la mirada de la sobrina del hombre. Poco a poco entre los dos nace una relación aunque las condiciones del marinero, mejorando, permitían al extranjero embarcarse de nuevo en su querida Hammerfest.



3



Straniero e spaesato, Cleen fa leva sulla ragazza, chiamata Venerina (bella come Venere), della quale si è innamorato.



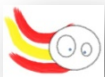
Extranjero y sólo, Cleen se agarra a la muchacha, llamada Venerina (bonita como Venus), de la cual se enamora.



4



Lars Cleenvenne soprannominato L'arso dal Milio, giocando sulle sonorità del nome.



A Lars Cleen Milio le apoda enseguida "L'Arso" (El Quemado), jugando con la asonancia entre nombre y apodo del noruego.



Pietro Milio venne soprannominato Don Paranza dagli abitanti del suo paese. Il riferimento è chiaro: Milio che salva Cleen dalla morte, accogliendolo in casa sua.



Pietro Milio también recibió apodo, Don Paranza, por los habitantes de su pueblo. La referencia está clara: Paranza salva a Cleen de muerte cierta, acogiéndolo en su casa.



Altra similitudine tra Cleen e Pirandello: entrambi sono colti da crisi esistenziale e capiscono di trovarsi in posti a loro estranei, che li imprigioneranno fino al punto di farli sentire in gabbia e senza via di scampo. Anche al protagonista della novella, Lars Cleen, accadrà subito dopo che l'ardente passione si estinguerà, l'entusiasmo si trasforma in presa di coscienza del proprio fallimento. Nulla è costante in Pirandello, la felicità è effimera e ciò che è bello oggi potrebbe rivelarsi brutto domani.



Otro punto en común entre Cleen y Pirandello: ambos experimentan una crisis existencial y son conscientes de encontrarse en lugares a los que no sienten pertenecer, lugares que los confinan hasta otorgarles la sensación de estar en una jaula si posibilidad de escape. También el protagonista del cuento, Lars Cleen, entenderá pronto que la pasión se apaga enseguida y que el entusiasmo inicial se convierte, inevitablemente, en toma de conciencia de su propio fracaso. Nada es constante en Pirandello, la felicidad es efímera y lo que hoy nos parece bonito mañana nos podría parecer feo.



Accade che Venerina resta in cinta di Cleen e tutto sembra mutare: l'atteggiamento della ragazza dei confronti dello straniero (che ha rinunciato alla propria Patria per starle affianco) è più distaccato, sembra importarle solo il futuro nascituro mentre le attenzioni verso Lars scemano e arriva ad ammettere che se il bel nordico se ne fosse andato sarebbe stato molto meglio.



Venerina se queda embarazada de Cleen y todo parece mudar: la actitud de la muchacha hacia el marinero (que renunció a su País con tal de quedarse a su lado)

se hace más fría y distante, como si lo único que le importara fuera el futuro bebé, hasta llega a decir que si el guapo noruego se hubiera marchado hubiera sido mucho mejor.



La speranza dello straniero è che il futuro figlio crei armonia in famiglia e che tutti e tre possano vivere felici.



La esperanza del extranjero es que el futuro niño fomente la armonía entre todos los miembros de la familia y que los tre puedan vivir felices.



Cleen sentiva questo distacco, era sempre più solo, e sperava che almeno il bimbi gli somigliasse, per sentirlo parte di sé e non venire appartato ancora di più da quella donna e quella vita che gli avevano voltato le spalle. Aveva di bisogno di essere introdotto in quella società siciliana tanto lontana dalle sue abitudini e invece venne

abbandonato a sé stesso. Il bimbo, però, somigliava in tutto e per tutto alla mamma: si sarebbe sentito ancora più straniero, anche per il figlio lo sarebbe stato.



Cleen percibía esta ruptura, se sentía cada vez más sólo, esperaba que el niño se pareciera a él por lo menos, para que pudiera sentirlo suyo y para no alejarse más de esa mujer y de esa vida que parecían ignorarle. Necesitaba ser introducido en aquella sociedad siciliana tan lejana de sus hábitos sin embargo nadie lo hizo. Además, el niño y Venerina eran dos gotas de agua: esto significaba sentirse aún más extranjero y lo hubiera sido también para su hijo.



Sempre più solo e bisognoso d'affetto, Lars provò a cercare lavoro e capì che in quella realtà agli uomini non era concesso di rimanere troppo a casa; l'uomo a lavorare e la donna a badare alla famiglia. Lui senza amici e senza rispetto ebbe l'opportunità di abbandonare quella vita così ingrata. Al porto ritornò l'Hammerfest, riabbracciò i suoi simili, parlò la sua lingua e pianse; ma quando arrivò il momento di ripartire, Lars mentì e decise di restare affianco di quella donna che non lo amava più e di quel figlio così diverso da lui, sceglie di prendersi le sue responsabilità e di soffrire piuttosto che fare il vile e scappare.



Cada vez más deseoso de atenciones y ternura, Lars intentò buscar trabajo y, mientras tanto, entendía que no era preciso para los hombre quedarse demasiado en casa; trabajo para el hombre y cuidado de la familia para la mujer. Él, sin amigos y sin respeto tuvo la oportunidad de abandonar esa vida tan injusta cuando en el puerto volvió a aparecer el Hammerfest: abrazos, risas y llanto con sus vieto amigos per, al llegar la hora de salir, Lars mintió y decidió quedarse al lado de esa mujer que ya no le amaba y de ese hijo tan distinto de él, eligió tamarse sus responsabilidades y sufrir antes que ser cobarde y huir.

Capito tutto! C'è giusto una parola che ...

Brano 2: **Lontano** (libero adattamento)

¡Si no fuera por esa palabra ... !

@ **Scricchiolio** Scegliere un elemento.

@ **Buttato** Scegliere un elemento.

@ **Reo** Scegliere un elemento.

@ **Alba** Scegliere un elemento.

@ **Specchiarsi** Scegliere un elemento.

@ **Arso** Scegliere un elemento.

@ **Tramonti** Scegliere un elemento.

@ **Sguardo** Scegliere un elemento.

@ **Annidare** Scegliere un elemento.

La nostra grammatica delle differenze

Brano 2: **Lontano** (libero adattamento)

Preposizioni **ARTICOLATE**

Quando le preposizioni semplici italiane (DI, A, DA, IN, CON, SU, PER, TRA, FRA) incontrano un articolo determinativo si produce un curioso fenomeno chiamato, appunto, preposizione articolata.

Non dovresti aver difficoltà nel capire questo meccanismo: in castigliano preposizioni e articoli si accostano in multiple occasioni.

È allora perché si forma la maschera? Inizia ad osservare questi esempi tratti dal testo:



esempio



^A **DEL** MAR SON UOMO IO



^M DAL FUOCO **DEL** MIO DESTINO



^N LA PATRIA **DEL** PELLEGRINO



^P ALLE SIRENE **DEL** MARE



La macchina **del**nonno – El coche **del** abuelo / Me ne vado **al** parco – Me voy **al** parque.

Quanto visto ti sembra complicato? Noti difficoltà o differenza tra italiano e castigliano?

Certo che no!

*Recuérdalo: In italiano **DI + IL** e **A + IL***

Si contraggono e si fondono in un'unica preposizione articolata, proprio come in spagnolo.


Allora ripetiamo la domanda: perché si forma la maschera???

Osserva questi altri esempi tratti dal testo, sempre relativi alla preposizione

DA italiana:

 ^F della rovina mia (DA + LA)

 ^C dei nasi (DA + I)

 ^B dell'onda blu (DA + L'), dello scricchiolio (DA + LO)

 **E** degli altri reo (DA + GLI)



La bellezza **della** vita – La bellezza **de la** vida / L'orologia **dell'**amica – El reloj **de la** amiga

¿Y ahora qué pasa?

Non è sempre la preposizione DI + articolo???


Recuérdalo:

	SINGOLARE			PLURALE		SINGOLARE		PLURALE
	IL	LO	L'	I	GLI	LA	L'	LE
DI	DEL	DELLO	DELL'	DEI	DEGLI	DELLA	DELL'	DELLE

In italiano la preposizione DI si fonde con tutti gli articoli determinativi, non solo davanti a IL !!!

E DA, davanti all'articolo si contrae???

 **D** **dall'**Hammerfest che io

 **O** **dall'**aura e dalla speranza O

 **Z** perché **dal** cielo Dio Z

E **A**, davanti all'articolo si contrae???

 **G** **All'**alba mi svegliai

 **H** **ai** richiami tuoi

 **I** **agli** occhi tuoi

 **L** **Alla** speranza che io

 **P** **Alle** sirene del mare


E **IN**, davanti all'articolo si contrae???

 **Q** **nel** mio cammino


 **R** **nella** mia stanza


 **S** Ma **nello** sguardo tuo

 **T** **nella** tua scia

 **V** Smarrito e **nell'**oblio

E **su**, davanti all'articolo si contrae???

 **R** perso sui moli e nella mia stanza

 **U** Sui muri e per le vie

Hai capito bene!!

	MASCILE					FEMMINILE		
	SINGOLARE			PLURALE		SINGOLARE		PLURALE
	IL	LO	L'	I	GLI	LA	L'	LE
DI	DEL	DELLO	DELL'	DEI	DEGLI	DELLA	DELL'	DELLE
A	AL	ALLO	ALL'	AI	AGLI	ALLA	ALL'	ALLE
DA	DAL	DALLO	DALL'	DAI	DAGLI	DALLA	DALL'	DALLE
IN	NEL	NELLO	NELL'	NEI	NEGLI	NELLA	NELL'	NELLE
SU	SUL	SULLO	SULL'	SUI	SUGLI	SULLA	SULL'	SULLE

Le preposizioni semplici **DI, A, DA, IN, SU** si uniscono sempre all'articolo determinativo che li segue, fondendosi.

iTranquil@!

Le altre no.



Un'ultima occhiata ...

Brano 2: **Lontano** (libero adattamento)

iA ver sí ya lo tenemos!



Non fidarti di quel mobile. È vecchio e poco stabile, sento sempre degli Scegliere un elemento.



Puoi aiutare tua sorella Scegliere un elemento. Compiti di matematica? Deve finire tutto Scegliere un elemento. Sette del mattino.



Se stai male andiamo Scegliere un elemento. Medico! Magari è solo colpa Scegliere un elemento. Minestra che abbiamo mangiato ieri notte.



Non devi alzarti così presto! Neanche i galli si svegliano Scegliere un elemento.Scegliere un elemento.



Se domani non piove possiamo andare finalmente Scegliere un elemento. mare! Sto davvero desiderando di sdraiarmi Scegliere un elemento. Sabbia e di passare una bella serata Scegliere un elemento. mia famiglia.

BRANO 3. *Il figlio cambiato*. Gli, le, Gliene (D. Piras)

Antes de empezar recuerda que:

Esta es una canción de inspiración Pirandello creada con miras didácticas que, casi de puntillas, os invita tanto a aprender la gramática italiana de forma musical como a investigar más sobre el

Genio del autor siciliano.



Se recomienda profundizar en la biografía de Pirandello para entender mejor las letras y la secuencia de los acontecimientos. Leer tanto las notas a continuación de cada letra como los cuentos autobiográficos de Luigi Pirandello os ayudará a entender mejor el artista italiano.

Buon ascolto!

Brano 3: *Il figlio cambiato* (libero adattamento)

Maschera grammaticale oggetto d'indagine: Gli, le, Gliene

Nato avvolto dalle urla,

le sembro un altro sai  A  1

La vendetta delle Donne,  2


si rispecchiava in me.


Cerco disperatamente,  3

la mano e gli occhi tuoi;


Le sorrido e poi la guardo  B

Le trema tutto ormai  C

Strega portami via con te,  4


donagli, chissà, quello che  D  5

loro vogliono, lì con sé;

chiedigli perché hanno me  E

Gliene basterebbe un altro  F

per togliersi dai guai.

Poi quell'uomo, un marinaio,  6

mi vede poco, o mai.

Non gliene importava molto 🤔 G

non chiedergli di più! 🤔 H

Per amore di quell'altro,

gli servo solo, ormai. 🤔 I

Strega portami via con te,
donagli, chissà, quello che,
loro vogliono, lì con sé;
chiedigli perché hanno me.

Note Letterarie

Brano 3: **Il figlio cambiato** (libero adattamento)



Non potevamo non prendere in considerazione questa novella, basata su una favola molto conosciuta, per ripercorrere le tappe emozionali della vita di Luigi Pirandello. Tutta la sua vita è fondata sull'idea di essere lui stesso un figlio cambiato, così fuori luogo e straniero come si sentiva, rapito dalla vera famiglia e consegnato ad un'altra, con la quale ha poco a che vedere. La favola gli venne raccontata dalla bambinaia Maria Stella, quando era ancora un fanciullo, e fin da subito fece sua quella storia di rapimenti, di sostituzioni di feti, di sentirsi estraneo alla propria famiglia. Grazie alla canzone, proviamo a ricostruire questa favola, la quale ci permetterà di capire meglio anche le emozioni del giovane Pirandello.



No podemos evitar de considerar este cuento, basado en una leyenda muy conocida, para reconstruir de forma emocionalmente optimal la vida de Luigi Pirandello. Toda su vida se funda en la idea de ser él mismo un hijo cambiado, tan fuera de lugar y extranjero como se sentía, arrebatado de su verdadera familia y entregado a otra, con la que nada tenía que ver. La leyenda se la contó su niñera Maria Stella, cuando todavía era un niño, y enseguida hizo suya esa historia de secuestros, de sustituciones de

fetos, de sentirse ajeno a su propia familia. Gracias a esta canción, intentamos reconstruir esta leyenda, la cual nos permitirá entender mejor incluso las emociones del joven Pirandello.



Il figlio cambiato, nella novella, è il pargolo di una ragazza chiamata Sara Longo, la quale sostiene che una notte, dopo aver sentito il bimbo di tre mesi piangere, accorre in camera e trova in terra non suo figlio, bensì un altro bimbo “mostriciattolo”, che lei continuava a ritenere non suo. Per lei era chiaro: avevano rubato il suo bellissimo figlio e le avevano dato in cambio quell’obbrobrio.



El hijo cambiado, en el cuento, es el bebé de una chica llamada Sara Longo, la cual afirma que una noche, después de oír su niño de tres meses llorar, acudió a la habitación del pequeño y encuentra en el suelo no a su hijo sino a otro niño esperpéntico que, por supuesto, ella seguía considerando no suyo. Ella lo tenía claro: le habían quitado su hermoso hijo y le habían entregado ese monstruo a cambio.





Non si fa riferimento a tutte le donne in generale, bensì a quelle streghe della notte (chiamate appunto Donne) che si divertono a rubare i bambini dalle culle, a spostarli da un punto all'altro della casa o a giocare con i capelli delle povere creature. Si tratta certo di una credenza, di una superstizione, ma tutti parevano crederci nella Sicilia di quei tempi.



No se hace referencia a las mujeres en general, sino a esas brujas nocturnas (llamadas justamente Mujeres) que se lo pasan bien robando bebé de sus cunas, desplazarlos de un punto a otro de la casa o jugando con el pelo de las pobres criatura. Se trata, está claro, de una creencia, de una superstición, sin embargo todos parecían creer en ella en la Sicilia de aquella época.



Le Streghe, quindi, sono le Donne autrici delle atrocità sui bambini e dei brutti scherzi verso le loro famiglie.



Las Brujas son, como ya hemos visto, las Mujeres autoras de las atrocidades hacia los bebés y sus familias.



Il Figlio Cambiato viene abbandonato a sé stesso, rifiutato dalla famiglia e messo in disparte. La mamma piange ripensando al bel figlio sparito e sostituito con quel mostro e lui sparirebbe volentieri per ridare il sorriso alla famiglia e per sentirsi meno solo.



El hijo cambiado es abandonado a su suerte y rechazado por su nueva familia. Su madre llora pensando en su hermoso hijo desaparecido y sustituido con ese monstruo, y el pequeño llega a desear desaparecer con tal de devolver la sonrisa a su familia y sentirse menos sólo.



Il Marinaio nella storia è il marito della Longo, sempre fuori casa e poco attento alla consorte e al figlio. Un padre assente e freddo, un po' come Luigi percepiva la figura del padre Stefano.



El Marinero del cuento es el marido de la Sra. Longo, siempre lejos de casa y poco atento a su pareja y a su hijo. Un padre ausente y frío, un poco como Luigi percibía a su padre Don Stefano.

Capito tutto! C'è giusto una parola che ...

Brano 3: **Il figlio cambiato** (libero adattamento)

¡Si no fuera por esa palabra ... !

@ **Avolto** Scegliere un elemento.

@ **Sembrare** Scegliere un elemento.

@ **Trema** Scegliere un elemento.

@ **Strega** Scegliere un elemento.

@ **Chissà** Scegliere un elemento.

@ **Togliersi** Scegliere un elemento.

La nostra grammatica delle differenze


Brano 3: *Il figlio cambiato* (libero adattamento)


Pronomi ATONI COMPLEMENTO INDIRETTO

Non facciamoci prendere dal panico!

Non è per niente complicato. E allora perché si forma la maschera? Inizia ad osservare questi esempi tratti dal testo:

(Se refiere al padre del protagonista)

 ^H non chieder **gli** di più! (No le pidas más) – ¿A èl o a ella? ____

 ^I **gli** servo solo, ormai. (Ya no le necesito) – ¿A èl o a ella? ____


Ok. Da quanto visto mi sai dire il soggetto delle frasi è un uomo o una donna?

E ancora, mi sai dire se le frasi sono al singolare e al plurale? _____

Molto bene!

Osserva questi altri esempi tratti dal testo:

(Se refiere a la madre del protagonista)

 ^A **le** sembro un altro sai A 1



le sorrido e poi la guardo B



le trema tutto ormai C



- Perché vuoi parlare con mamma? Per chieder**le** le chiavi di casa. - ¿Por qué quieres hablar con mamá? Pues, quiero pedir**le** las llaves de casa.

- Perché vuoi parlare con papà. Per chieder**gli** le chiavi della macchina. - ¿Por qué quieres hablar con papá? Pues, quiero pedir**le** las llaves de casa.

NOTI QUALCOSA DI STRANO?

Esatto. Al singolare, mentre in castigliano il pronome rimane LE sia per il maschile sia per il femminile, in italiano notiamo una distinzione.

GLI si usa per

LE si usa per

Non è finita qui. Osserva con attenzione.



D donagli, chissà, quello che loro vogliono, lì con sé;

(Ricorda: io, tu, lui/lei, noi, voi, loro)



E chiediagli perché hanno me

(ricorda VERBO AVERE: io ho, tu hai, lui/lei ha, noi abbiamo, voi avete, loro hanno)

ORA:

Che differenza noti tra i primi esempi e questi qua sopra?

Sempre singolare? _____



- Perché vuoi parlare con le tue zie? Per chieder*gli* le chiavi di casa. - ¿Por qué quieres hablar con tus tías? Pues, quiero pedir*les* las llaves de casa.

- Perché vuoi parlare con i tuoi zii. Per chieder*gli* le chiavi della macchina. - ¿Por qué quieres hablar con tus tíos? Pues, quiero pedir*les* las llaves de casa.

Ecco una differenza interessante:

In italiano esiste una distinzione tra maschile e femminile al singolare (GLI, LE rispettivamente) ma non esiste tra SINGOLARE E PLURALE. Notiamo anche che al maschile, GLI rimane invariato sia al singolare che al plurale.

Attenzione: In castigliano si distingue tra singolare e plurale (LE, LES rispettivamente), in italiano NO.

¿Y qué pasa con GLIENE?

Questo è più complicato. In spagnolo, come vedremo le particelle CI e NE non esistono, ma si possono comunque imparare! **NE**, in questo caso specifico, ha significato DI SPECIFICAZIONE (di lui, di lei, di esso, di essa, di loro, di essi, di esse, di ciò), mentre GLI, come appena visto, ha funzione di complemento di termine (a lui, a lei, a loro).

Osserviamo gli esempi:



^F **Gliene** basterebbe un altro. GLIENE

(GLI: a lui, al padre + NE: di un altro figlio)



^G Non **gliene** importava molto

(GLI: a lui, al padre + NE: di me, del protagonista)

Trovi differenze con lo spagnolo?



Un'ultima occhiata ...

Brano 3: **Il figlio cambiato** (libero adattamento)

iA ver sí ya lo tenemos!



Non devi dirgli niente a Luca, tanto a lui non interessa un elemento. interessa molto di quello che ti succede.



Hai già chiesto le ferie alla tua principale? Non, sinceramente ancora non Ho chieste? E poi, non saprei neanche cosa, ho paura che io non stia simpatico.



Stavo scherzando! Non è vero che sei una Te lo giuro non volevo offenderti! Adesso Di essere un mostro e mi anche la mano dalla tensione.



Signora Carli Abbiamo detto tante volte di non stendere i panni bagnati sopra il nostro giardino. Cade acqua anche sul cane. Pensi che abbiamo dovuto costruire un tetto per ripararsi dall'acqua che cade.

BRANO 4. *La Madonnina*. Essere, stare, avere, tenere (D. Piras)

Antes de empezar recuerda que:

Esta es una canción de inspiración Pirandello creada con miras didácticas que, casi de puntillas, os invita tanto a aprender la gramática italiana de forma musical como a investigar más sobre el Genio del autor siciliano.

Se recomienda profundizar en la biografía de Pirandello para entender mejor las letras y la secuencia de los acontecimientos. Leer tanto las notas a continuación de cada letra como los cuentos autobiográficos de Luigi Pirandello os ayudará a entender mejor el artista italiano.

Buon ascolto!

Brano 4: *La Madonnina* (libero adattamento)

Maschera grammaticale oggetto d'indagine: **Essere, Stare, Avere, Tenere**


Svetta sui granai,


ha un fascino silente,  A

quella chiesa che,



sta per le sue.  B

Tiene stretta ormai,  C


la curiosità di un bimbo,  1

che Fiorica, sai,  2

ha in cuor suo.  D

Ha nove anni Guido e spera,  E  3

che il suo posto sia là,  F

ma per suo padre,  4

è nemica della Patria.  G

Poi all'improvviso sente un grido, 5

il Diavolo aspetta già,

sta in piedi, sta sorridendo,  H

perché sa.

Ha fame, ha sete lui,  I

vuole *stare allerta,*  L

e fremendo dice no,

no alle bugie!  6

Ma l'illusione, poi,

è effimera e fugace,  M

sta bene dove vuoi,  N

finché non scappa via.  7

Ha nove anni Guido e spera,

che il suo posto sia là,

ma per suo padre,

è nemica della Patria.

Poi all'improvviso sente un grido,

il Diavolo aspetta già,

sta in piedi, sta sorridendo,

perché sa.

Note Letterarie

Brano 4: *La Madonnina* (libero adattamento)



Questa novella ci permette di esplorare una sfaccettatura molto importante della gioventù Pirandelliana. La novella *La Madonnina* rievoca le abitudini religiose della famiglia Pirandello: non sono praticanti e per il prete costituiscono un cattivo esempio per il vicinato. Accade però che un episodio anticlericale del padre Stefano e i racconti devoti e appassionati della bambinaia Maria Stella accendono la curiosità del piccolo Luigi, il quale sente la necessità di recarsi in quella chiesa così bistrattata dal padre. Nella novella il cognome Pirandello diventa Greli, ma i fatti romanzati ricalcano quelli della vita reale.



Este cuento nos brinda la oportunidad de profundizar en un aspecto muy importante de la infancia de Luigi Pirandello. El cuento *La Madonnina* nos informa sobre los hábitos de la familia Pirandello: no son practicantes y para el cura del pueblo son un mal ejemplo para el barrio. Sin embargo, ocurre que un episodio anticlerical de su padre Stefano y los cuentos devotos de su niñera Maria Stella encienden en el corazón del pequeño Luigi la llama de la curiosidad, la misma llama que le provoca la necesidad ir

a la iglesia. En el cuento, el apellido Pirandello se convierte en Greli, sin embargo, los hechos contados copian los de la vida real.



Fiorica, nella novella, è il prete che desidera ardentemente che i Greli frequentino la chiesa. Vorrebbe portare un po' di fede in quella casa, ma l'atteggiamento del signor Greli (Pirandello) appare troppo distaccato per poterci riuscire.



Fiorica, en el cuento pirandelliano, es el cura que desea con todo su corazón que los Greli que vayan a misa. El desea que la verdadera fé entre en esa casa, sin embargo, la actitud del señor Greli (Pirandello) parece demasiado indiferente para que eso ocurra.



Guido è Luigi nella trasposizione letteraria. A nove anni sente il bisogno di frequentare l'ambiente ecclesiastico, fatto che fa credere alla bambinaia che il piccolo sia stato benedetto dal Signore e che quello sia un messaggio divino. Altro segnale che Luigi è proprio un figlio cambiato.



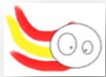
Guido es Luigi en esta adaptación literaria. Guido es un niño de nueve años que siente la necesidad de frecuentar la Iglesia, hecho que lleva Maria Stella a creer que el pequeño ha sido bendecido por el Señor. Otra señal que Luigi es un verdadero Hijo Cambiado



4



Il signor Greli, da buon patriota, serbava rancore nei confronti della Chiesa e la definiva sua nemica. Per questo motivo impediva a tutti i membri della famiglia di partecipare alle funzioni religiose.



El señor Greli, gran patriota, guardaba rencor hacia la Iglesia, a la que consideraba una enemiga.



5



Guido (Luigi) è sempre più ammaliato dall'atmosfera della chiesa e si sente davvero a suo agio. Prega costantemente e sente i brividi ogniqualvolta attraversa l'uscio della chiesa di San Pietro. Padre Florica, nel vederlo là seduto in chiesa, attento ed estasiato, sente tanta gioia e spera di poter convincere anche il resto della famiglia.

Succede che nel mese di maggio avviene l'estrazione di una statua della Madonna di cera e solo uno dei parrocchiani poteva portarsela a casa. Per fomentare la fede del piccolo Guido e per portare un po' di fede in casa Greli per mezzo di quella figura santa, Fiorica decide di pilotare l'estrazione e di premiare il bambino. Ma Guido comprende l'inganno (a fin di bene) del prete e ne rimane sconvolto: il Diavolo si era impossessato del prete e lo aveva spinto a mentire.



Guido (Luigi) parece cada vez más encantado de esa atmósfera eclesiástica y está muy a gusto. Reza mucho y siente escalofríos cada vez que entra en la iglesia de San Pietro. El cura Fiorica, viéndolo ahí sentado tan atento y extasiado, siente mucha alegría y espera que los demás miembros de la familia sigan su ejemplo. Ocurre que en el mes de marzo se organiza el sorteo de una estatua de la Virgen y todos los parroquianos compran sus boletos, todos menos Luigi. Para fomentar la Fé del pequeño Guido, Fiorica toma la decisión de manipular el sorteo y de premiarle a él con esa Virgen. Cuando Guido se entera de ese engaño pierde toda la ilusión en la Iglesia y, en consecuencia, en su Fé: está claro, el Diablo había poseído al cura y le había obligado a mentir.



6



Il piccolo odia le bugie e si dispera davanti a quell'inganno. Era stato tradito da quella persona e da quell'ambiente che percepiva come sacri, la statuetta non viene fatta entrare in casa e il piccolo capisce in modo traumatico che neanche quello

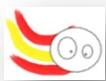
ecclesiastico è l'ambiente dove ritrovare sé stesso, che anche in quel posto incantevole vivono menzogna e falsità, che nemmeno in quel luogo sacro poteva smettere di sentirsi un figlio cambiato.



El pequeño odia las mentiras y se siente traicionado por Fiorica y por ese ambiente sagrado. Rechaza la estatua de la Virgen y entiende, de forma traumática, que tampoco en la fé puede encontrarse a si mismo, que también en ese lugar tan encantador viven mentira y falsedad, que tampoco en ese sitio podía dejar de sentirse un hijo cambiado.



Quel tradimento ferisce così tanto il piccolo che smette di frequentare la chiesa e la fede sparisce per sempre.



Esa traición le provoca tanto dolor que deja de frecuentar la Iglesia y su Fé desaparece para siempre.

Capito tutto! C'è giusto una parola che ...

Brano 4: **La madonnina** (libero adattamento)

¡Si no fuera por esa palabra ... !

@ **Granai** Scegliere un elemento.

@ **Ormai** Scegliere un elemento.

@ **Improvviso** Scegliere un elemento.

@ **Posto** Scegliere un elemento.

@ **Bugie** Scegliere un elemento.

@ **Finché** Scegliere un elemento.


La nostra grammatica delle differenze

Brano 4: **La madonnina** (libero adattamento)

ESSERE, STARE, AVERE, TENERE

Iniziamo ad osservare questi esempi tratti dal testo della canzone:

 **G** è nemica della Patria - (es enemiga)

 **M** è effimera e fugace - (es efimera y fugaz)

Noti qualche differenza di uso tra italiano e castigliano?

Effettivamente, in entrambi i casi sia **Essere** sia **Ser** esprimono delle qualità o delle caratteristiche ben specifiche.



La casa **è** grande - La casa **es** grande; Carlo **è** alto - Carlo **es** alto;
Jaime **è** simpatico - Jaime **es** simpático.

Ma C'è un ma... Osserviamo questi altri esempi

- Il gatto **è** nel parco!

LUOGO: El gato **está** en el parque

- **Sono** annoiato.

EMOZIONI E CONDIZIONI FISICHE: **Estoy** aburrido

- **Siamo** in macchina

LUOGO: **Estamos** en el coche

- **Sono** depresso

SENTIMENTO, EMOZIONE: **Estoy** deprimido

Sembra che in italiano per esprimere delle emozioni o stati d'animo, anche passeggeri, si utilizzi sempre e comunque il verbo **Essere**. In Spagnolo è lo stesso?

Molto bene!

Questo è un punto cruciale. Mentre **Ser** e **Estar**, in lingua spagnola, tendono a marcare una caratteristica permanente (il primo) e una caratteristica transitoria (il secondo), in italiano tale distinzione è meno pronunciata, ma non per questo assente:

Non **sto** bene oggi

Stato emotivo o di salute passeggero

Marta **sta** male

Stato emotivo o di salute passeggero



^B **sta** per le sue.

Frase idiomatica, indica stare isolata, essere discreta e solitaria



^B **sta** in piedi, **sta** sorridendo,

Esprime restare e rimanere in una condizione



^B vuole **stare** allerta,

Altra espressione idiomatica; stare sempre pronto, stare con le orecchie puntate!!



^B **sta** bene dove vuoi,

Idiomatismo: in questo caso con significato spagnolo di QUEDA BIEN.

Ma allora, è giusto dire *Paolo sta in Germania* o *Paolo è in Germania*?

Beh ... tutte e due ... solo che hanno significati leggermente diversi.

- **Paolo sta in Germania**: Paolo rimane in Germania
- **Paolo è in Germania**: Paolo vive in Germania o si trova geograficamente.

In italiano per indicare il trovarsi in un posto geografico usiamo Essere o Stare?? _____

Osserviamo ancora:

ha un fascino silente,  A

POSSESSIONE, CARATTERISTICA POSSEDUTA: **Tiene** atractivo, **tiene** encanto

 D *ha in cuor suo.* 

POSSESSIONE, CARATTERISTICA POSSEDUTA: **Tiene** en su corazón

 A *Ha nove anni* Guido e spera, 

ANNI, CHIEDERE E DIRE L'ETÀ: **Tiene** nueve años

 I *Ha fame, ha sete lui,*  I

AVERE VOGLIA DI BERE O MANGIARE QUALCOSA: **Tengo** sed, **tengo** hambre.

Cosa notiamo?

E qui?

- **Ho giocato** a calcio per tre anni

Verbo: Passato prossimo

- **È uscito** di casa

Verbo: Passato prossimo

Due ausiliari? Sì, in italiano, sì. Anche in spagnolo??



Un'ultima occhiata ...

Brano 4: **La madonnina** (libero adattamento)

iA ver sí ya lo tenemos!



Ti vedo un po' strano non Scegliere un elemento. Bene? Se hai bisogno di un massaggio ricorda che io Scegliere un elemento. una professionista del settore.



Era davvero una bellissima ragazza ma non ho potuto chiederle nulla, neanche una piccola domanda come: Quanti anni Scegliere un elemento. O di che segno zodiacale Scegliere un elemento. ?



Scegliere un elemento. Andato allo stadio per vedere la partita del Cagliari! Scegliere un elemento. Conosciuto tante belle persone. Adesso Scegliere un elemento. Tanti nuovi amici con i quali andare a vedere la mia squadra del cuore.



Per favore Giulia non dirmi più Scegliere un elemento. Siamo sempre stati sinceri e adesso, all' Scegliere un elemento. Ci nascondiamo le cose e ci trattiamo come degli estranei. Te lo chiedo per l'ultima volta. Hai mangiato tu l'ultima fetta di torta?

BRANO 5. *La capannetta*. Le consonanti doppie (D. Piras)

Antes de empezar recuerda que:

Esta es una canción de inspiración Pirandello creada con miras didácticas que, casi de puntillas, os invita tanto a aprender la gramática italiana de forma musical como a investigar más sobre el Genio del autor siciliano.

Se recomienda profundizar en la biografía de Pirandello para entender mejor las letras y la secuencia de los acontecimientos. Leer tanto las notas a continuación de cada letra como los cuentos autobiográficos de Luigi Pirandello os ayudará a entender mejor el artista italiano.

Buon ascolto!

Brano 5: *La Capannetta* (libero adattamento)

Maschera grammaticale oggetto d'indagine: **Le consonanti doppie**

Artisticamente ispirato son io,



1

assurda ossessione.



A

Onnipotente mistero sei lì,



B

Ossequio rivelatore.



C

Fattore dell'arte, *scrittore* son io,



D



2

Lettore e *osservatore*.  E


Seduto, sognante, io mi affido a lei,
novellistica percezione.

Catturo il momento e l'*eccesso* di brio,  F

estatica concezione.

In *fuga* da zolfo e mediocrità,  G  3

fugga anche lei, Lettore!  H

Il sogno compare di *notte* e lui,  I

come *note* armoniose inebria.  L

La *fata* scrittura, lei ha scelto me,  M

l'idea si è *fatta* realtà.  N

La vita a *soqquadro* ma io, 🌐 O

io *nacqui* per esser scrittore; 🌐 P


acquario in cui possono nuotare, 🌐 Q

parole, perifrasi e idee.

Scrivendo e leggendo potrò,
scolpire il tuo nome nel cuore,
di chi viaggia in cerca di idee,
di storie, avventure, emozione.

Neppure le donne potranno,
scostarmi da questa passione;

seppure la strada non sia,
in discesa e priva d'azione.

Mi sveglio e accanto mi attende il *leggio*,  R

prima nitida ispirazione.

Mi alzo, lo afferro e compongo per voi,


la prima novella *adagio*.  S

Io vedo capanne, colline e pendii,  4

una bimba, *ecco*, compare!  T  5

Sbadiglia dimessa tra *eco* e foschia,  U

richiama Zio Jeli in casa.  6

Il vecchio, furtivo, sospetta di lui,  7

osserva la situazione;

poi soli, il ragazzo e la figlia di lui,  8

complottano fuga e amore.

Il gesto si compie e addio armonia,



il vecchio infuriato accorre.

Il fuoco gli placa la rabbia ma ormai,



in cenere il suo passato.

La vita a soquadro ma io,
io nacqui per esser scrittore;
acquario in cui possono nuotare,
parole, perifrasi e idee.

Scrivendo e leggendo potrò,
scolpire il tuo nome nel cuore,
di chi viaggia in cerca di idee,
di storie, avventure, emozione.

Neppure le donne potranno,
scostarmi da questa passione;
seppure la strada non sia,
in discesa e priva d'azione.

Note Letterarie

Brano 5: **La capannetta** (libero adattamento)



Questa novella segna un passo fondamentale nella vita artistica di Pirandello: l'inizio della carriera novellistica. Si tratta, infatti, della prima novella scritta da Luigi, a soli diciassette anni, pubblicata sulla Gazzetta del Popolo di Torino, il primo giugno del 1984.



Este cuento representa una etapa fundamental en la vida artística de Pirandello: el comienzo de su etapa cuentística. Se trata del primer cuento escrito por Luigi, con diecisiete años, y publicado por la Gazzetta del Popolo de Turín el día 1 de junio de 1984.





È importante sottolineare come la scrittura e l'arte diventino l'unica arma di redenzione possibile per un animo "cambiato" come quello di Luigi. Lui è consapevole del fatto che solo l'arte possano aiutarlo a ritrovare la sua strada.



Cabe subrayar como la escritura y el arte se convierten en la última esperanza de redención para un alma atormentado con el de Luigi. Él sabe que sólo el arte puede ayudarle a recuperar su propio camino.



La scrittura e il mondo poetico costituiscono un mondo completamente diverso da quello vissuto nella famiglia di Luigi: scrivere implica allontanarsi definitivamente dallo zolfo e dalle solfure del padre, significa assurgere a una categoria molto più sofisticata.



La escritura y el mundo poético constituyen un mundo totalmente distinto con respecto al de su familia: escribir significa alejarse definitivamente del azufre y de las azufreras de su padre, significa pertenecer a una categoría más selecta.



Entriamo nel vivo della novella scritta da Luigi Pirandello: nello specifico ci ritroviamo immersi in un paesaggio di montagna, da lì il riferimento ai monti e alle colline.



Nos adentramos en el cuento de Luigi Pirandello: en lo específico nos encontramos rodeados por un paisaje de montaña, de ahí la referencia a montes y colinas.



La bimba in questione appare al principio della novella, quando con i capelli arruffati esce da una nera capannetta, osserva l'immensità della natura e si incammina verso un grande pendio.



La niña en cuestión aparece al principio del cuento y con el pelo desgreñado sale de una negra cabañita para observar la inmensidad de la naturaleza y encaminarse hacia un despeñadero.



Arrivata sul ciglio del dirupo, la bimba chiama a Jeli, il pastore del fattore Camillo. L'attento Lettore noterà facilmente l'analogia tra la figura del Jeli pirandelliano e quella del Pastore Jeli verghiano. Jeli, per Verga, è un povero pastore innamorato di Mara, mentre il Jeli di Pirandello è segretamente innamorato di Mália, sempre appartenente a una famiglia piuttosto ricca. Sia i nomi sia la tragicità insita nell'epilogo di entrambe le novelle fanno trasparire una qualche analogia tra due scritti usciti negli stessi anni.



Una vez ahí, la niña llama a Jeli, el pastor del granjero Camillo. El atento Lector notará enseguida una analogía entre el Jeli pirandelliano y el pastor Jeli de Giovanni Verga. Éste último es un pobre chico enamorado de Mara, mientras que el Jeli pirandelliano está secretamente enamorado de Mália, ambas chicas pertenecen a familias bastante ricas. Tanto los nombres como los trágicos epílogos de ambos cuentos transparentan una clara similitud entre los dos escritos que vieron la luz en la misma época.



Camillo sospetta che tra lui e sua figlia ci possa essere del tenero e fa capire al pastore di lasciare stare e di pensare solo al suo lavoro.



Camillo sospecha que entre el pastor y su hija hay una relación y aconseja al joven que se centre sólo y exclusivamente en su trabajo.



Ormai scoperti i due amanti decidono di coronare il proprio amore, anche contro la volontà di Camillo. L'unica soluzione era quella di scappare, alle ore 7 della stessa sera.



Descubiertos, los dos amantes deciden coronar su amor, incluso contra la voluntad de Camillo. La única solución era huir de ahí, a las 7 de esa misma tarde.



Alle nove Camillo torna a casa e comprende l'accaduto: sua figlia e Jeli erano scappati di casa.



A las nueve de la tarde Camillo regresa a su casa y entiende lo ocurrido: su hija y Jeli se habían marchado juntos.



10



Camillo, per la disperazione, diede fuoco a quella mesta capanna, quasi a cacciare tutto il dolore in essa racchiuso.



Camillo, desesperado, prende fuego a esa pobre cabañita, esperando disipar así todo el dolor que cabía en ella.

Capito tutto! C'è giusto una parola che ...

Brano 5: **La capannetta** (libero adattamento)

¡Si no fuera por esa palabra ... !

@ Seduto Scegliere un elemento.

@ Affidò Scegliere un elemento.

@ Zolfo Scegliere un elemento.

@ Fata Scegliere un elemento.

@ Soqqadro Scegliere un elemento.

@ Scostarmi Scegliere un elemento.

@ Neppure Scegliere un elemento.

@ Seppure Scegliere un elemento.

@ Leggio Scegliere un elemento.

@ Pendii Scegliere un elemento.

@ Cenere Scegliere un elemento.

La nostra grammatica delle differenze

Brano 5: **La capannetta** (libero adattamento)

LE CONSONANTI DOPPIE

Purtroppo, e lo diciamo con animo di sfida e mai di depressione, non esistono numerose regole capaci di prevenire i problemi delle doppie consonanti in italiano. Ma per la loro tendenza a restare radicati nella mente dei discenti anche in fasi avanzate di apprendimento, gli errori delle doppie consonanti sono riconosciuti come quelli maggiormente antipatici.

Ricorda: sono GEMINATI o DOPPI tutti quei suoni intervocalici che devono essere pronunciati in modo più intenso e trascritti per mezzo di una consonante raddoppiata.

Osserviamo con maggiore attenzione la seguente strofa del brano "Lontano". Cosa noti?

 A **ss**urda **ss**essione.

Esp: absurda obsesión

 B **nn**ipotente mistero sei lì,

Esp: ahí estás, omnipresente misterio

 C **ss**equio rivelatore.

Esp: obsequio revelador

 D **tt**ore dell'arte, scrittore son io,

Esp: Factor del arte



E **tt**ore e **ss**ervatore.

Esp: Lector **ob**servador

Cosa hai notato?

Molto bene! Ottimo intuito.

Ci sono alcune **corrispondenze ricorrenti** tra doppie consonanti italiane e gruppi consonantici spagnoli. Negli esempi visti prima abbiamo visto come, solitamente (non sempre), il **-bd-** spagnolo diventi **-dd-**, il **-bs-** castigliano diventi **-ss-**, il **-ch-** si trasformi in **-tt-**, il **-ct-** in **-tt-**, il **mn-** in **-nn-** italiano o il **-pt-** spagnolo diventi **-tt-** in italiano.

Andiamo avanti. Qui le cose si fanno più interessanti.



G In **fuga** da zolfo e mediocrità,

ESP: fuga



H **fugga** anche lei, Lettore!

ESP: ¡huya!



I Il sogno compare di **notte** e lui, I

ESP: noche




L come **note** armoniose inebria.

ESP: notas

 M La **fata** scrittura, lei ha scelto me,

Esp: Hada

 N l'idea si è **fatta** realtà. N


Esp: Hecha


Che strano, no? Parole praticamente uguali.... Eppure... così diverse. Si tratta delle famose **COPPIE MINIME**, ossia, di quelle coppie di parole che pur sembrando identiche, si differenziano per via di una doppia consonante. Preparati, di esempi ce ne sono davvero numerosi.

una bimba, **ecco**, compare!  T

Sbadiglia dimessa tra **eco** e foschia,  U

Complichiamo ancora di più il tutto.

 P io **nacqui** per esser scrittore (yo naci)

 Q **acquario** in cui possono nuotare (acuario)

Sembrirebbe evidente che la consonante Q segua una regola di raddoppio differente rispetto alle altre consonanti.

Quando il suono deve essere forte si utilizza il gruppo
cononantico -CQ-

Bueno, ¿entonces ésto qué es?

La vita a *soqquadro* ma io, 🤖

Hai ragione. Congratulazioni. Hai trovato l'unica eccezione in lingua italiana. In questo caso si raddoppia anche graficamente la consonante Q.



Un'ultima occhiata ...

Brano 5: **La capannetta** (libero adattamento)

iA ver sí ya lo tenemos!



Ti sei comprato il quotidiano? Strano non credevo che tu fossi un Scegliere un elemento. Al massimo pensavo che tutti i giornali finissero al fuoco al posto della legna, per fare un po' di Scegliere un elemento.



Quella pasta con la crema te la mangi Scegliere un elemento. ? Meglio, perché se me la mangio io non mi entrerebbe più la Scegliere un elemento.



Ma che ci fai anche qui al supermercato? Sei Scegliere un elemento. Sei il mio nuovo idolo Scegliere un elemento.



Non ci vuole la Scegliere un elemento. Per costruire una casa, sarebbe molto meglio una Scegliere un elemento. Se non hai voglia di fare il muratore, potresti sempre andare e cambiare l'acqua all' Scegliere un elemento.

BRANO 6. *Ritorno*. I connettori testuali (D. Piras)

Antes de empezar recuerda que:

Esta es una canción de inspiración Pirandello creada con miras didácticas que, casi de puntillas, os invita tanto a aprender la gramática italiana de forma musical como a investigar más sobre el Genio del autor siciliano.

Se recomienda profundizar en la biografía de Pirandello para entender mejor las letras y la secuencia de los acontecimientos. Leer tanto las notas a continuación de cada letra como los cuentos autobiográficos de Luigi Pirandello os ayudará a entender mejor el artista italiano.

Buon ascolto!

Brano 6: *Ritorno* (libero adattamento)

Maschera grammaticale oggetto d'indagine: I connettori testuali

Un bimbo osserva e sa,  1

eppure tace e va,  A

dunque rifletterà,  B

attorno alla realtà.

Pensa che i grandi no,  2

non possano mentire mai!

Ma ora osserva là,



quella dimora che,

un tempo fu anche sua,

benché tra avversità.



Pensa che i bimbi no,

non debbano soffrire mai!

Poi negli occhi tristi di sua madre,



colse sia dolore sia idee,

idee su cosa possa complottare,

un marito estraneo a lei.


Tutto tranne un padre esemplare,




un traditore gonfio di sé.

Vale a dire lacrime d'amore,  F

mentre lui è fuori con lei,  G

Anche se lei vuole sopportare,  H

il fanciullo cova un'idea,  6

affinché lui possa dimostrare,  I

la viltà del padre per sé.

Il bimbo *è un uomo ormai,*  L

ma no, non scorda mai,

il senso di colpa che,

da tanti anni è in lui.

Pensa alla verità,

che sua madre si portò via.


Era domenica,

il bimbo lo seguì,

finché non accertò,  M

la vile infedeltà.  7

Però la madre no,

non sopportò lo scandalo!  8

Note Letterarie

Brano 6: **Ritorno** (libero adattamento)



Qui vita privata e novella si intrecciano per dar vita a un testo altamente biografico. Il bimbo a cui si fa menzione è Paolo Marra, Luigi nella trasposizione novellistica. Dopo molti anni Paolo si ritrova davanti ai ruderi di quella casa che un tempo ospitava la sua famiglia, quei ruderi che ormai abbandonati erano diventati di pubblico uso tra gli abitanti del paese.



Aquí vida privada y cuento se funden para concebir una letra muy biográfica. El protagonista es un niño llamado Paolo Marra, Luigi en la vida real. Después de muchos años, Paolo se encuentra delante de las ruinas de esa casa que tiempo atrás fue de su familia, las mismas ruinas que ahora pertenecían a los habitantes del pueblo.





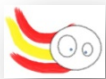
Il riferimento è al tradimento del padre di Paolo (anche di quello di Luigi nella vita reale) del quale il piccolo non poté capacitarsi.



La referencia es a la traición del padre de Paolo (también de el de Luigi en la vida real) que trastorna la vida del pequeño.



In questa versione novellistica della vita pirandelliana, il ragazzo è diventato adulto ed è profondamente diverso dal bimbo di quattordici anni che, nell'atto di difendere la mamma dalle ingiustizie ricevute dal padre, accrebbe il dolore di quel tradimento taciuto e provocò la rottura definitiva della famiglia. Pensa a questo osservando ciò che rimane della vecchia casa.



En esta versión literaria de la vida pirandeliana, Paolo se ha hecho hombre y parece muy distinto de ese niño de catorce años que, para defender su madre de la infidelidad de su marido, acrecentó el dolor de esa traición acallada y provocó la ruptura definitiva de su familia. Piensa en todo eso observando lo que queda de su vieja casa.



Sia nella vita reale sia nella novella, il bimbo viene tenuto all'oscuro dell'inganno del padre, ma gli occhi delle madri non mentono e così comprese presto quanto stava accadendo. Doveva fare qualcosa.



Tanto en la vida real como en el cuento, nadie habla de ese engaño con el niño, sin embargo, los ojos de las madres no mienten y Paolo entiende pronto que algo malo está ocurriendo. Tenía que hacer algo.



Abbiamo già avuto modo di sottolineare come Don Stefano fosse profondamente diverso da Luigi, così duro l'uno e sensibile l'altro, uniti solo dalla volontà delle streghe. Pertanto, dimostrare l'infedeltà del padre, per Luigi come per Paolo, divenne un modo per prendere ulteriormente le distanze dal proprio progenitore.



Como ya hemos tenido ocasion de subrayar, Don Stefano era muy diferente de Luigi, duro y autoritario el padre y noble y sensible el hijo, unidos únicamente por voluntad de las brujas. Demonstrar la infidelidad del padre, tanto para Luigi como para Paolo, es una forma de alejarse incluso más de él.



6



L'idea era appunto quella di seguire il padre in una delle sue solite uscite mattutine della domenica e comprendere quali fossero le sue intenzioni.



La idea de Luigi era la de seguir su padre durante uno de sus paseos dominicales y comprender sus verdaderas intenciones.



7



Seguito il padre fino al convento dell'Origlione, dimora di Donna Francesca, zia di Don Stefano, e qui l'incontro tra l'infedele genitore e una sua vecchia fidanzata venne scoperto. Scatenando una reazione violenta del bimbo, ormai fuori di sé dallo schifo e dal dolore.



Llegado al convento del Origlione, mansión de Doña Francesca, tia de Don Stefano, Luigi descubre la relación secreta entre el padre infiel y una viaja pareja de él. La reacción del jóven es muy fuerte y impulsiva, dictada por el asco y el dolor.



Se nella vita reale questo fatto contribuì a separare Luigi e Don Stefano, nella versione novellistica conduce a un epilogo drammatico: la mamma di Paolo, che con la morte nel cuore sopportava tali tradimenti del marito, quando lo scandalo venne portato alla ribalta dal figlio venne colta da malore e perì, una ferita che il personaggio dello scritto si portò sempre dentro, assieme allo sguardo incredulo e colmo di pena dell'amante del padre colta sul fatto.



Si en la vida real este triste episodio se limita a separar aún más Luigi y Don Stefano, en la versión literaria se culmina con un trágico epílogo: la madre de Paolo, que con el corazón lleno de dolor aguantaba esa repetida traición de su marido, cuando el escándalo fué descubierto por el hijo sufrió de un ataque cardíaco y murió, una herida que aún sangraba en el alma del Paolo adulto, así como recordaba perfectamente la mirada asustada, incrédula y llena de pena de la amante del padre recién descubierta.

Capito tutto! C'è giusto una parola che ...

Brano 6: **Ritorno** (libero adattamento)

¡Si no fuera por esa palabra ... !

@ **Riflettere** Scegliere un elemento.

@ **Mentire** Scegliere un elemento.

@ **Benché** Scegliere un elemento.

@ **Tranne** Scegliere un elemento.

@ **Fanciullo** Scegliere un elemento.

@ **Scorda** Scegliere un elemento.

@ **Finché** Scegliere un elemento.

La nostra grammatica delle differenze

Brano 6: *La capannetta* (libero adattamento)

I CONNETTORI TESTUALI

Quando si punta alla coesione e alla coerenza di uno scritto non si può prescindere dall'uso dei connettori testuali, i veri protagonisti delle frasi articolate in italiano e in spagnolo. Il suo uso, nelle due lingue, non differisce molto, pertanto più che di differenze sostanziali si può parlare di difficoltà mnemoniche e di studio.

¿ en nuestra letra iqué? ihay algún conector?

Pues, a ver

Osserviamo questi esempi

dunque rifletterà ...,



Pues reflexionará ...

Ricorda: **dunque** presenta alcune differenze di significato, a seconda del contesto di utilizzo. Ad esempio, nel caso appena citato ha valore rafforzativo, ciononostante, in altre frasi può avere valore conclusivo:

- Marco ha mangiato troppo dunque ha mal di stomaco!
- Marco ha comido demasiado por lo tanto le duele el estómago.

benché *tra avversità.*



aunque entre adversidades

Si noti il valore avversativo di **benché**: ricorda anche sebbene, quantunque,
nonostante, **malgrado**

Leggi quest'altra frase:

Anche se lei vuole sopportare,



Aunque ella quiere aguantar

Esatto! **Anche se** possiede un valore avversativo! E in questa frase noti ancora un avversativo???

Ma ora osserva là,



Pero ahora mira ahí

Andiamo avanti

Tutto tranne un padre esemplare,



Todo **excepto un padre ejemplar**

Si nota subito un valore eccettuativo, mantenuto anche in lingua spagnola.

Vale a dire lacrime d'amore,  F

Es decir lagrimas de amor

Notiamo un valore esplicativo nel connettivo italiano. Anche in quello spagnolo?

mentre lui è fuori con lei,  G

mientras que él está fuera con ella

Indica la contemporaneità di più fatti.

E qua sotto? Finale o avversativo?

 affinché lui possa dimostrare,

Para que él pueda demostrar!

Il bimbo è un uomo ormai,  L

El niño ya es un hombre

Osserva questi altri esempi:

- Non ci arriviamo più **ormai**, è tardi.
- **Ormai** ci rinuncio, è troppo lontano.

Facile no?

Ormai ha spesso un valore enfatico, indica che non purtroppo non si può cambiare l'andamento delle cose.

finché non accertò,  M

Hasta que no aceptó

Chiaro esempio di connettivo temporale, che indica il perdurare di un'azione sino al compimento di un'altra



Un'ultima occhiata ...

Brano 6: **La capannetta** (libero adattamento)

iA ver sí ya lo tenemos!



Ho deciso di perdonarti e di aiutarti Scegliere un elemento. Ti sei comportato male. Ma prima ho bisogno che mi dimostri di esserti pentito Scegliere un elemento. Chiedimi scusa.



Non è necessario Scegliere un elemento. Sull'età anagrafica. Si vede perfettamente che non hai più vent'anni. Vivi serenamente, anche se non sei più un Scegliere un elemento. sei ancora in piena forma.



Non trovo più il portafogli con i documenti e con le carte di credito, Scegliere un elemento. Ho ancora il mio cellulare nuovo in tasca.



Scegliere un elemento. Non si tratti di una situazione piacevole, sono costretto a chiederti di andare a lavorare Scegliere un elemento. Purtroppo abbiamo bisogno di soldi.

BRANO 7. *Tra due ombre*. La passiva (D. Piras)

Antes de empezar recuerda que:

Esta es una canción de inspiración Pirandello creada con miras didácticas que, casi de puntillas, os invita tanto a aprender la gramática italiana de forma musical como a investigar más sobre el Genio del autor siciliano.

Se recomienda profundizar en la biografía de Pirandello para entender mejor las letras y la secuencia de los acontecimientos. Leer tanto las notas a continuación de cada letra como los cuentos autobiográficos de Luigi Pirandello os ayudará a entender mejor el artista italiano.

Buon ascolto!

Brano 7: *Tra due ombre* (libero adattamento)

Maschera grammaticale oggetto d'indagine: **La passiva**

Ecco qua, strilla e urla a volontà,



la barca *è sospinta da* una brezza gelida,



il viaggio *è circondato dalle* idee.



Fermo lì, in un ponte nuvolo,

tengo a bada i frutti del mio nuovo amor,

tre vivaci bimbi e poi lei.

E *sarà scritto dal destino*,  C

il mio futuro,


e *venne scritto dal destino*,  D

il mio passato dentro al quale,

vivevi anche tu.  3

Ma poi lì, su quel ponte vedo te,  4

e la mente vola indietro al tempo in cui,

tra i tuoi pretendenti, scegliesti me.  5

Forse sì, nel vedere la vita tua,

il cuore *è avvolto da ricordi* e nostalgia,  E  6

o forse mi vergogno della mia.

E *sarà scritto dal destino*,  F

il mio futuro,

e *venne scritto dal destino*,  G

il mio passato dentro al quale,

vivevi anche tu

Note Letterarie

Brano 7: **Tra due ombre** (libero adattamento)



A diciotto anni Pirandello inizia un'intricata storia d'amore con la cugina Lina, di quattro anni più grande di lui, tra lo stupore generale dei parenti e dello stesso Luigi, dato che Lina era talmente bella da essere corteggiata da tanti uomini. Luigi è costretto a mollare gli studi e a lavorare nella solfara del padre per meritarsi l'amore della cugina, ma poco a poco l'illusione nel giovane si spegne e abbandona quel duro lavoro per tornare all'Università. Ancora qualche anno di speranza per Lina e poi Luigi comprende che la storia è ormai finita e si imbarca per la penisola, allontanandosi definitivamente dalla cugina. Prima va a Roma e poi prosegue per Bonn. Ora, la novella alla quale è ispirata la presente canzone ripercorre i ricordi di una storia d'amore che ormai non esiste più e li incarna nella figura di Faustino Sangelli, un uomo di trentasei anni sposato con una donna della quale forse non era più innamorato e padre di tre figli. Le urla alle quali si fa riferimento sono quelle dei passeggeri e del personale di bordo alla partenza della crociera.



Con 18 años Pirandello empieza una complicada relación amorosa con su prima Lina, de cuatro años más grande, entre el asombro general de toda su familia y

del mismo Luigi, puesto que Lina era preciosa y con muchos admiradores. Luigi se vió obligado a dejar los estudios para ir a trabajar en la azufrera de Don Stefano y merecerse el amor de su prima, sin embargo, poco a poco la ilusión del chico se apaga , entiende que no está capacitado para ese trabajo y vuelve a la Universidad. Luigi sabe que su relación con Lina había llegado a su fin, él ya no siente nada hacía ella y por eso se marcha primero a Roma y luego a Bonn. Ahora bien, el cuento del que trae inspiración esta canción sigue los pasos de esa misma historia de amor; el protagonista del cuento es Faustino Sangelli, un hombre de treintaseis años casado con un mujer de la cual ya no parece enamorado y padre de tres hijos. Los gritos de los que se hace mención son los de los pasajeros y de la tripulación a la salida del crucero.



Ecco di nuovo il concetto di barca che ritorna: da una parte quella che ha portato via Luigi dalla sua Lina e dall'altra questa sulla quale è ambientata la novella.



Otra vez se hace referencia a un barco: por un lado ese que alejó Luigi de su Lina y por el otro este en el que se desarrollan los hechos.





Il tu è chiaramente rivolto a Lilli, che conosceremo meglio nel punto successivo.



La letra tutea a Lilli, a la que vamos a conocer mejor en la nota siguiente.



4



Accade che sulla stessa crociera il giovane scorge Lilli, una sua antica fidanzata, ancora bellissima e affascinante, accompagnata da Silvestro Crispo, un tempo rifiutato dalla donna per lui, ma oggi suo marito. Lilli è chiaramente la versione letteraria di Lina: i riferimenti sono evidenti.



Ocurre que en el mismo crucero el hombre divisó a Lilli, una vieja pareja suya, todavía hermosa y fascinante, acompañada por Silvestro Crispo, tiempo atrás rechazado por la misma mujer a beneficio de él, hoy casado con ella.



5



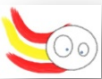
Lilli era ancora come un tempo, bella e formosa, e la tristezza pervase il cuore di Faustino, al ricordo che quella bellissima creatura fu sua e che ora possiede una famiglia della quale prova vergogna.



Lilli seguía tan bella y escultural como se la recordaba y la tristeza llenó el corazón de Faustino, pensando en que esa hermosa criatura fué suya y ahora casi se avergüenza de su actual familia.



Faustino ricorda quando Lilli scelse incredibilmente lui tra tutti i pretendenti e questo è causa di numerosi ricordi bellissimi, tutti soffocati dalla nuova e cupa realtà.



Faustino recuerda como Lilli eligió a él entre todos sus pretendientes y esto es motivo de recuerdos bonitos, disipados por su nueva y melancólica realidad.

Capito tutto! C'è giusto una parola che ...

Brano 7: **Tra due ombre** (libero adattamento)

¡Si no fuera por esa palabra ... !

@ **Strilla** Scegliere un elemento.

@ **Urla** Scegliere un elemento.

@ **Brezza** Scegliere un elemento.

@ **Circondato** Scegliere un elemento.

La nostra grammatica delle differenze

Brano 7: *La capannetta* (libero adattamento)


LA PASSIVA

Cominciamo subito col dire che sia in italiano sia in spagnolo esiste una forma passiva del verbo. Questa struttura, simile nelle due lingue, si utilizza quando l'agente che compie l'azione non è molto importante.

¿Difícil?

¡Qué va!

Dividiamo la nostra analisi in **due** parti principali. Cominciamo con l'osservare la prima parte della costruzione passiva, ossia, l'accostamento tra i primi due tempi verbali.

la barca **è sospinta** da una brezza gelida,  ^A

el barco **es empujado** por una brisa gélida

Già da questo esempio notiamo che la passiva presenta l'accostamento di un verbo comune ad entrambe le lingue e il participio passato. Di quale verbo parliamo?

_____ + Participio passato!

Fantastico! Conviene ricordare questa regola per capire in pieno la forma passiva. Tutto ruota intorno a questa relazione.

Però . . . c'è un però! È una forma passiva anche questa?

e venne scritto dal destino,



Sì? E allora perché non troviamo il verbo essere prima del participio passato?

¡Eso es!

In lingua italiana il verbo **essere** della passiva può essere sostituito dal verbo “**venire**”!! Puoi utilizzare entrambi quando crei una frase passiva ma, **IMPORTANTE**, sono con i tempi semplici del verbo, mai con le forme composte! In quel caso, sempre **ESSERE**.

Il libro viene letto da José – El libro es leído por José

La cassa viene aperta da Maria. – La caja es abierta por María.

C'è però una *seconda parte da analizzare*. Quella relativa al *complemento di agente*, ossia, chi compie l'azione passiva!

In lingua spagnola è sempre introdotto dalla preposizione **POR**. Mi sai dire se in italiano avviene la stessa cosa?

il viaggio è circondato **dalle** idee.



il cuore è avvolto **da** ricordi e nostalgia,



Che ne dici?

Proprio così! In lingua italiana si usa sempre **la preposizione DA**,
nella sua forma semplice o articolata, a seconda dei casi!

- Il cane è accompagnato **da** Luca.
- La casa è costruita **dall'**impresa edile;
- La torta è preparata **dalla** nonna.

Ancora un piccolo sforzo:

E *sarà scritto dal destino,*



e *venne scritto dal destino,*



Ricorda il presente dell'indicativo del verbo essere:
io sono, tu sei, lui/lei è, noi siamo, voi siete,
loro/essi sono.

Ricorda il presente dell'indicativo del verbo venire:
io vengo, tu vieni, lui/lei viene, noi veniamo, voi
venite, loro/essi vengono.

I due esempi precedenti sono delle forme passive al
presente
dell'indicativo? _____

Evidentemente! Sarà importante non dimenticare che il tempo del verbo essere della frase passiva sarà UGUALE al tempo in cui è presentato il verbo nella frase attiva!.



Un'ultima occhiata ...

Brano 7: **Tra due ombre** (libero adattamento)

iA ver sí ya lo tenemos!



Ti devo dire la verità. Quella torta alla crema che ti sei mangiata a pranzo e che ti è piaciuta così tanto Scegliere un elemento. Preparata Scegliere un elemento. nonna. Però io Scegliere un elemento. tutti gli ingredienti.



La macchina Scegliere un elemento. Comprata dalla stessa concessionaria in cui io comprai la mia, circa dieci anni fa.



Ho capito, mi sono sbagliato. L'ho confusa con un'altra persona, le ho già chiesto scusa non c'è bisogno di Scegliere un elemento.



Ragazzi, questi biglietti non Scegliere un elemento. Obliterati alla salita sull'autobus. Ora dovrei mettervi la multa. Per oggi ve la faccio passare liscia, ma la prossima volta non sarà così clemente.

BRANO 8. *L'uomo dal fiore in bocca*. Essere e Avere (D. Piras)

Antes de empezar recuerda que:

Esta es una canción de inspiración Pirandello creada con miras didácticas que, casi de puntillas, os invita tanto a aprender la gramática italiana de forma musical como a investigar más sobre el Genio del autor siciliano.

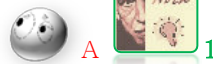
Se recomienda profundizar en la biografía de Pirandello para entender mejor las letras y la secuencia de los acontecimientos. Leer tanto las notas a continuación de cada letra como los cuentos autobiográficos de Luigi Pirandello os ayudará a entender mejor el artista italiano.
Buon ascolto!

Brano 8: *L'uomo dal fiore in bocca*

(libero adattamento)

Maschera grammaticale oggetto d'indagine: Ausiliari *essere* e *avere*

Ha perduto il treno dei desideri,



questo mio cliente qui nel bar.

Ha comprato pacchi e sembra ieri,



che godeva di tempo e libertà.

Si *è aggrappato* al banco dei liquori,



C



3

per dimenticare la realtà;

caro amico un niente e il treno è perso,

e per rimediare che si fa?

Ho ascoltato attento la sua storia,



D



4

immedesimandomi in lui.

Ho sempre avuto bisogno,



E

di viaggiare con la mente,



5

sorvolando quest'angoscia,

in cui è immerso il mio presente.

Un'ombra malinconica di donna mi sorveglia,



6


dietro muri, tende, monti, mari e fiumi,

ossessione immensa.

Per sfuggire alla persecuzione,
viaggio col pensiero in mondi altrui

Ho inventato questo stratagemma,  F



e *ho inveito* spesso contro lei.  G

Non sapete quanto stia soffrendo,  7

lei non dorme e non mangia più.

Io mi son sentito la morte addosso,  H  8

mai nessuno può lavarla via.

Mi hanno messo questo fiore in bocca,  I  9

e *hanno chiesto* la mia fedeltà  L

Ho sempre avuto bisogno,
di viaggiare con la mente,
sorvolando quest'angoscia,
in cui è immerso il mio presente.

Un'ombra malinconica di donna mi sorveglia,
dietro muri, tende, monti, mari e fiumi,
ossessione immensa.

Note Letterarie

Brano 8: **L'uomo dal fiore in bocca** (libero adattamento)



Secondo testo e seconda novella amorosa di Pirandello. Qui si fa chiaro riferimento al suo tormentato matrimonio con Antonietta Portulano, figlia di Calogero Portulano, anche lui commerciante di zolfo come Don Stefano. Proprio per accordi tra famiglie e per denaro i due ragazzi si conobbero e sebbene Luigi non fosse del tutto convinto nacque qualcosa tra loro. Ma già durante il fidanzamento Luigi capì che la via dell'arte non apparteneva a Antonietta e che lei non l'avrebbe potuto comprendere a pieno, ma si sposarono comunque nel 1894. Il trasferimento a Roma dei due inizia a turbare Antonietta, la quale comprende che il marito appartiene a una cerchia artistica alla quale lei non appartiene e comincia a sentirsi sola e a soffrire di mal di testa. Luigi e Antonietta hanno tre figli: Stefano, Lietta e Fausto. Poco a poco Antonietta si ammala e comincia ad essere paranoica, diffidente e aggressiva, ma Luigi le starà sempre accanto. La novella l'Uomo dal fiore in bocca esaspera la sensazione di controllo costante in cui versava Pirandello e sottolinea la pazzia della povera Antonietta. Nello specifico, entrando nel vivo della novella, il treno fa riferimento al mezzo perso dal cliente del bar

per un solo minuto, impediendogli di raggiungere la sua famiglia in vacanza e costringendolo a prendere el treno successivo e a passare el tiempo in quel bar.



Segunda letra y segundo cuento amoroso autobiográfico de Pirandello:

Aquí se hace referencia a su atormentado matrimonio con Antonietta Portulano, hijo de Calogero Portulano, comerciante de azufre como Don Stefano. Precisamente a raíz de acuerdos entre los dos comerciantes los dos chicos se conocieron y, aunque Luigi no parecía totalmente convencido, nació algo entre ellos. Sin embargo, ya durante el noviazgo Luigi se dió cuenta de que Antonietta no pertenecía al mundo del arte y que nunca lo entendería totalmente. A pesar de esto, se casaron en el 1894 y se van a vivir a Roma. En la capital Antonietta entiende cada vez más que su marido forma parte de un reducido círculo artístico e intelectual al que ella no pertenece y empieza a sentirse sólo y a sufrir de migrañas. Luigi y Antonietta tienen tres hijos: Stefano, Lietta y Fausto. Poco a poco Antonietta cae enferma y comienza a ser paranoica, desconfiada y agresiva, sin embargo, Luigi se quedará siempre a su lado, por lo menos hasta que Antonietta no empeoró tanto que tuvo que ser ingresada en un manicomio. El cuento *l'Uomo dal fiore in bocca* exaceba esa sensación de control constante que advierte Pirandello y subraya la locura de la pobre Antonietta. Profundizando en el cuento vemos que el tren al que se hace referencia es el medio de transporte perdido por el cliente del bar por un sólo minuto y que le obliga a retrasar su salida, a coger el tren siguiente y, en consecuencia, a pasar un poco de tiempo en ese bar.





Il cliente perse il treno per colpa di tutti quei pacchi che era costretto a portarsi dietro, contenenti vestiti e affetti di sua moglie e delle sue figlie.



El cliente pierde el tren por culpa de todos esos paquetes que llevaba consigo, los cuales contenían ropa y pertenencias de su mujer y de su hijas.



Metafora per sottolineare come il cliente è costretto a sostare al bar per via della triste realtà: aver perso il treno per le vacanze. Ma capirà ben presto che la sua realtà era decisamente più felice di quella del suo interlocutore, il Pirandello letterario, il protagonista della novella.



Se trata de una metáfora que sirve para subrayar como el cliente se ve obligado a detenerse en ese bar a causa de la triste realidad: haber perdido el tren para las vacaciones. Entenderá enseguida que su realidad es bastante mejor que la de su interlocutor, el Pirandello literario, el protagonista del cuento.



La prima persona è diretta proprio al protagonista della novella, quello che incarna il ruolo di Pirandello nella letteratura. Lui, per evadere dalla tristezza della sua vita, si immedesima nelle vite altrui, immagina mondi diversi e scappa con la fantasia. In questo momento prova ad analizzare la vita del suo interlocutore, sebbene da una prospettiva distaccata.



La primera persona se dirige precisamente al protagonista del cuento, él que personifica Pirandello en esta visión literaria de su vida. Él, para evadirse de la tristeza cotidiana, se mete en la vida de los demás, se imagina mundos distintos y huye acompañado por su fantasía. En este momento intenta analizar la vida desde su interlocutor, aunque desde una perspectiva indiferente.



Immaginare mondi diversi dal proprio è l'unica via di salvezza per quell'uomo così vinto dalla propria realtà.



Imaginarse mundos distintos del suyo parece la única vía de salvación para un hombre vencido por su propia realidad



6



Il riferimento è alla donna del nostro protagonista, la quale lo spia costantemente, ormai pazza, gelosa e isterica.



La referencia es a la mujer de nuestro protagonista, la cual le acecha constantemente, loca, celosa e histérica como es.



7



Pirandello nella vita reale e il protagonista della novella letteraria provano a scuotere la vita delle mogli, affinché rinsaviscano, ma in entrambi i casi si tratta di battaglie perse, così come in entrambi i casi gli uomini si sentono in colpa per quanto sta succedendo.



Tanto Pirandello en la vida real como el protagonista del cuento intentan sacudir las vidas de sus mujeres, para que recobren la cordura, pero en ambos casos se trata de batallas perdidas de antemano. Los dos se sienten culpables de lo que ocurre a sus parejas.



La morte addosso è una condanna perenne, una sentenza. Non esiste la possibilità di prenderla e togliersela da dosso, sarebbe magnifico, ma purtroppo una volta che quella sensazione ti avvolge non ti lascia più. Il protagonista sa di avere una grave malattia.



La muerte encima es una condena perpetua, una sentencia. No hay posibilidad de agarrarla y quitársela de encima y, por desgracia, cuando esa nefasta sensación te envuelve ya no te deja escapar. El protagonista es consciente de padecer una grave enfermedad.



Il fiore in bocca non è altro che una forma letteraria di denominare l'epitelioma formatosi sotto il baffo del protagonista. I parallelismi tra vita reale e novella si limitano alla sensazione di angoscia provata dall'autore per via della malattia e dall'ossessione della moglie, non si estendono al tumore, il quale rimane una fantasia narrativa.



La flor en la boca es una forma literaria de denominar al epiteloma presente bajo el bigote del protagonista del cuento. Las analogías entre vida real y cuento se limitan a la sensación de angustia sentida por el autor a causa de la enfermedad y de la obsesión de su mujer, no se extienden al cáncer, el cual se queda una fantasía narrativa.

Capito tutto! C'è giusto una parola che ...

Brano 8: **L'uomo dal fiore in bocca** (libero
adattamento)

iSi no fuera por esa palabra ... !

@ Pacchi Scegliere un elemento.

@ Aggrappato Scegliere un elemento.

@ Angoscia Scegliere un elemento.

@ Sfuggire Scegliere un elemento.

@ Mangia Scegliere un elemento.


La nostra grammatica delle differenze

Brano 8: **L'uomo dal fiore in bocca** (libero

adattamento)

AUSILIARI ESSERE E AVERE

Cominciamo dalla parte più semplice:

Ha perduto il treno dei desideri,  A

Ha perdido el tren de los deseos.


Prendendo come esempio il tempo verbale PASSATO PROSSIMO (PRETERITO PERFECTO IN SPAGNOLO), possiamo subito notare come sia in italiano sia in spagnolo i tempi composti prevedano l'uso dell'ausiliare AVERE!

Fin qui ... tutto nella norma.

Ma se ti dicessi che il verbo avere precede solitamente quei participi dei verbi TRANSITIVI (che possono essere seguiti dal complemento diretto???)

- Io **ho** guardato **+** la televisione (He visto la televisión)
- Io **ho** giocato **+** a calcio (He jugado al fútbol)

Entonces ¿con los demás verbos que auxiliar empleamos?

Si **è** *aggrappato* al banco dei liquori,  C

Proprio così! In italiano, per i tempi composti, possiamo utilizzare ben DUE
DIFFERENTI AUSILIARI: Essere o Avere.

Ricorda: se avere è usato solitamente con verbi transitivi, allora essere sarà
utilizzato con verbi INTRANSITIVI:

- Giovanni **è andato** (al mare) - MOVIMENTO

- Juan (se) ha ido (a la playa)

- Chiara **è partita** (per l'Africa) - MOVIMENTO

Chiara (se) ha ido (a Africa)

Abbiamo aggiunto la parola MOVIMENTO proprio perché l'ausiliare essere si usa
specialmente con verbi che indicano il MUOVERSI o lo SPOSTAMENTO!!

MA OCCHIO ALL'ESEMPIO CHE SEGUE:

Io mi sono sentito la morte addosso,  H

Me **he sentido** la muerte encima

OCCHIO!! Con i verbi pronominali e riflessivi, quando l'azione ricade su NOI
STESSI o sul protagonista della FRASE, usiamo sempre l'ausiliare ESSERE!!!!

-

- **Mi sono** lavato. CHI? IO STESSO

- **Mi sono** asciugato i capelli. CHI? IO STESSO

- **Ti sei** tagliato un dito. CHI? TU STESSO

Che ausiliare utilizzi con i verbi composti pronominali o riflessivi??



Un'ultima occhiata ...

Brano 8: **L'uomo dal fiore in bocca** (libero

adattamento)

iA ver sí ya lo tenemos!



Mi potresti aiutare con i Scegliere un elemento. Dei compleanni. Non sono proprio capace a farli. Per ringraziarti ti preparo una bella pasta al pomodo

ro, così Scegliere un elemento. Qualcosa di buono.



Scegliere un elemento. Andata a scuola di corsa perché credevo di essere in ritardo. Poi, quando Scegliere un elemento. aperto la porta della classe, mi Scegliere un elemento. che oggi non ci sarebbe stata la lezione.



fatto la doccia con l'acqua gelida perché non abbiamo pagato la bolletta. Purtroppo reclamato, ma non ho ottenuto sconti. Dovrò pagare.



No, purtroppo Maria e Carla non sono a casa, sono Scegliere un elemento. A fare la spesa al supermercato. Se vuoi puoi aspettarle qui a casa, non dovrebbero tardare.

BRANO 9. *Marta*. CI e NE (D. Piras)

Antes de empezar recuerda que:

Esta es una canción de inspiración Pirandello creada con miras didácticas que, casi de puntillas, os invita tanto a aprender la gramática italiana de forma musical como a investigar más sobre el Genio del autor siciliano.

Se recomienda profundizar en la biografía de Pirandello para entender mejor las letras y la secuencia de los acontecimientos. Leer tanto las notas a continuación de cada letra como los cuentos autobiográficos de Luigi Pirandello os ayudará a entender mejor el artista italiano.
Buon ascolto!

Brano 9: *Marta* (libero adattamento)

Maschera grammaticale oggetto d'indagine: **Particelle CI e NE**

Marta è la mia musa, la mia dea,



la mia ispirazione, l'anima mia.

C'è della tristezza dentro me e lo sai,



In fondo al mio cuore, ragazza mia,

ci sono sia i tuoi sguardi sia gli occhi tuoi,



ci tengo parecchio a questa idea, la mia. 🌐 C

Fin dal primo incontro capimmo che,

questi intensi sguardi trasportano,

i cuori di entrambi su mondi che,

non si incontreranno mai.

Ci posso provare anche io, 🌐 D

ci devo riuscire, 🌐 E

per poi trasformarmi in un Maestro. 🎨 3

Ne gradirei ben due, 🌐 F

di cuori pulsanti,

per dividere lavoro e sentimento.

Per la mia scrittura penso a te,



4

per il mio teatro penso a te,

tutta la mia vita gira intorno a te.

Imploro la pietà negli occhi tuoi,

muore la mia arte senza Dea,

io *di vite ne vorrei altre tre.*



G

Io ne leggo tante su di te,



H

scrivimi se puoi due righe o tre,



5

ne spiegherò le cause a questo cuore,



I

che non dimentica!

Ci posso provare anche io,

ci devo riuscire,

per poi trasformarmi solo in un Maestro.

Ne gradirei ben due,

di cuori pulsanti,

per dividere lavoro e sentimento.

Note Letterarie

Brano 9: **Marta** (libero adattamento)



Non si tratta di una vera e propria novella pirandelliana, ma di una doverosa parentesi affinché la biografia pirandelliana risulti completa. Marta Abba e Luigi Pirandello si conobbero nel 1925, lei giovanissima e lui cinquantatreenne, fu da subito un sodalizio magico, soprattutto artisticamente. Lei divenne ben presto un punto cardine della vita, non solo teatrale, di Luigi Pirandello.



No se trata de un verdadero cuento pirandelliano, sino de una paréntesis necesaria para que la biografía pirandelliana resultara completa. Marta Abba y Luigi Pirandello se conocieron en el 1925, cuando él ya tenía cincuenta y seis años, y desde el principio fué una unión mágica , sobre todo artisticamente hablando. Ella se convirtió en el eje de la vida, no sólo teatral, de Luigi Pirandello.





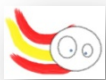
La tristezza è dettata dalla consapevolezza che quei sentimenti che Luigi cominciava a nutrire per la sua giovane attrice erano destinati a rimanere nel cassetto dei desideri, tanta era l'ammirazione artistica, la distanza d'età e il modo di vedere quella relazione dei due, per Luigi molto più viscerale che per Marta.



La tristeza procede de la conciencia que los sentimientos de Luigi hacia su joven actriz tendrían que quedarse encerrados en el cajón de los deseos debido a la gran admiración artística, a la diferencia de edad y a la forma de entender esa relación entre ellos: para Luigi bastante más intensa que para Marta.



Marta lo vedeva con il suo Maestro e lui ne godeva di questa situazione, anche se sperava che ci fosse anche qualcos'altro. Ma quella riconoscenza di Marta gli riempiva il cuore e lo rendeva felice. Lui stesso chiuse alcune lettere inviate a Marta con la dicitura "Il Tuo Maestro".



Marta lo veía como su Maestro y él se complacía de esta situación, aún deseando que pasara algo más. A pesar de todo, esa gratitud de Marta le llenaba el corazón y le hacía feliz. Él mismo se despedía en muchas de las cartas a ella dirigidas con la expresión "Tu Maestro".



4



Riferimento alla centralità di Marta nei pensieri di Luigi in tutta la sua traiettoria artistica post 1925. Lei era il motore che accendeva la sua fantasia e il suo talento.



Referencia a la importancia de Marta en los pensamientos de Luigi durante toda su trayectoria artística posterior al 1925. Ella era el motor que encendía su fantasía y su talento.



5



Parliamo delle numerose conversazioni epistolari che i due si scambiarono fino alla morte di Pirandello. Ormai distante, poco prima di morire, Luigi trovava sempre la forma di scrivere alla propria musa tutta la propria pena per quella distanza e per quei sentimenti di tristezza, amore e ossessione che lo tormentavano. L'ultima lettera di Pirandello raggiunse Marta a Broadway quattro giorni dopo la scomparsa dell'autore e in essa Luigi decantava tutta la solitudine e la disperazione che sentiva per essere lontano dalla sua amata attrice.



Hablamos de innumerables conversaciones epistolares que se desarrollaron entre los dos hasta el fallecimiento de Pirandello. Lejos de ella, incluso poco antes de fallecer, Luigi encontraba siempre la forma de escribir a su Musa toda la pena que sentía por esa distancia entre ellos y por esos sentimientos de tristeza, amor y obsesión que le atormentaban. La última carta de Pirandello la recibe en Broadway cuatro días después de la muerte del autor y en ella Luigi volcaba toda su soledad y desesperación por encontrarse tan lejos de su querida actriz.

Capito tutto! C'è giusto una parola che ...

Brano 9: **Marta** (libero adattamento)

¡Si no fuera por esa palabra ... !

@ Tenerci Scegliere un elemento.

@ Parecchio Scegliere un elemento.

@ Anche Scegliere un elemento.

La nostra grammatica delle differenze

Brano 9: **Marta** (libero adattamento)

PARTICELLE CI e NE

*Qui dobbiamo fare subito attenzione e non
farci prendere dal panico!*

**Ya lo sé, no existen en español.. ¿y qué?
... las vamos a aprender de todos modos!**

Bisogna imparare in primo luogo che: mentre nella traduzione allo spagnolo CI e NE SI OMETTONO, quando si parla in italiano sono invece estremamente frequenti.

CI

Lo utilizziamo principalmente per indicare **UN LUOGO** al quale SI VA o nel quale CI SI

TROVA O RIMANE!!! Pensiamo ad esempio alle frasi:

Vuoi andare (dove) a casa di Luca? - CI (a casa di Luca) vuoi andare?

Vuoi venire (dove) al cinema con me? - CI (al cinema) vuoi venire?

Io rimango (dove) qui - Io CI (qui) rimango

No te preocupes, es lógico que te cueste aprenderla.

ALTRO USO FREQUENTE DI “CI”: con valore

ESPLICATIVO, ossia quando può essere tradotto da espressioni “SU QUESTA

COSA/PERSONA, CON QUESTA COSA/PERSONA, A QUESTA COSA/PERSONA

Non è facile ma fai attenzione agli esempi:

- ✓ Non fare affidamento SU QUESTA PERSONA = Non FARCI (su questa persona) affidamento!
- ✓ Puoi scommettere SULLA VITTORIA della Juventus = CI (sulla vittoria della Juventus) puoi scommettere!

DE TODAS FORMAS

Sono molto frequenti gli usi idiomatici della particella:


C'è della tristezza dentro me e lo sai,  A

ci sono sia i tuoi sguardi sia gli occhi tuoi,  B

Ricorda: C'è (singolare) e Ci sono (plurale) traducono
l'espressione spagnola HAY

C'è pioggia – Hay lluvia; Ci sono le macchine – Hay coches

Osserviamo ancora

ci tengo parecchio a questa idea, la mia.  C

IL VERBO **TENERCI** (a qualcosa o a qualcuno), indica apprezzare e provare dei sentimenti nei confronti di qualcuno o qualcosa.

- **Ti chiedo scusa.** -

- **Ci mancherebbe** altro!

MANCARCI = Faltaría más


NE

La particella NE la usiamo principalmente in DUE ambiti differenti:

CON VALORE PARTITIVO

In questo caso fa riferimento A UNA PARTE DI UN TUTTO, A UNA PORZIONE DI QUALCOSA, A UNA PARTE DI UNA QUANTITÀ.

È essenziale usarlo sempre con un **QUANTIFICATORE** che SPECIFICHI la quantità della porzione.

Ne gradirei ben due (QUANTIFICATORE)  F

= *due di cosa?* Di cuori! (¿Todos los corazones? Pues, no, sólo dos)

io *di vite ne vorrei altre tre* (QUANTIFICATORE)  G

= *tre di cosa?* Di vite! (¿Todas las vidas? Qué va, sólo dos)

Ricorda: due o tre sono quantificatori precisi, in quanto numerali. In altri casi i quantificatori possono essere imprecisi e indefiniti:

Io ne leggo tante (QUANTIFICATORE INDEFINITO) su di te 🌐^H

= Ne (di notizie) leggo – Quante? Tante, abbastanza, poche, troppe etc..

ALTRO VALORE DI NE = SPECIFICATIVO = si può riferire a COSE o PERSONE

NE = DI + (di lui, di lei, di loro, di noi, di voi); + (di questo, di questa, di ciò); + (di una persona); + (di una cosa).

ne spiegherò le cause a questo cuore, 🌐^I

Spiegherò le cause = DI COSA? = **NE (di questa sofferenza!)** = NE SPIEGHERÒ LE CAUSE



Un'ultima occhiata ...

Brano 9: **Marta** (libero adattamento)

iA ver sí ya lo tenemos!



Non Scegliere un elemento. Più i giovani di una volta. Ai miei tempi, quando un signore anziano saliva sui mezzi pubblici ci si alzava e si cedeva il posto. Oggi non Scegliere un elemento. Più rispetto, purtroppo, è una vergogna.



Scegliere un elemento. Vorrei cinque etti, per cortesia. Poi, di quel formaggio fresco me Scegliere un elemento. Tagli un bel pezzo. No! Non tutto, Scegliere un elemento. Prendo solo una porzione



In America? Possiamo andar Scegliere un elemento. quest'estate, se per te va bene. Mi hanno detto che Scegliere un elemento. sono tanti parchi e tante belle persone. Poi compriamo dei souvenir e Scegliere un elemento. regaliamo un po' ai tuoi parenti e un po' ai miei.



Scegliere un elemento. Ti avessi avvisato hai comunque deciso di usare il fuoco. E ora ti sei bruciato.

BRANO 10. *Effetti d'un sogno interrotto*. I periodi ipotetici (D. Piras)

Antes de empezar recuerda que:

Esta es una canción de inspiración Pirandello creada con miras didácticas que, casi de puntillas, os invita tanto a aprender la gramática italiana de forma musical como a investigar más sobre el Genio del autor siciliano.

Se recomienda profundizar en la biografía de Pirandello para entender mejor las letras y la secuencia de los acontecimientos. Leer tanto las notas a continuación de cada letra como los cuentos autobiográficos de Luigi Pirandello os ayudará a entender mejor el artista italiano.

Buon ascolto!

Brano 10: **Effetti d'un sogno interrotto**

(libero adattamento)

Maschera grammaticale oggetto d'indagine: I periodi ipotetici

Se avessi tempo io,  A  1

farei volare inchiostro,  B

e storie a più non posso.

Se ne avessi avuto in più,  C

avrei toccato nuovi cieli,  D

orizzonti e valli.

Se sarò ancora qui, lo farò.  E


Ma se ci fossi tu, mi leggerai.  F  2

Intanto scrivo, da questa vecchia casa,  3

una penombra che inquieta e interni poco moderni.

Se fosse mia, la darei a chicchessia,  G

al migliore offerente, quadri, mobili e vetri.

C'è un antiquario che con modi insistenti,  4

punta il dito sul muro, verso un quadro morente.

Un suo cliente riconosce la moglie,  5

se lo vendo, lui giura, mi darebbe anche il mare.



Provo a resistere,

non mi appartiene,



guardo l'uomo che piange e implora.

È che se fosse mia,



farei felice un uomo, e guadagnerei qualcosa.



Poi il quadro mi parlò, mi bloccai.



Vidi fantasmi e mi spaventai.

Sogno o son desto? Non può essere vero,
io quell'uomo lo vedo proprio lì nella stanza.

Io rifuggo il pensiero, allontano il mistero,

se portassi gli occhiali cederei a quei segnali.



La paura mi assale, qui non posso restare,



io non credo ai miraggi ma scappare è da saggi.

Cerco e trovo quell'uomo che ha lo stesso pigiama,

che indossava lo spetto, ho scelto, cedo la casa!



Note Letterarie

Brano 10: **Effetti d'un sogno interrotto**

(libero adattamento)



Il tempo, proprio quello che mancò a Pirandello per completare la sua ambiziosa idea di scrivere una novella per ogni giorno dell'anno. Si fermò a 225 secondo alcuni, a 251 secondo tal altri, se si contano le 26 rimaste fuori dai quindici volumi ufficiali.



El tiempo, justo lo que le faltó a Pirandello para completar su ambiciosa idea de escribir un cuento para cada día del año. Se detuvo a 225, según algunos, a 251 según otros, si consideramos los 26 que se quedaron fuera de los quince tomos oficiales.



Pirandello non è mai scomparso del tutto, vive nella mente e negli occhi dei lettori, la sua arte non morirà mai e il suo teatro è ancora oggi uno dei più riconosciuti a

livello mondiale. Il figlio cambiato ha preso il volo, ha redento la propria anima e l'arte lo ha aiutato.



Pirandello nunca desapareció del todo, él sigue viviendo en la mente y en los ojos de todos sus lectores, su arte nunca fallecerá y su teatro sigue siendo, hoy en día, uno de los más apreciados a nivel mundial. El hijo cambiado había levantado el vuelo, había redimido su alma y el arte había jugado un papel fundamental.



Entriamo nel vivo dell'ultima novella pirandelliana, pubblicata sul corriere della sera il 9 dicembre del 1936. Non si tratta di una novella autobiografica, ma il fatto che sia l'ultima scritta dall'autore e che sia stata pubblicata il giorno prima della dipartita terrena del nostro Figlio del Caos ci permette di chiudere questo cerchio biografico dell'autore agrigentino e le conferisce una grande importanza. La scena si svolge in una casa vecchia e tenebrosa.



Entremos en lo vivo del último cuento pirandeliano, publicado en el Corriere della sera el 9 de diciembre de 1936: no se trata de un cuento autobiográfico sin embargo adquiere mucha importancia por ser la última escrita por el Hijo del Caos y eso nos permite cerrar el círculo biográfico del autor agrigentino. La escena se desarrolla en una casa vieja y tenebrosa.



4



Su una parete di questa casa campeggia un quadro che rappresenta la Maddalena in penitenza e un antiquario prova in tutti i modi a convincere il protagonista a venderlo.



En una pared de la casa destaca un cuadro de la Virgen penitente y un anticuario hace todo lo posible para que el protagonista lo venda.



5



Un giorno arriva a casa sua con un terzo uomo perché l'antiquario è assolutamente convinto che la donna del quadro somigli come una goccia d'acqua alla sua defunta moglie. Effettivamente il marito nota la somiglianza e prega in tutti i modi il protagonista di venderglielo, a qualsiasi costo.



Ocurre que un día llega a la casa un hombre, acompañado por el mismo anticuario, el cual está convencido que la mujer representada en el cuadro es idéntica a

su difunta pareja. Tanto él como el anticuario les ruegan al protagonista que se lo venda, a cualquier precio.



Ma non era possibile venderlo per un semplice motivo: la casa e ciò che c'era al suo interno non gli appartenevano del tutto. Gli erano stati lasciati in pegno da un amico partito tre anni prima per l'Argentina e del quale non aveva più avuto notizie. Non si poteva permettere di vendere un qualcosa non suo.



Imposible venderlo por un motivo muy sencillo: la casa no era propiamente suya sino de un amigo que se había marchado a Argentina tres años atrás y del que ya no tenía noticias. Por eso no podía permitirse de vender algo no suyo.



Ma la notte successiva alla visita dell'antiquario e del marito deluso avvenne qualcosa che turbò l'uomo: dopo un incubo aprì gli occhi e gli parve di scorgere il fantasma della donna del quadro che saliva sul per il caminetto e si ricollocava all'interno della cornice e, contemporaneamente, l'ombra di un uomo in pigiama seduto sul divano. I fantasmi svanirono quasi subito.



Sin embargo, la noche siguiente a la visita del antiquario y del marido decepcionado pasó algo que aterrizó al protagonista del cuento: después de una pesadilla abrió sus ojos y le pareció ver el fantasma de la mujer del cuadro que se levantaba del sofá para volver a meterse en la obra de arte y, al mismo tiempo, la sombra de un hombre en pijama sentado en el mismo sofá. Los fantasmas desvanecieron enseguida.



Quando anche gli occhi dell'Immacolata alzarono lo sguardo dal libro per fissare il protagonista, quest'ultimo non ci pensò due volte e scappò dalla casa.



Cuando también los ojos de la Magdalena levantaron su mirada para observar al protagonista, éste último tomó su decisión: huir de esa casa.



Contattato l'antiquario, gli spiegò il motivo per cui aveva deciso di permettere al marito deluso di vivere in quella casa al suo posto, in cambio di un piccolo compenso. Entrambi andarono a dargli la buona notizia e lo stupore del protagonista

divenne terrore quando constatò che il pigiama che indossava l'uomo in quel momento era lo stesso indossato dal fantasma intravisto la mattina a casa sua. Allucinazioni.



Llamó al antiquario para esplicarle su intención de dejar vivir al marido decepcionado en esa casa en su lugar, a cambio de un pequeño alquiler. Ambos fueron al hotel donde se hospedaba el otro hombre para darle la buena noticia y allí el asombro del protagonista se convirtió en terror al darse cuenta que ese hombre llevaba el mismo pijama llevado por el fantasma visto en su casa. Alucinaciones.

Capito tutto! C'è giusto una parola che ...

Brano 10: **Effetti di un sogno interrotto**

(libero adattamento)

iSi no fuera por esa palabra ... !

@ **Inchiostro** Scegliere un elemento.

@ **Penombra** Scegliere un elemento.

@ **Chicchessia** Scegliere un elemento.

@ **Appartiene** Scegliere un elemento.

@ **Guadagnare** Scegliere un elemento.

@ **Desto** Scegliere un elemento.

@ **Occhiali** Scegliere un elemento.

@ **Paura** Scegliere un elemento.

La nostra grammatica delle differenze

Brano 10: **Effetti d'un sogno interrotto**

(libero adattamento)

I PERIODI IPOTETICI

In questa sede ci si limiterà ai tre periodi ipotetici maggiormente conosciuti.

Ma prima ripassiamo una cosa fondamentale:

- **Se** piove mi bagno.
- **Se** avessi soldi, mi comprerei una pizza.
- **Se** avessi avuto una penna, avrei scritto una lettera.
- **Si** llueve me mojo.
- **Si** tuviese dinero, me compraría una pizza
- **Si** hubiese tenido un bolígrafo, ha bría escrito una carta.

In castigliano il periodo ipotetico è spesso introdotta dalla congiunzione di condizione: SI

In italiano?

No parece complicado

Periodo ipotetico della realtà

Se sarò (FUTURO SEMPLICE) ancora qui, lo

farò (FUTURO SEMPLICE)



Il periodo ipotetico della realtà è senza dubbio quello più facile, solitamente si forma unendo **la condizione** al **Presente dell'indicativo** o al **Futuro dell'indicativo** + **la conseguenza** al Presente dell'indicativo o al **futuro dell'indicativo**

In spagnolo è quasi uguale. QUASI. Perché l'uso del doppio futuro semplice (come nel nostro esempio di sopra) è **incorretto**:

Se mangerà, ingrasserà / Si come, engordará.

Periodo ipotetico della possibilità

È improbabile che avvenga nel presente, ma non impossibile.

Osserviamo gli esempi tratti dalla canzone:

Se avessi (IMP. CONG) tempo io,  ^A farei (COND. SEMPL.) volare

inchiostro,  ^B

Se fosse (IMP. CONG) mia, la darei (COND. SEMPL.) a chicchessia,  ^C

È che se fosse (IMP. CONG) *mia,*  *farei (COND. SEMPL.) felice un*

uomo, e guadagnerei qualcosa. 

se portassi (IMP. CONG) gli occhiali cederei (COND. SEMPL.) a quei


segnali. 

Ricorda: SE + IMPERFETTO DEL CONGIUNTIVO + CONDIZIONALE SEMPLICE

Venga que es igualito al castellano...

Periodo ipotetico dell'irrealtà

**Come sappiamo indica una condizione che ormai
non può più accadere nel presente.**

Se ne avessi avuto in più,  *avrei toccato nuovi cieli,*

 D

Questa condizione appare più complessa. Ma anche questa sembra
trovare una giusta simmetria con lo spagnolo

SE + TRAPASSATO DEL CONGIUNTIVO + CONDIZIONALE COMPOSTO
(ITALIANO)

SI + PLUSCUAMPERFECTO DE SUBJUNTOVO + CONDICIONAL COMPUESTO
(CASTELLANO)



Un'ultima occhiata ...

Brano 10: **Effetti d'un sogno interrotto**

(libero adattamento)

¡A ver sí ya lo tenemos!



Se Scegliere un elemento. Lucia, le Scegliere un elemento. Scegliere un elemento. di insegnarmi a giocare a carte.



Se Scegliere un elemento. Io tutti quei soldi, Scegliere un elemento. Un regalo a tutte le persone che conosco.



Non avere Scegliere un elemento.. Non c'è nessun fantasma dentro quell'armadio. Devi solo accendere la luce, metterti gli Scegliere un elemento. e controllare tu stesso. Se Scegliere un elemento. un fantasma Scegliere un elemento. sicuramente.



Se Scegliere un elemento. Il concorso per un posto da professore di lingua italiana, ti prometto che ti Scegliere un elemento.. Ma è quasi sicuro che non lo vincerò, quindi stai tranquilla.

ALLEGATO 3. *LessiCon* Attenzione per volare con la mente. Novelle originali.

**“LESSI CON ATTENZIONE PER VOLARE CON LA
MENTE”**

... da un desiderio di Damiano Piras. “È dunque un’idea” (Pirandello)...

Leggi, traduci e ascolta: il lessico è servito!

Sommario

<u>Novella 1. <i>Gli amici ideali</i>. D. Piras</u>	615
<u>Novella 2. <i>La banca dal lungo corridoio</i>. D. Piras</u>	647
<u>Novella 3. <i>Potenza di uno sguardo</i>. D. Piras</u>	671
<u>Novella 4. <i>La vodilasad</i>. D. Piras</u>	692
<u>Novella 5. <i>Caccia ai tesori</i>. D. Piras</u>	715
<u>Novella 6. <i>Anellina</i>. D. Piras</u>	740
<u>Novella 7. <i>Lo spuntino di mezzanotte</i>. D. Piras</u>	759
<u>Novella 8. <i>Natale con i tuoi, Pasqua con chi vuoi</i>. D. Piras</u>	783
<u>Novella 9. <i>Sartoria emotiva</i>. D. Piras</u>	803
<u>Novella 10. <i>Mondo animale</i>. D. Piras</u>	823



Antes de empezar recuerda que:

Es fundamental tener a mano un diccionario para que puedas traducir y “descubrir” el léxico a aprender de esta sección. Tú eres el traductor y el co-autor de este pequeño cuento.

¡Trabajemos juntos!#

Novella Uno

Gli amici ideali

Lessico da apprendere

Parti del corpo, descrizione del fisico e del carattere

Tensione, applausi, emozione, silenzio assordante, mosse ponderate e menti concentrate.

“Stai calma” mi ripeto, mentre l’inchiostro mi aiuta a distendere i nervi più di mille sigarette.

Altalena di pensieri.

E mentre il mio sguardo si perde tra i ricordi, penso che tra i numerosi detti che il patrimonio linguistico e culturale della nostra umanità ha tramandato nei secoli, quello che cita **“tale padre, tale figlio”**[@] è certamente uno dei più veritieri e densi di emozione; un proverbio che sa essere sarcastico o benevole a seconda dei casi. Ecco, per Carlino e Biagino il destino ha saputo compiere una delle sue imprese migliori, è riuscito a rendere plausibile anche la trasposizione al femminile della massima: **“tale madre, tale figlio”**.

Che scherzo del destino![@]

Grande[#] e **fuerte**[#], sempre circondato da amici e in cerca di nuove avventure, dallo sguardo **listo**[#], Carlino è sempre stato il ragazzo perfetto. Beh, *quasi* perfetto. Sì, perché accecata da una maligna sete di vendetta verso quella meritata serenità, la dolce *Madre Natura* decise di **giocargli un bello scherzetto**[@]: un bel paio di **manos**[#] **huesudas**[#] e incredibilmente **sutiles**[#], decisamente **desproporcionadas**[#] rispetto a quel **cuero**[#] così pieno di vita.

Che sarà mai qualche **chilos de más**[#]? **Che sarà mai**[@] qualche centimetro in più rispetto ai suoi coetanei? E che sarà mai se l'autrice di queste righe ama giocare con la **lengua**[#] utilizzando un ironico “qualche” al posto del forse più appropriato **“un bel po’**[@]”? **Dai**[@], non siamo pignoli.

Proprio un bel regalo per un giovane ragazzo avere una **mano**[#] più piccola dell'altra! E non fu l'unico. Presto arrivò un bel soprannome da

parte dei compagni di classe: “Zampetta”. Quante lacrime silenziose vennero inizialmente nascoste dal corpulento giovanotto mentre i suoi **ojos#** malinconici **cercavano il perché[®]** di quelle malignità gratuite. Poi la grande lezione di vita: dopo qualche anno iniziò a osservare la vita con **ojos#** nuovi e a guardarsi allo specchio senza filtri, libero. E la vita non fu più la stessa! Né per lui né per gli altri.

- “Grande Zampetta!” - sollevano urlare gli amici nell’atto di avvicinarsi al **gigantesco#** amico,

- “*come il ceffone che ti aspetta!*” - rispondeva lui, con la **bocca#** spalancata, gli **ojos# redondos#**, il **nariz#** leggermente **aguileña#** e il **brazo#** alzato con la **pequeña# mano#** sventolata come una bandiera minacciosa.

La rabbia che inizialmente si accendeva nella **cabeza#** e nella **mente#** del **corpulento#** ragazzo si era, **poco a poco[®]**, trasformata in energia positiva sotto forma di simpatica risposta in rima, ambasciatrice di risate e buonumore. **In realtà[®]**, le mani di Carlino avevano acquisito il loro **status** di sproporzionate solo dopo il compimento del tredicesimo anno d’età, momento in cui il resto del **cuero#** decise di differenziarsi dai propri **miembros# superiores#**, raggiungendo in poco tempo dimensioni degne di un fiero e **poderoso#** lottatore di sumo.

Il **gigante#** buono non sembrava soffrire degli sguardi ilari dei passanti o dei compagni di classe, l’inconfondibile **sonrisa#** a trentadue

dientes# era sempre presente sulla sua **cara#** e faceva sempre capolino sotto le **labios#carnosos#**e tra due piccole **hojuelos#** che campeggiavano, e campeggiano tutt'ora, nelle **mejillas# mofletudas#**.

Come era cambiato, la vita lo aveva reso uomo prima del tempo.

- “Sempre sorridente come tuo papà, tale padre tale figlio” – gli ripetevano i conoscenti, tra una pacca sulla **hombro#** e un buffetto sulla **espalda#**.

– “Vero, mio padre è **proprio un grande@!**” – rispondeva sempre, per poi scoppiare in una fragorosa risata, soprattutto perché la **estatura#** del padre **era tutto tranne che@** “grande”. **Al contrario@**. Piuttosto basso, con le **piena# cortas#**, le **rodillas# redondas#** e le **muslos# gráciles#** a sorreggere la **cadera#** e i **costados#** appena pronunciati.

Ma il papà è davvero grande; di spirito, si intende! Sempre **positivo#** e pronto agli scherzi, sempre propenso alla battuta e a ridere della sua **estatura#baja#**. Ha sempre avuto un'**alma# sensible#** ed è piacevole trascorrere del tempo in sua compagnia. Aveva presto capito che l'**altura#** o il **peso#** non sono tutto nella vita, quello che conta è la **personalidad#** e il **character#**, e fin da subito lo aveva insegnato ai suoi figli. Un vero maestro di positività, con i suoi **bigotes# rizados#** e quel **perilla#** un po' troppo cresciuto sopra il **cuello# arrugado#**.

Insomma@, proprio come il caro papà, Carlino incarna il prototipo di amico ideale, sempre **entretenido#**, amante del buon vino e del calcio,

ma anche **educado**# e **sensible**#. Attualmente incurante degli sguardi compassionevoli degli “altri”, - “*i perfetti perfettini*” – come ama ripetere lui, gli sguardi dei **proporcionados**# e **vanidosos**# *modelli da marciapiede*.

Ah, **quanto gli piaceva**@ il calcio negli anni della scuola! Quante risate nelle interminabili serate al campetto con gli amici. E **chi se ne frega**@ se i compagni con un gioco di prestigio lo superavano di corsa e se nel giro di pochi anni aveva regalato **più**@ palloni lui agli inquilini dei palazzi limitrofi al campetto **di**@ Babbo Natale in svariati anni di onesto lavoro (la mira e la potenza, forse, andavano leggermente migliorate!).

La sua **simpatía**# divenne ben presto contagiosa, e tutti, anche quelli che anni prima lo **prendevano in giro**@, ora desideravano **stargli accanto**@.

Anche le ragazzine, affascinate dalla sua **positividad**#. **A tal proposito**@, mi sovviene un ricordo: durante una tranquilla passeggiata tra le campagne del paese, sotto il sole caldo di un primo pomeriggio di giugno, in compagnia dei quattro suoi amici più cari, Carlino **passava il tempo**@ respirando a pieni **pulmones**#, con il **corazón**# pieno di allegria e pace, **malgrado**@ i **pies**# gonfi dal tanto correre, camminare e giocare. **Tutto procedeva come al solito**@, tra una sosta al fiume per bere all’ombra di un grosso albero e una partita a pallone, quando improvvisamente si udirono delle voci femminili sopraggiungere dal vicino sentiero.

Fermi e **interesados#**, i cinque giovani si lasciano trasportare da quelle voci, decisero di **dare un'occhiata**[®], scavalcarono uno steccato e rotolarono giù da una siepe. Carlino sentì dolore alla **mano#**, forse si era inavvertitamente rotto l'**uña#** del **dedo#** indice saltando le travi di legno, ma non **si diede per vinto**[®], desideroso di dare un **rostro#** a quelle voci gentili, sempre più insistenti e chiare.

E improvvisamente, **eccole là**[®], tre giovani ragazze, **guapas#** e **fascinantes#**, distese sull'erba verdeggiante e tra i fiori che si affacciavano in mezzo alle foglie. **A prima vista**[®] sembravano rilassarsi, con le **melena#** al vento, bacciate dal sole e col **busto#** proteso in avanti. I ragazzi si guardarono e sorrisero **tímidos#**;

- "**Dai**[®], **andiamo via**[®], **lasciamole in pace**[®]" disse Giacomo, un **miedoso#** di prima categoria ma **honesto#** e **correcto#** fino all'eccesso,

- "**Neanche per idea**[®]! Ma **non ti rendi conto**[®] che sono in difficoltà? Dovremmo aiutarle" rispose improvvisamente Carlino.

Effettivamente[®], le ragazze, che in un primo tempo sembrava giocassero con il **cuervo#** proteso in avanti, guardavano insistentemente verso il basso e parevano lamentarsi e ricercare affannosamente qualcosa. Che intuito il ragazzo! Le tre fanciulle **erano davvero nei guai**[®]: Marta, la più **jóven#** e **menuda#** del gruppo, aveva inavvertitamente fatto cadere un mazzo di chiavi dalla tasca mentre giocava con le amiche e la sfortuna

volle che queste si infilassero esattamente dentro una sottile e profonda crepa sul terreno, rendendo inutili tutti i tentativi di recupero.

Beh[®], la presenza di insetti nella crepa non aiutava le ragazze nella loro missione!

Ecco che la visione di quei cinque giovanotti, **sonrojados**[#] e **torpes**[#], fu accolta come un'inaspettata fortuna, come quell'aiuto di cui tanto avevano bisogno. E fu proprio Carlino a comprendere la disperazione delle tre amiche e a proporre la soluzione:

- "Non temete, vi aiuto io"

- "**Non ci posso credere**[®], **davvero**[®]?"

E la soluzione ce l'aveva proprio **a portata di mano**[®], anzi, era proprio la sua mano! Così **grácil**[#] rispetto al resto del **cuerpo**[#], pareva adattarsi perfettamente alla **tamaño**[#] di quella buca e dopo qualche secondo le chiavi ritornarono tra le **dedos**[#] della legittima proprietaria, la quale con un salto esprime tutta la sua gioia e la sua gratitudine verso quell'omone.

Il perché di questa digressione? **Beh**[®], per Carlino e Marta fu solo il primo di numerosi altri incontri su quelle campagne se è vero che oggi, a distanza di quasi vent'anni, i due formano ancora una delle più belle coppie del paese! Il **gigante**[#] dal nome diminutivo e la **delgada**[#] Marta. **Che scherzi del destino**[®]. E quanto si vogliono bene! Uno così **alto**[#] e l'altra così **guapa**[#]!

E poi c'è lui, Biagino, il secondo diminutivo della famiglia, fratello gemello di Carlino, ugualmente **en carnes#** (o **en plena salud#** come amo dire io) sebbene caratterialmente agli antipodi: uno così **deportista#** e **aventurero#** e l'altro, appunto Biagino, decisamente più **introvertido#** e **perezoso#**, ma non per questo **solitario#**. **Anzi@**. Anche lui era circondato da amici, tutti come lui, **ci mancherebbe altro@**! Da ragazzi amavano vedersi o nella cantina dell'uno o nella mansarda dell'altro, così appassionati di giochi di società e di televisione come erano; ma nessun gioco ha fatto mai breccia nel **corazón#** dell'allegro gruppo come la dama! Ah, quante ore col **cabeza#** china verso quella tavola a scacchi e quante tecniche imparate negli anni.

A differenza del fratello, gli **miembros superiores#** di Biagino non avevano intrapreso l'ironico sciopero della crescita e il suo **físico#** crebbe in modo proporzionato, proporzionatamente grande. Anche più grande di quello del fratello, un vero **coloso#**!

La perfezione in persona!

E se state pensando che forse il bel ragazzone possa aver **covato dentro di sé@** un qualche disagio per via di quella sua **imponente# constitución#** rispetto a quella dei suoi minuti amichetti, **siete davvero fuori strada@**!

Biagino è **enigmático#** per natura ma è realmente innamorato del suo corpo, altro che disagio, **ci mancherebbe altro@!** Fin da piccolo è sempre stato **orgullosa#** del suo **cuerpo#**.

E poi c'erano le **piernas#**!

Adorava le sue **piernas#** e indossava sempre pantaloncini sportivi, anche col freddo. Non che fossero particolarmente degne di nota, ma lui le mostrava come se si trattasse di due opere d'arte. Un vero amore. I **pelo# castaño#** sempre ben pettinati, gli **ojos# azules#** nascosti da **pestañas#** abbondanti, **pómulos#** in risalto incastonati in una **cara# pálida#**, con un **mentón#** un po' **marcado#**.

Nessuna **hojuelo#**, al contrario del fratello, ma **una vera e propria@** marea di **pecas#** sul **cara#**. Dolci spruzzi di cacao su un mare di latte.

E nemmeno quel **palidez#** **passò inosservato@** ai numerosi e **impeccables#** modelli da marciapiede, motivo per cui, ecco sbucare anche il secondo soprannome della famiglia: Monte Bianco.

Non ricordo chi fu il primo a creare questa geniale unione di immagini tra la montagna e il **blancor#** della sua **tez#**, ma sicuramente si trattò di un genio. Un genio che deve **esserci rimasto male@** nel vedere che quel gigante buono di Biagino, evitando la cattiveria di quel detto, non ne soffriva ma gli piaceva pure.

Che grande persona@! E che esempio di signorilità.

Due *nomignoli* che avrebbero affondato la più forte delle corazzate ma non loro. *Zampetta* e *Monte Bianco*, due omoni dal **corazón#** d'oro, due fratelli dal **carácter de acero#**.

Sempre col sorriso, come quello che in questo momento campeggia sulla **cara#** del **orgullosos#** papà, vestito elegantissimo per l'occasione, con un accenno di lacrima emotiva che tra poco gli solcherà la **mejilla#** scavata dal tempo, gli **ojos#** pieni d'orgoglio, le **cejas#** all'insù, la profonda **frente# resplandeciente#** e quell'aria da pagliaccio che lo ha sempre, bonariamente, accompagnato. Accanto a lui, **emocionados#più che mai@**, *Zampetta* e *Marta* **si godono lo spettacolo@**.

E' bello vedere questo tenero e buffo quadretto familiare: Carlino abbassa lo **mirada#** verso il piccolo progenitore che, **in punta di piedi@**, a stento riusciva a vedere quanto stesse succedendo davanti, e sembra volerlo sollevare per semplificarli il compito; *Marta* indossa un vestito a mezze maniche e, nervosamente, incrocia le **brazos#**, afferrando il **codo#** sinistro con la **mano#** destra.

Che fantastica alternanza di stature, che meravigliosa montagna russa umana di affetto: alcuni così **pequeños#** e altri così **grandes#**, ma sempre con l'allegria in **cara#**: "**tale padre tale figlio@**".

E poi ci sei tu, caro *figliolo*. Tu chino davanti all'amata tavola a quadri bianchi e neri, immerso in quella passione che oggi può darti la soddisfazione più grossa di tutte, quella di diventare campione regionale di

dama, davanti a tutte queste persone accorse per vederti, per applaudirti, per osservarti, come sempre hanno fatto, ma con occhi diversi.

Davanti ai tuoi amici di sempre, ai loro incitamenti, alla loro passione e alle loro urla di gioia ad ogni tua mossa vincente. Io che vedo quel quadretto familiare davanti a me e mi commuovo per l'emozione, io che per contemplarti ho scelto di stare in disparte, che scrivo nervosamente queste righe per vincere la tensione. Io che **ora più che mai**[®] sento un profondo orgoglio in me. Sono **orgullosa**[#] del vostro costante buonumore e del vostro saper vivere la vita *senza maschere*. Delle vostre battaglie contro tutto e contro tutti e delle vostre vittorie. E se papà vi ha donato il suo sorriso, figli adorati, non dimenticate mai chi vi ha donato quel fisiccio che tanto vi ha contraddistinto nelle vostre vite! E nel vedervi così uniti, **despreocupados**[#] e **alegres**[#], nonostante la mia **mole**[#] da isola del mediterraneo, sento davvero di essere la donna più invidiabile e bella del mondo. **E che sarà mai**[®] qualche chilo in più? I geni non mentono: "*tale madre, tali figli!*".

Perché il vino buono può stare anche nella botte grande ... almeno credo, o no?

Mamma.

Sezione *TraduciParola*

Ora tocca a noi, cari traduttori. Scegliamo il giusto corrispettivo italiano del lemma castigliano e completiamo il testo in modo adeguato. *Dai che è facile!*

Grande#1 Grande#

Fuerte#2 Scegliere un elemento.

Listo#3 Scegliere un elemento.

Manos#4 Scegliere un elemento.

Huesudas#5 Scegliere un elemento.

Sutiles#6 Scegliere un elemento.

Desproporcionadas#7 Scegliere un elemento.

Cuerpo#8 Scegliere un elemento.

Chilos de más#9 Scegliere un elemento.

Lengua#10 Scegliere un elemento.

Ojos#11 Scegliere un elemento.

Gigantesco#12 Scegliere un elemento.

Boca#13 Scegliere un elemento.

Redondos#14 Scegliere un elemento.

Nariz#15 Scegliere un elemento.

Aguileña#16 Scegliere un elemento.

Brazo#17 Scegliere un elemento.

Cabeza#18 Scegliere un elemento.

Mente#19 Scegliere un elemento.

Corpulento#20 Scegliere un elemento.

Miembros Superiores#21 Scegliere un elemento.

Poderoso#22 Scegliere un elemento.

Gigante#23 Scegliere un elemento.

Sonrisa#24 Scegliere un elemento.

Dientes#25 Scegliere un elemento.

Cara#26 Scegliere un elemento.

Labios#27 Scegliere un elemento.

Carnosos#28 Scegliere un elemento.

Mejillas#29 Scegliere un elemento.

Hoyuelos#30 Scegliere un elemento.

Mofletudas#31 Scegliere un elemento.

Hombro#32 Scegliere un elemento.

Espalda#33 Scegliere un elemento.

Estatura#34 Scegliere un elemento.

Piena#35 Scegliere un elemento.

Cortas#36 Scegliere un elemento.

Cadera#37 Scegliere un elemento.

Rodillas#38 Scegliere un elemento.

Muslos#39 Scegliere un elemento.

Gráciles#40 Scegliere un elemento.

Costados^{#41} Scegliere un elemento.

Positivo^{#42} Scegliere un elemento.

Baja^{#43} Scegliere un elemento.

Alma^{#44} Scegliere un elemento.

Sensible^{#45} Scegliere un elemento.

Altura^{#46} Scegliere un elemento.

Peso^{#47} Scegliere un elemento.

Personalidad^{#48} Scegliere un elemento.

Carácter^{#49} Scegliere un elemento.

Bigotes^{#50} Scegliere un elemento.

Rizados^{#51} Scegliere un elemento.

Cuello^{#52} Scegliere un elemento.

Arrugado^{#53} Scegliere un elemento.

Perilla^{#54} Scegliere un elemento.

Entretenido^{#55} Scegliere un elemento.

Educado^{#56} Scegliere un elemento.

Proporcionados^{#57} Scegliere un elemento.

Vanidosos^{#58} Scegliere un elemento.

Simpatía^{#59} Scegliere un elemento.

Positividad^{#60} Scegliere un elemento.

Pulmones^{#61} Scegliere un elemento.

Corazón^{#62} Scegliere un elemento.

Pies^{#63} Scegliere un elemento.

Interesados^{#64} Scegliere un elemento.

Uña#65 Scegliere un elemento.

Dedo#66 Scegliere un elemento.

Rostro#67 Scegliere un elemento.

Guapas#68 Scegliere un elemento.

Fascinantes#69 Scegliere un elemento.

Melena#70 Scegliere un elemento.

Busto#71 Scegliere un elemento.

Tímidos#72 Scegliere un elemento.

Miedoso#73 Scegliere un elemento.

Honesto#74 Scegliere un elemento.

Correcto#75 Scegliere un elemento.

Jóven#76 Scegliere un elemento.

Menuda#77 Scegliere un elemento.

Sonrojados#78 Scegliere un elemento.

Torpes#79 Scegliere un elemento.

Tamaño#80 Scegliere un elemento.

Delgada#81 Scegliere un elemento.

Alto#82 Scegliere un elemento.

En carnes#83 Scegliere un elemento.

En plena salud#84 Scegliere un elemento.

Deportista#85 Scegliere un elemento.

Aventurero#86 Scegliere un elemento.

Introvertido#87 Scegliere un elemento.

Perezoso#88 Scegliere un elemento.

Solitario^{#89} Scegliere un elemento.

Físico^{#90} Scegliere un elemento.

Coloso^{#91} Scegliere un elemento.

Imponente^{#92} Scegliere un elemento.

Constitución^{#93} Scegliere un elemento.

Enigmático^{#94} Scegliere un elemento.

Orgullosa^{#95} Scegliere un elemento.

Pelo^{#96} Scegliere un elemento.

Castaño^{#97} Scegliere un elemento.

Azules^{#98} Scegliere un elemento.

Pestañas^{#99} **Sopracciglia**[#]

Pómulo^{#100} Scegliere un elemento.

Pálida^{#101} Scegliere un elemento.

Mentón^{#102} Scegliere un elemento.

Marcado^{#103} Scegliere un elemento.

Pecas^{#104} Scegliere un elemento.

Palidez^{#105} Scegliere un elemento.

Impecables^{#106} Scegliere un elemento.

Blancor^{#107} Scegliere un elemento.

Tez^{#108} Scegliere un elemento.

Carácter de acero^{#109} Scegliere un elemento.

Cejas^{#110} Scegliere un elemento.

Frente^{#111} Scegliere un elemento.

Resplandeciente^{#112} Scegliere un elemento.

Emocionados# 113 **Emozione#**

Mirada#114 Scegliere un elemento.

Codo#115 Scegliere un elemento.

Pequeños#116 Scegliere un elemento.

Grandes#117 Scegliere un elemento.

Despreocupados#118 Scegliere un elemento.

Alegres#119 Scegliere un elemento.

Mole#120 Scegliere un elemento.

Sezione *Il Cruclidomatico*

Il cruciverba è un passatempo che conosci molto bene, perciò sono sicuro che non avrai alcun problema a risolverlo in modo rapido e corretto!


Le parole da inserire hanno due caratteristiche fondamentali:


- 1) Si ricollegano al lessico appreso in questa novella
- 2) Fanno parte di una locuzione idiomatica italiana molto utilizzata e che molto spesso possiede un'equivalenza simile in castigliano.


Aiutati col vocabolario imparato in precedenza, con l'intuito e con le definizioni sotto indicate e prova a completare il Cruclidomatico. Occhio: rifletti sulla frase e prova a scrivere il corrispettivo nella tua lingua!


Venga, tú puedes!

ORIZZONTALE


2.  **FACCIA A** Fare clic qui per immettere testo.: Incontro privato tra due persone per parlare, confrontarsi o chiarirsi, senza l'intervento di altri.

¿Y en español?  Fare clic qui per immettere testo.


3.  **ANDARCI CON I** Fare clic qui per immettere testo. **DI PIOMBO**: Essere molto cauti e prudenti, evitare la fretta e l'impulsività.


¿Y en español?  Fare clic qui per immettere testo.


4.  **AVERE L'ACQUA ALLA** Fare clic qui per immettere testo.: Essere in difficoltà e avere problemi.


¿Y en español?  Fare clic qui per immettere testo.


VERTICALE


6.  **CORPO A** Fare clic qui per immettere testo.: Scontro fisico ravvicinato tra due individui in un combattimento.


¿En español?  Fare clic qui per immettere testo.


5.  **FICCARE IL** Fare clic qui per immettere testo.: Non farsi gli affari propri, avere voglia di sapere e conoscere quello che fanno gli altri, solitamente in modo fastidioso.


¿En español?  Fare clic qui per immettere testo.


1.  **ESSERE IN** Fare clic qui per immettere testo.: Essere una persona molto educata e professionale, un individuo con il quale solitamente si va d'accordo.


¿En español?  Fare clic qui per immettere testo.


8.  **ALZARE IL** Fare clic qui per immettere testo.: Tendenza a bere più del dovuto, spesso ubriacandosi.

¿En español?  Fare clic qui per immettere testo.


1.  **LECCARSI LE** Fare clic qui per immettere testo.: Si dice per del cibo particolarmente buono e gustoso, ma qualche volta in modo figurato per una proposta o una situazione molto suggestiva e piacevole.

¿En español?  Fare clic qui per immettere testo.

10.  **TENERE LA** Fare clic qui per immettere testo. **CHIUSA:** Rimanere in silenzio, senza dire niente e senza parlare con nessuno.

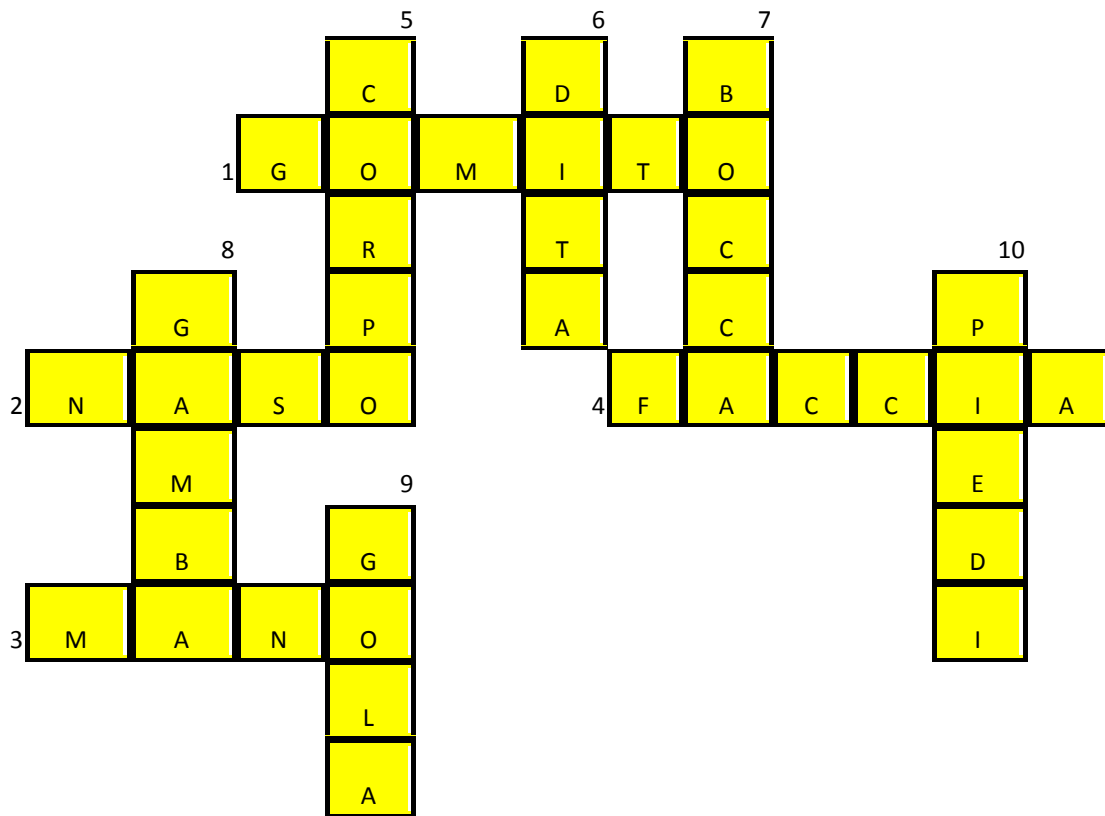
¿En español?  Fare clic qui per immettere testo.

9.  **DARE UNA** Fare clic qui per immettere testo.: Aiutare qualcuno in difficoltà, rendersi utile.

¿Y en español?  Fare clic qui per immettere testo.

¿Una pequeña ayuda?

Cerca tra queste parole quella più adatta: bocca, gomito, mano, gola, naso, gamba, dita, faccia, corpo, piedi



Sezione *Lessicalizzando in italiano@*

Cerchiamo nel testo della novella delle espressioni idiomatiche italiane che possano rappresentare un buon corrispettivo per gli idiomatismi spagnoli sotto indicati.



Tranquil@, tampoco es necesario que leas la novela miles de veces, te basta con buscar las expresiones marcadas por una arroba (@) y en negrita.

¡Venga que es fácil!

1) Fare clic qui per immettere testo.

A) I figli e i genitori tendono sempre a somigliarsi, nel bene e nel male.

2) Fare clic qui per immettere testo.

B) Il destino è quella forza che può modificare e/o decidere il presente e il futuro di una persona, non solo in senso positivo, purtroppo.

3) Fare clic qui per immettere testo.

C) Essere vittima di un comportamento o di un evento negativo.

4) Fare clic qui per immettere testo.

D) Non capire quale possa essere il problema.

5) Fare clic qui per immettere testo.

E) Una quantità molto grande di qualcosa.

6) Fare clic qui per immettere testo.

F) Esortazione a fare qualcosa, certe volte con un pizzico di rimprovero.

7) Fare clic qui per immettere testo.

G) Provare a capire il motivo per il quale qualcosa succede. Provare a vederci chiaro.

8) Fare clic qui per immettere testo.

H) Avanzare in qualcosa a passo lento, senza fretta e con molta calma.

9) Fare clic qui per immettere testo.

I) Assolutamente no. Rifiutare qualcosa o di fare qualcosa nel modo più categorico.

10) Fare clic qui per immettere testo.

L) Serve per precisare qualcosa con il significato di effettivamente, veramente.

11) Fare clic qui per immettere testo.

M) Esclamazione che indica come una determinata persona sia speciale ed estremamente importante.

12) Fare clic qui per immettere testo.

N) Per mezzo di questa preposizione si tende a sottolineare che una specifica caratteristica non appartiene a una cosa o una persona.

13) Fare clic qui per immettere testo.

O) Esprime opposizione rispetto a quanto affermato in precedenza.

14) Fare clic qui per immettere testo.

P) Possiede vari significati, ma in questo caso sottolinea la conclusione di un periodo o paragrafo. Sostanzialmente, tira le somme di un discorso iniziato in precedenza.

15) Fare clic qui per immettere testo.

Q) Esclamazione che rimarca la soddisfazione di una certa persona nel ricevere qualcosa di estremamente bello o nell'incontrare una persona altamente desiderata. In questo caso declinata al passato.

16) Fare clic qui per immettere testo.

R) Domanda retorica che fa capire come chi parla sia totalmente disinteressato da ciò che accade o viene detto. Indica il non curarsi di qualcosa che non genera nessun interesse.

17) Fare clic qui per immettere testo.

R) Espressione molto usata quando si crede che qualcuno voglia ingannarci o farci uno scherzo.

18) Fare clic qui per immettere testo.

S) Usata per descrivere la posizione fisica e affettiva di una persona che decide di restare vicino a un altro individuo. In questo caso si

riferisce al voler stare vicino a un individuo di sesso maschile.

19) Fare clic qui per immettere testo.

T) Quando ci si vuole soffermare ulteriormente su una tematica appena menzionata, specificandola.

20) Fare clic qui per immettere testo.

U) Specifica che si dispone di tempo in abbondanza, perciò è necessario trovare qualcosa da fare per farlo scorrere senza annoiarsi.

21) Fare clic qui per immettere testo.

V) Espressione concessiva che indica come una frase non abbia effetto sull'altra.

22) Fare clic qui per immettere testo.

Z) Grazie a questa frase capiamo che non ci sono cambiamenti che alterino il normale corso degli eventi. Tutto normale.

23) Fare clic qui per immettere testo.

AA) Frase idiomatica che indica la volontà di guardare qualcosa o qualcuno senza prestare troppa attenzione.

24) Fare clic qui per immettere testo.

BB) Altro idiomatismo che esprime la forza e la volontà di un individuo, il quale sceglie di non lasciarsi andare e di lottare fino in fondo per i propri sogni o i propri desideri.

25) Fare clic qui per immettere testo.

BB) Attraverso questa espressione indichiamo persone o cose che ritroviamo dopo averle aspettate, cercate o menzionate in precedenza.

26) Fare clic qui per immettere testo.

CC) Sentimento che nasce immediatamente, subito, con un semplice sguardo.

27) Fare clic qui per immettere testo.

DD) Esortazione per mezzo della quale si dà coraggio e grinta a un'altra persona.

28) Fare clic qui per immettere testo.

EE) Imperativo che esprime un ordine, un consiglio o un invito a dirigersi tutti insieme verso un altro luogo.

29) Fare clic qui per immettere testo.

FF) Scelta imperativa e corretta di non disturbare una persona o un animale in quel preciso momento. In questo caso comprendiamo chiaramente come si faccia riferimento ad un plurale femminile.

30) Fare clic qui per immettere testo.

GG) Domanda retorica che ha valore di comprendere una determinata cosa o situazione.

31) _____

HH) Avverbio sinonimo di “a dire il vero” che rafforza quanto asserito precedentemente.

32) Fare clic qui per immettere testo.

II) Brutta e difficile situazione dalla quale si
spera di uscire al più presto.

33) Fare clic qui per immettere testo.

LL) Segnale discorsivo spesso usato all'inizio
di una risposta per indicare incertezza o per
ricapitolare le idee e quindi prendere tempo.

34) Fare clic qui per immettere testo.

MM) Espressione che indica incredulità e
stupore.

35) Fare clic qui per immettere testo.

NN) Domanda che pretende una conferma di
quanto appena asserito. Può essere retorica o
meno, ma possiede sempre un alone di
incredulità e stupore.

36) Fare clic qui per immettere testo.

OO) Indica che qualcosa o qualcuno si trova nelle immediate vicinanze o è facilmente raggiungibile, afferrabile o fruibile da chi parla.

37) Fare clic qui per immettere testo.

PP) Parola dal valore avversativo che viene utilizzata dopo una frase di senso negativo e che indica il contrario di quanto appena detto.

38) Fare clic qui per immettere testo.

QQ) Espressione di cortesia che indica come l'aver fatto un favore a qualcuno non sia assolutamente un problema per chi la proferisce.

39) Fare clic qui per immettere testo.

RR) Significa che si è lontani dalla verità.

40) Fare clic qui per immettere testo.

SS) Una frase che indica un desiderio, una fobia o una paura che nasce e si sviluppa all'interno di un individuo.

41) Fare clic qui per immettere testo.

TT) Sinonimo di “reale”, rafforza il termine che lo segue in un testo o un discorso.

42) Fare clic qui per immettere testo.

UU) Nessuno si rende conto di noi, nessuno ci vede o ci percepisce.

43) Fare clic qui per immettere testo.

VV) Indica una sensazione negativa, un’emozione di tristezza e di delusione derivata da un’azione precedente.

44) Fare clic qui per immettere testo.

ZZ) Mai successo in precedenza, per la prima volta in questo modo.

45) Fare clic qui per immettere testo.

AAA) Assistere a qualcosa che ci piace moltissimo. Usato a volte anche in modo ironico. In questo caso si fa riferimento alla terza persona plurale.

46) Fare clic qui per immettere testo.

BB) Che per vedere qualcosa, data la bassezza
fisica, c'è bisogno di salire sulle punte dei piedi.



Antes de empezar recuerda que:

Es fundamental tener a mano un diccionario para que puedas traducir y “descubrir” el léxico a aprender de esta sección. Tú eres el traductor y el co-autor de este pequeño cuento.

¡Trabajemos juntos!#

Novella Due

La banca dal lungo corridoio

Lessico da apprendere

Saluti e nazionalità

“**Buenos días**#Signor Prestitucci, *in forma*[@] stamattina?”,
“**Buenas**# Direttore, dormito bene?”, “**Bienvenido**# Prestitucci, avrebbe dieci minuti per una questione importante?”, “**Hola**# Enrico, oggi riunione confermata alle 15, pranzo veloce in mensa e poi **tutto divertimento**[@] con quelle mummie degli azionisti!”.

Solita *routine* di un solito giorno feriale lavorativo per il nostro capo dei capi Enrico Prestitucci, direttore della centralissima Banca Pagabene,

una vera istituzione in città e virtuale salvadanaio per migliaia di illusi risparmiatori. Camminando stancamente per il lungo corridoio che collega il portone di ingresso secondario agli uffici dell'entità bancaria, come sempre più spesso soleva accadere negli ultimi anni, *si sentiva spento*[@], vuoto così come quel grigio e asettico corridoio, che dalla via Carminia 34 pareva trascinarlo contro voglia dentro quella stanza rettangolare, ormai parte integrante della sua vita solitaria.

“*Buenas tardes*[#], Dottore, in forma stasera?”, *era proprio un'ossessione*[@] quella della forma fisica per il ragioniere Firletti che, da qualche tempo, aveva *preso il vizio*[@] di *saludar*[#] in quel modo là tutti quanti, dal direttore al portinaio, e non perdeva occasione per rimarcare la sua dedizione nei confronti del *fitness* mattutino. Tutti sapevano che la sua sveglia suonava alle 5 del mattino, che la sua prima colazione consisteva in un disgustoso frullato di uova, tonno, cereali e mango (per le vitamine, diceva lui, *stai a vedere*[@] se fosse vero poi!), due biscotti e qualche integratore, e poi via di corsa per i parchi della città a respirare aria pura e disintossicare i polmoni.

Enrico si domandava spesso da cosa dovesse disintossicare questi polmoni l'amico Sandro, non fumava, non viveva in pieno centro e sul posto di lavoro c'erano vari depuratori d'aria attivati; piuttosto era possibile che correndo tra le vie cittadine lo smog lo respirasse proprio durante la sua attività fisica. Ma era un dubbio che lo abbandonava presto,

non appena[®] superava il primo ostacolo di quel lungo e insipido “corridoio depressivo”.

“**Buenas**[#] Direttore, dormito bene?” o “**Buenas**[#] Direttore, riposato bene?”, se si trattava del turno pomeridiano, erano i secondi ostacoli che l’amato e “venerato” super direttore doveva affrontare in quel lungo corridoio che, a volte, sembrava un sentiero di Giochi senza Frontiere.

“**Buenas**[#] a lei, signora Mirella”,

rispondeva con un sorriso in parte forzato ma in parte dettato dalla consapevolezza che Pina Mirella lo avrebbe salutato, senza dubbio, con quel neutro “**Buenas**[#]”, saluto di latina memoria che maschera un timido slancio di confidenza dietro a una doverosa **formalidad**[#]. Quanti pensieri si affollano nella testa di Enrico in quel lungo pellegrinare verso le sue segrete stanze, quante emozioni e quanti dubbi affiorano quotidianamente. *Ecco*[®], capire quale fosse il vero **registro de formalidad**[#] verso di lui da parte della signora Mirella era un pensiero che lo intrigava abbastanza. Dietro a quel “**buenas**[#]” si nascondeva una voglia di confidenza repressa o una semplice cortesia e ammirazione nei confronti del proprio direttore, nonché datore di lavoro?.

Mistero. Anche questo quesito abbandonava presto i pensieri del direttore subito dopo aver superato il secondo ostacolo del suo percorso o forse era solo rapido *a nascondere*[®] il suo crescente interesse *nei*

confronti[®] dell'atteggiamento di Pina Mirella. Da notare che Pina era davvero una bella donna. Ogni tanto ripensava al loro primo incontro, in un bar del quartiere, quando ancora la collaborazione lavorativa non esisteva: “**¿Cómo te llamas? #**”, “**¿Cuántos años tienes? #**”, erano solo alcune delle domande sorte in una piacevole chiacchierata nata per motivi non noti. Si **tuteaban**[#] allora, ma poi non si videro ne sentirono più fino al giorno del colloquio. **Senza ombra di dubbio**[®] la ragazza si ricordò di quell'uomo, ma forse per sorpresa o forse per timidezza non osò usare “**el tú**[#]”. E mai ci riuscì da quel momento in avanti.

E poi c'era l'eccesso di confidenza **per eccellenza**[®]: il vice-direttore Ugo Ugo, un ragazzo volenteroso e preparato ma pesante, molto pesante. Enrico decise di promuoverlo quando il precedente vice direttore, il dottor Cipolloni, preferì emigrare in **Romania**[#] in compagnia della sua bellissima nuova fidanzata **piuttosto che**[®] continuare a fingere di essere felice nella solitudine della sua triste realtà.

Ugo aveva un curriculum **di tutto rispetto**[®] ma una *sfacciataggine* più adatta a un dirigente di mezza età piuttosto che a un ragazzo di soli venticinque anni, anche se a Enrico quel “**Hola**[#]” e quel **tutearle**[#] non era mai importato troppo. L'importante era lavorare bene, pensando agli interessi della Banca e dei suoi risparmiatori. Certo, Enrico poteva benissimo essere suo “zio”, **dall'alto dei**[®] suoi quarant'anni, ma fin da subito aveva accettato quel “**Hola**[#]” come un patto di fiducia lavorativa e non come **una mancanza di rispetto**[®].

Già[®], il rispetto. Un qualcosa che non si compra con un **“Tutear”**[#] o **“dar de Usted”**[#], bensì attraverso un lungo processo di fiducia, ammirazione e dedizione al lavoro. Qualità che non tutti possiedono, purtroppo.

Il fatto che Enrico gradisse che quegli slanci di **confianza**[#] provenissero più dalla signora Pina che dal fedele collaboratore Ugo, **beh**[®], quella è un'altra storia!

Ecco[®], **quindi**[®], che l'ultimo pensiero in quella lunga e rattristante passerella quotidiana era rivolta alla velata malignità di quei genitori che avevano deciso di ribattezzare il loro figlio Ugo, ben sapendo che la creatura già di cognome aveva in dote la medesima parola, generando una cacofonica cantilena nella testa dei suoi interlocutori di turno.

Neanche lui riusciva a capire perché il pensiero di quel nome ripetuto all'infinito gli rievocasse il canto di una qualche tribù africana durante una danza attorno al fuoco, ma sapeva solo che quell'idea gli dava quel pizzico di sano buonumore che gli permetteva di aprire la porta del suo ufficio con uno stato d'animo vagamente positivo.

Ore di telefono, computer, calcoli, lamentele, pause caffè e poi la *routine* dei saluti da corridoio si ripeteva ciclicamente. **“Hola”**[#] Enrico, **hasta mañana**[#] o **“Hola”**[#] Enrico, **hasta luego**[#] risuonava dal terzo ostacolo in entrata, divenuto il primo in uscita. **“Hasta pronto”**[#], Direttore”, diceva l'enigmatica Pina, sempre appesa a quell'indecifrabile

cortesía# mista a ammirazione. “Buona serata Signor Prestitucci, mi raccomando, in forma!”, ripeteva l’ossessivo atleta-ragioniere”. “Eh, sì, **¡buenas noches!#**” pensava, tra sé e sé Enrico, annoiato e stanco.

Se a qualcuno fosse **venuto il pensiero**[@] che Enrico odiasse il suo lavoro e fosse cupo per quel motivo, **beh**[@], si sbaglia.

Enrico Prestitucci adorava la sua professione, amava il contatto con le persone e lavorare in banca era ciò che aveva desiderato fin da piccolo, ma forse era stanco di quell’edificio asettico, di quelle pareti vuote ed era davvero inspiegabile come avesse riunito tutte le sue manie attorno a quel corridoio di poche decine di metri. Era più forte di lui. Lo vedeva come un nemico, da quando alcuni disguidi avevano obbligato la filiale ad abbandonare la storica sede in centro città(dove avevano svolto la sua stessa professione sia suo padre sia suo nonno). Questo nuovo stabile non **lo sentiva come suo**[@], non gli apparteneva, e forse questo gli **tolse un po’ di entusiasmo**[@].

“È permesso? **Encantado#**, **me llamo#**Carlo Pizzulli, consulente del Comune, posso disturbarla per una comunicazione urgente, signor Prestitucci?”

Iniziò così la triste conversazione tra Enrico e il signor Pizzulli che **sancì la fine**[@] della permanenza della Banca Pagabene nel piano terra di quel lussuoso palazzo di Via Pippero. Una sconfitta familiare per Enrico.

Da qualche tempo[®] arrivava in ufficio e *si fermava a pensare*[®] al vecchio collega, ormai diventato **rumano**[#] di adozione e quindi viaggiava con la mente, libero e desideroso di evadere da quel posto angusto che gli stava minando la voglia lavorativa. Finché non *ebbe un'idea*[®]: prendersi una lunga pausa, *mettere l'ufficio nelle mani*[®] del cacofonico vice Ugo Ugo e recuperare gli stimoli smarriti attraverso un bel viaggio attorno al **mondo**[#].

Nel giro di[®] poche settimane aveva già stabilito la sua rotta, prenotato tutto grazie ad amici e agenzie, istruito a dovere il personale e dato la propria disponibilità a collaborare a distanza, fatto le valigie e comprato una bellissima macchina fotografica, la sua fedele compagna di viaggio. E fu così che la gita ebbe inizio!

Niente più corridoio, solo avventura e serenità.

Decise di cominciare il suo viaggio dal **Portugal**[#], diventando così **portugués**[#] per qualche giorno, visitando musei, città e nutrendosi di nuova bellezza. Quattro giorni in **España**[#], adorando il cibo **español**[#], tre giorni in **Francia**[#], assaporando il vino **francés**[#] e altri tre giorni in **Alemania**[#], immerso nell'ospitalità **alemana**[#].

Tutto era meraviglioso se non fosse per una piccola ma intrigante curiosità: aveva fin da subito cominciato a *sentire la mancanza*[®] del suo lavoro, del suo essere bancario, della sua vita *fino a quel momento*[®]. Dopo aver respinto con forza l'idea di fare marcia indietro e tornare a casa prese

una decisione abbastanza curiosa ma geniale: fotografare le banche più belle, particolari e prestigiose delle città visitate; gli edifici più rappresentativi e interessanti dal punto di vista architettonico e storico. Da quel momento in poi la sua vacanza diventò un'insolita caccia agli edifici bancari e davanti ai prescelti chiedeva ai passanti di turno di farsi fare una foto insieme ad essi.

Quell'accostamento tra la sua persona e le diverse strutture bancarie lo rendeva incredibilmente felice e gli permetteva di godersi il viaggio in modo più intenso. La **Danimarca#** prima, le città **inglesas#** poi, la valle **austriacas#** e la campagna **suiza#** a continuazione. Il viaggio fisico, mentale e fotografico non accennava a concludersi. E questa sua passione per gli edifici bancari lo confortava e riusciva a rilassarlo. L'avventura **continuava spedita**[®] e questo improvviso ardore gli permetteva di conoscere anche la storia e perfezionare le sue conoscenze. In poco tempo divenne un "bancario" **polaco#**, **noruego#**, **sueco#** e **ruso#**, sempre con il sorriso sulla faccia e la consapevolezza di fomentare la propria passione in modo avventuroso e originale.

Dopo circa un mese di viaggio, decise che era arrivato il momento di proseguire il suo cammino fuori dai confini **uropeos#**, addentrandosi nei meandri della cultura dell'**Asia#**, *in primis*, e attraversando le principali **ciudades#** degli **Estados Unidos#**, del **Canadá#** e del **Méjico#**.

Una vera faticaccia, e **che spreco di soldi**[®]! Ma Enrico ormai aveva ben chiara la sua missione e sapeva che quegli sforzi gli sarebbero serviti

una volta ritornato alla propria *routine* lavorativa. Certo, la sua scrivania da direttore gli mancava, e ***sentiva che anche la lontananza***[®] da Pina gli ***causava un certo disagio***[®], ma stava ***riprendendo in mano la sua vita***[®] e, contemporaneamente, coltivando questa nuova propensione per la fotografia “artistica”. L’ultima tappa del suo personalissimo Giro del Mondo fu il ***América del Sur***[#], percorrendo le strade ***argentinas***[#], ***brasileñas***[#] e ***peruanas***[#], per poi porre fine al proprio peregrinare dal ***Venezuela***[#]!

L’***Oceánia***[#] e l’***África***[#] avrebbero aspettato ***un po’***[®]. ***Eccolo***[®] di ritorno a casa, ***allora***[®], ricco in spirito ma povero economicamente: questo viaggio l’aveva letteralmente lasciato al verde! Ma era felice, aveva un’idea in testa e niente l’avrebbe distolto da quel pensiero.

Qualche giorno dopo iniziò a dar forma a quel desiderio: fece sviluppare e incorniciare tutte le foto che lo ritraevano in prossimità dei migliori edifici e uffici bancari delle città visitate e le appese, una affianco all’altra, nel freddo corridoio del nuovo edificio della Banca Pagabene. Fu un’operazione che volle svolgere ***in solitario***[®] perché era fondamentale scegliere le distanze e le proporzioni giuste, le altezze perfette e preservare l’ordine logico presente nella sua testa; per due giorni lavorò senza fermarsi e lo si vedeva molto impegnato in quella sua metaforica ricostruzione dell’avventura. Ma dopo 48 ore di duro e strano lavoro, la ***missione era compiuta***[®]: il corridoio pareva adesso un *mix* tra un’immensa

brochure di un'agenzia viaggi e la vetrina di un'agenzia immobiliare, considerata la quantità di nazioni e di edifici raffigurati.

Ma la cosa principale è che in tutte quelle immagini c'era lui, lui sorridente, lui speranzoso, lui orgoglioso del proprio lavoro, lui fiero di quella missione in giro per il mondo. E da quel momento nulla fu più lo stesso: il corridoio smise di essere quel tunnel asettico portatore di *routine* e tristezza, e divenne un luogo di vanto, nel quale passare del tempo, in cui girarsi attorno e rispecchiarsi sorridente nelle foto, un posto in cui anche i saluti erano diventati più calorosi e sorridenti, ***insomma***[®], Enrico aveva ***ritrovato la pace***[®] tanto desiderata e l'edificio divenne, in un certo senso, un po' più suo.

Oggi nonno ***non c'è più***[®], io ho seguito le tradizioni di famiglia e con orgoglio siedo su quella che fu la sua poltrona per tanti anni, e quotidianamente mi perdo nell'immensità di quelle foto dalle quali trapela tutta la felicità di un uomo che seppe ***affrontare le proprie paure***[®] e afferrare con forza le sue passioni, e grazie alle parole della nonna Pina rinnovo ogni giorno la mia stima verso quel banchiere d'altri tempi, del quale spero di ***ripercorrere le orme***[®] anche io.

Sezione *TraduciParola*

Ora tocca a noi, cari traduttori. Scegliamo il giusto corrispettivo italiano del lemma castigliano e completiamo il testo in modo adeguato. *Dai che è facile!*

Buenos días^{#1} Scegliere un elemento.

Buenas^{#2} Scegliere un elemento.

Bienvenido^{#3} Scegliere un elemento.

Hola^{#4} Scegliere un elemento.

Buenas tardes^{#5} Scegliere un elemento.

Saludar^{#6} Scegliere un elemento.

Formalidad^{#7} Formaggio#

Registro de formalidad^{#8} Scegliere un elemento.

¿Cómo te llamas? ^{#9} Scegliere un elemento.

¿Cuántos años tienes?^{#10} Scegliere un elemento.

El tú^{#11} Il tuo#

Romanía^{#12} Scegliere un elemento.

Dar de Usted^{#13} Scegliere un elemento.

Tutear^{#14} Scegliere un elemento.

Confianza^{#15} Scegliere un elemento.

Hasta mañana^{#16} Scegliere un elemento.

Hasta luego^{#17} Scegliere un elemento.

- Cortesía**^{#19} Scegliere un elemento.
- Encantado**^{#21} Scegliere un elemento.
- Rumano**^{#23} Scegliere un elemento.
- Portugal**^{#25} Scegliere un elemento.
- Francés**^{#27} Scegliere un elemento.
- Español**^{#29} Scegliere un elemento.
- Alemania**^{#31} Scegliere un elemento.
- Dinamarca**^{#33} Scegliere un elemento.
- Austriacas**^{#35} Scegliere un elemento.
- Noruego**^{#37} Scegliere un elemento.
- Ruso**^{#39} Scegliere un elemento.
- Europeos**^{#41} Scegliere un elemento.
- Hasta pronto**^{#18} Scegliere un elemento.
- Buenas noches**^{#20} Scegliere un elemento.
- Me llamo**^{#22} Scegliere un elemento.
- Mundo**^{#24} Scegliere un elemento.
- Portugués**^{#26} Scegliere un elemento.
- España**^{#28} Scegliere un elemento.
- Francia**^{#30} Scegliere un elemento.
- Alemana**^{#32} Scegliere un elemento.
- Inglesas**^{#34} Scegliere un elemento.
- Polaco**^{#36} Scegliere un elemento.
- Sueco**^{#38} Scegliere un elemento.
- Suiza**^{#40} Scegliere un elemento.
- Asia**^{#42} Scegliere un elemento.

Canadá^{#43} Scegliere un elemento.

Méjico^{#44} Scegliere un elemento.

Ciudades^{#45} Scegliere un elemento.

Estados Unidos^{#46} Scegliere un elemento.

América del Sur^{#47} Scegliere un elemento.

Argentinas^{#48} Scegliere un elemento.

Brasileñas^{#49} Scegliere un elemento.

Peruanas^{#50} Scegliere un elemento.

Venezuela^{#51} Scegliere un elemento.

Oceánia^{#52} Scegliere un elemento.

África^{#53} Scegliere un elemento.

Sezione *Il Cruclidiomatico*

Il cruciverba è un passatempo che conosci molto bene, perciò sono sicuro che non avrai alcun problema a risolverlo in modo rapido e corretto!

Le parole da inserire hanno due caratteristiche fondamentali:

- 1) Si ricollegano al lessico appreso in questa novella
- 2) Fanno parte di una locuzione idiomatica italiana molto utilizzata e che molto spesso possiede un'equivalenza simile in castigliano.


Aiutati col vocabolario imparato in precedenza, con l'intuito e con le definizioni sotto indicate e prova a completare il Cruclidiomatico. Occhio: rifletti sulla frase e prova a scrivere il corrispettivo nella tua lingua!

¡Venga, tú puedes!

ORIZZONTALE

1.  **PUNTUALE COME UN OROLOGIO** _____: Si dice per una persona che arriva perfettamente in orario, che non tarda mai neanche di un secondo.


¿Y en español? 

2.  **TUTTO IL** _____ **E' PAESE**: Anche se diversi a prima vista, le varie nazioni condividono certe caratteristiche, come i sentimenti umani, le emozioni e talune tradizioni.

¿Y en español? 

3.  **FUMARE COME UN** _____: Fumare tanto, in modo esagerato.

¿Y en español? 


4.  **TROVARE L' _____**: Essere fortunati nel trovare qualcosa di estremo valore e importanza, usufruire di un'opportunità irripetibile, realizzarsi nella vita.

¿Y en español? 

VERTICALE

5.  **_____ CHE VAI, USANZE CHE TROVI**: Ogni nazione ha le proprie tradizioni, i propri usi e costumi. Viaggiare permette di conoscere tutte queste diversità.


¿Y en español? 

6.  **FARE IL _____**: Utilizzare un servizio senza pagarlo, qualcuno che entra senza pagare.


¿Y en español? 

7.  **IL _____ SI VEDE DAL MATTINO**: Se la giornata inizia in modo sereno e soddisfacente, anche il proseguo sarà positivo. Viceversa, un inizio negativo caratterizzerà il nostro umore per il resto della giornata.

¿Y en español? 

8.  **FARE L' _____**: Fare finta di non aver capito un qualcosa che, in realtà, si è capito benissimo. Fingere di essere ingenuo.

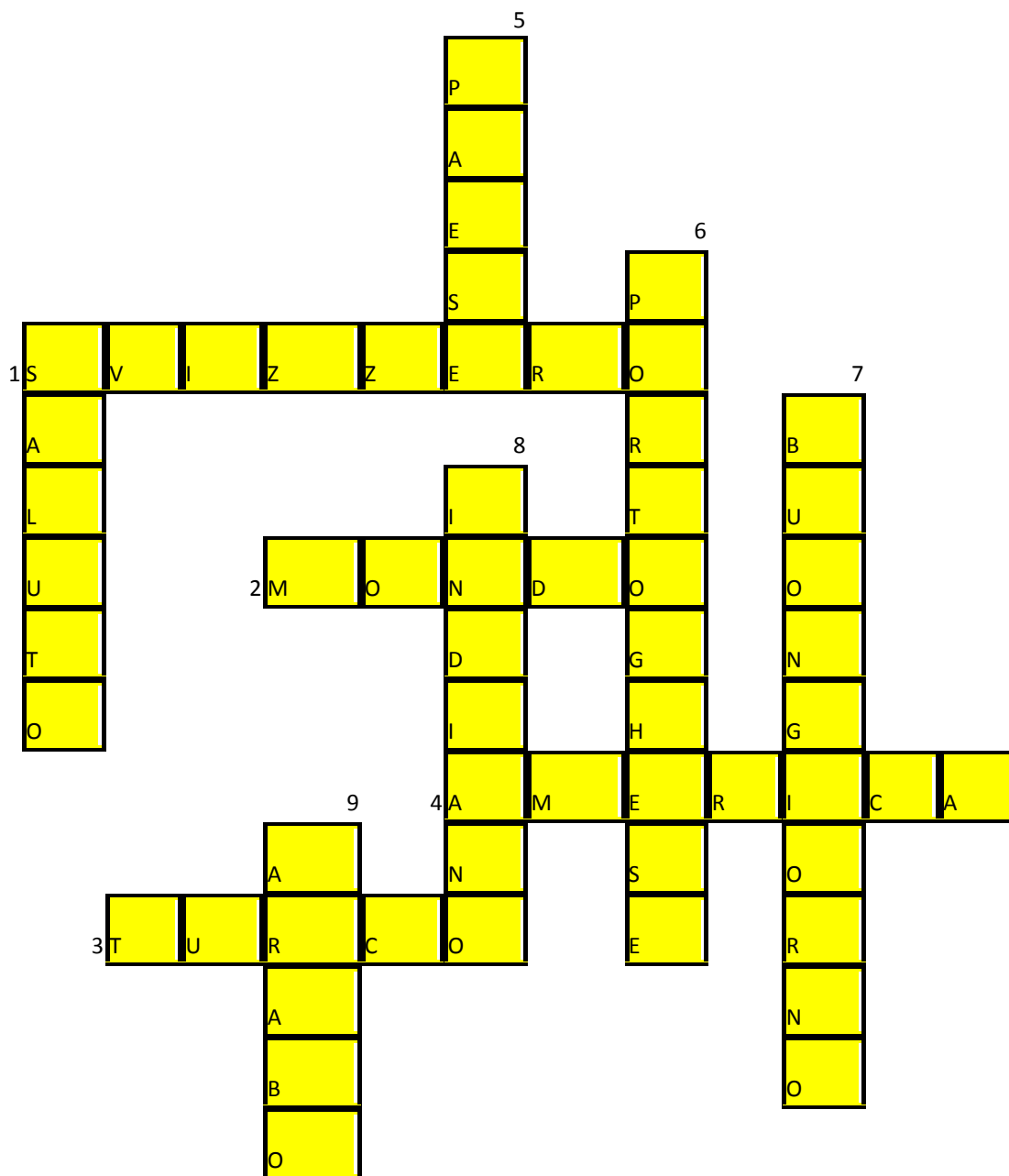
¿Y en español? 

9.  **DARLARE** _____: Parlare in modo strano, difficile da comprendere.

¿Y en español? 

¿Una pequeña ayuda?

Cerca tra queste parole quella più adatta: America, mondo, arabo, indiano, svizzero, buongiorno, portoghese, Paese, salute, turco



Sezione *Lessicalizzando in italiano@*

Cerchiamo nel testo della novella delle espressioni idiomatiche italiane che possano rappresentare un buon corrispettivo per gli idiomatismi spagnoli sotto indicati.



Tranquil@, tampoco es necesario que leas la novela miles de veces, te basta con buscar las expresiones marcadas por una arroba (@) y en negrita.

¡Venga que es fácil!

1) Fare clic qui per immettere testo.

A) In armonia col proprio fisico.

2) Fare clic qui per immettere testo.

B) Forma ironica di comunicare che una persona/situazione è noiosa o indigesta.

3) Fare clic qui per immettere testo.

C) Sentirsi debole, con poca energia.

4) Fare clic qui per immettere testo.

D) Essere una mania, un chiodo fisso, un pensiero ricorrente.

5) Fare clic qui per immettere testo.

E) Non potere più fare a meno di qualcosa.

6) Fare clic qui per immettere testo.

F) Immaginarsi qualcosa, predire.

7) Fare clic qui per immettere testo.

F) Subito, quando è possibile.

8) Fare clic qui per immettere testo.

G) Lo trovi qui, lo vedi?.

9) Fare clic qui per immettere testo.

H) Verso qualcuno o qualcosa.

10) Fare clic qui per immettere testo.

I) Senza possibilità di sbagliare.

11) Fare clic qui per immettere testo.

L) Il/La migliore in assoluto.

12) Fare clic qui per immettere testo.

M) Invece.

13) Fare clic qui per immettere testo.

N) Interessante, non male.

14) Fare clic qui per immettere testo.

O) Non essere cortese, comportarsi male con una persona.

15) Fare clic qui per immettere testo.

P) Vero, Appunto, Certo.

16) Fare clic qui per immettere testo.

Q) Intercalare spesso utilizzata al principio di una risposta o di una frase.

17) Fare clic qui per immettere testo.

R) Connettore testuale dal significato simile a pertanto.

18) Fare clic qui per immettere testo.

S) Ricordarsi di qualcosa o qualcuno.

19) Fare clic qui per immettere testo.

T) Provare un senso di proprietà e possessione
nei confronti di qualcosa o qualcuno.

20) Fare clic qui per immettere testo.

U) Perdere l'illusione, diminuire le motivazioni.

21) Fare clic qui per immettere testo.

V) Terminare definitivamente e
categoricamente la fine.

22) Fare clic qui per immettere testo.

Z) Non da oggi, un qualcosa che si protrae nei
giorni.

23) Fare clic qui per immettere testo.

AA) Significa affidare il comando a qualcuno,
fidarsi ciecamente di un proprio collaboratore.

24) Fare clic qui per immettere testo.

BB) In poco tempo.

25) Fare clic qui per immettere testo.

CC) Quando si soffre la lontananza da qualcuno
o da qualcosa.

26) Fare clic qui per immettere testo.

DD) Qualcosa che è accaduto sino al minuto in
cui si parla.

27) Fare clic qui per immettere testo.

EE) Senza problemi o intoppi.

28) Fare clic qui per immettere testo.

FF) Quando si butta denaro o lo si spende per
cose non utili e necessarie.

29) Fare clic qui per immettere testo.

GG) Non sentirsi comodi in una situazione.

30) Fare clic qui per immettere testo.

HH) Recuperare il controllo sulla propria
esistenza.

31) Fare clic qui per immettere testo.

II) Privo di compagnia, senza persone.

32) Fare clic qui per immettere testo.

LL) SI dice quando un compito viene svolto nel
migliore dei modi.

33) Fare clic qui per immettere testo.

MM) Recuperare la serenità e il sorriso.

34) Fare clic qui per immettere testo.

NN) Avere coraggio e guardare negli occhi i
propri timori.

35) Fare clic qui per immettere testo.

OO) Fare lo stesso percorso di vita o
lavorativo di un'altra persona.



Antes de empezar recuerda que:

Es fundamental tener a mano un diccionario para que puedas traducir y “descubrir” el léxico a aprender de esta sección. Tú eres el traductor y el co-autor de este pequeño cuento.

¡Trabajemos juntos!#

Novella Tre

Potenza di uno sguardo

Lessico da apprendere

La famiglia

“Bambini! **Ecco**[®] il *clown*! Venite!”

Un *clown*, ecco cosa era diventato per tutti Piercarlo, un paffuto signore **di mezza età**[®] che la vita aveva modellato, con le sue imprevedibilità e insicurezze, ma che pure aveva fortificato nell’animo e nel carattere.

È felice ora. Non certo per essere un *clown* da feste per ragazzi, bensì per essere Il *Clown*, il migliore di tutta la provincia, ricercato da tutti e

amato da tutti coloro che avevano potuto assistere alle sue performance dal vivo. E allora **chi se ne frega**[®] delle due lauree e del master conseguiti a pieni voti? **Chi se ne importa**[®] di un lavoro da sogno perso per via del fallimento dell'azienda? A chi interessa uno **stipendio fisso**[®] quando si può essere Il *Clown* Pierpi?

Eccola[®], la piccola Romilda, **hija**[#] di Piercarlo, **luce dei suoi occhi**[®] e motore della sua esistenza; anche Romilda attendeva lo spettacolo del Pagliaccio Pierpi assieme alle amiche e alla festeggiata di turno, la **prima**[#] Sara, che oggi compie 10 anni e per lei i **padres**[#] hanno preparato la migliore delle feste possibili: amici, dolci, **parientes consanguíneos**[#], regali e uno spettacolo privato! È davvero una festa speciale e tra gli invitati ci sono proprio tutti: **tío**[#] Mario e **tía**[#] Silvia arrivati direttamente da Milano, **abuelo**[#] Piero e **abuela**[#] Carlotta che raramente si muovono da casa, anche per l'età avanzata dei due **cónyuges**[#] e il **primo**[#] grande Mirko, accompagnato dalla **novia**[#]Brigitta. E poi tutti i compagni di classe di Sara, tenuti sotto controllo dai due amorevoli **padres**[#]della festeggiata:**mamá**[#] Bruna e **papà**[#] Dante. Una festa per tutti, balli, canti, risate e urla, torta e candeline, e per finire lui, il grande Pierpi, lui che con la sua camminata ciondolante e nervosa fa il suo ingresso nella caotica sala in cui i bimbi consumano il loro momento di gloria.

Gli sguardi dei bambini si alzano, un sorriso affiora sulla faccia di alcuni di loro, un'espressione di sorpresa su quella di altri, ma di certo c'è che tutti lo **attendevano con ansia**[®]. Il *Clown* Pierpi, l'animatore più

richiesto della zona, quello più difficile da contattare, quello più abile nell'intrattenimento di tutta la **familia#**.

Ma Pierpi è realmente felice?

Cantando e ballando **appare sulla scena[®]** e **cattura l'attenzione[®]** di tutti. Il battito ritmico delle mani dei presenti scandisce i salti del pagliaccio sorridente, mentre gli spettatori più piccoli **ne approfittano[®]** per saltare assieme al loro idolo. E come si diverte Romilda, ah come ride! E Pierpi non si lascia sfuggire quella luce negli occhi della **hija#** e si agita, canta **come non mai[®]** e sfoggia tutti i suoi trucchi migliori. Nell'angolo, Piero e Carlotta, i **abuelos#** paterni di Sara, **si godono lo spettacolo[®]** tenendosi per mano (dopo cinquant'anni di **matrimonio#** sono ancora felici e innamorati come il primo giorno) e ridono, così come i **padrinos#** della piccola, Mimmo e Graziella, appoggiati alla ringhiera della scala a chiocciola della casa.

Qualche bimbo si distrae per mangiare, altri litigano per un pallone e la sorella maggiore di Sara, Antonietta, deve impegnarsi molto per riportare la pace. Ma niente può interrompere la festa del *Clown* Pierpi, lui canta e danza come mai aveva fatto prima, è felice!

"... Pippo il cane scappa via dai suoi padroni,

vede il fango e schizza tutti i pantaloni,

poi si rotola nell'erba dove giace un bel gelato

ed in breve sulla coda trovi panna e cioccolato ..."

Canta e mima uno dei suoi brani più conosciuti, Pierpi. E i bimbi ridono.

Dante e Bruna osservano soddisfatti ciò che avevano allestito e tutto pare svolgersi **nel migliore dei modi**[®]. Ma improvvisamente qualcosa cambia. Sospinti da quella voglia di imitazione e di facile caduta in tentazione tipica della gioventù, alcuni bimbi seguono l'esempio di un invitato irriverente e cominciano a tirare del cibo contro il pagliaccio.

In **quattro e quattr'otto**[®] la situazione degenera e tutti i ragazzini si ritrovano impegnati in una vera e propria battaglia di patatine, *pop corn*, pasticcini e biscottini, il cui obiettivo principale era il povero Piercarlo. Gli adulti intervengono rapidamente e riportano la calma, maggiormente interessati alla mobilia della stanza piuttosto che alla dignità dell'integerrimo Pierpi che, ricoperto di cibo e ferito nell'orgoglio, prosegue imperterrito nel proprio *show*, rincuorato dallo sguardo divertito della **hijita**[#].

Lo spettacolo deve continuare[®], sempre! E di avversità Pierpi ne aveva superato di peggiori. **Altro che**[®]!

Ma la vita gli aveva **offerto una nuova possibilità**[®], un'occasione unica per **riprendere in mano le redini del proprio destino**[®], fare il *Clown* appariva agli occhi di tutti come una geniale intuizione dell'uomo e come una vendetta nei confronti di molte persone che gli avevano fatto del male in passato. E sembra proprio piacergli quel ruolo a giudicare da come si

dimena e si muove sulla scena. Con mezzo chilo di *pop corn* sulla parrucca gialla e una decina di macchie di dolci sul vestito continua il proprio show.

Sorrisi e battiti di mani incessanti. Pierpi è uno spasso e tutti i membri della **familia#** sembrano godere delle sue battute, dei suoi giochi di prestigio e della sua simpatia. Tutti allegri, anche Maria, **mujer#** amorevole di Piercarlo che, con in braccio la bella Priscilla, saltella e si emoziona più che mai.

“... come puzza quella coda un po’ pelosa,

sembra sporca di nutella e di gassosa,

questo odore fa saltare a piedi uniti,

e poi battere le mani, giravolta, capovolta, oscillare poi le braccia e

nuotare in ginocchio ...”

Maria e Piercarlo si erano conosciuti ai tempi del liceo e fin da subito capirono di piacersi; **se enamoraron#** all’ultimo anno di scuola e da quel momento non si lasciarono neanche per un istante. Gli anni universitari furono i più belli della loro vita, viaggi e libri, divertimento e studio, una **pareja#** di sani principi e di ragazzi coi piedi per terra.

Le soddisfazioni accademiche non tardarono ad arrivare, lei si laureò a pieni voti in medicina mentre lui si faceva strada in campo umanistico, lingue straniere nello specifico. Erano talmente preparati che subito dopo il conseguimento delle rispettive lauree non ci fu bisogno di

cercare lavoro **per molto tempo**[@]. Arrivò il benessere, oltre all'amore, e questo affrettò **l'arrivo della cicogna**[@] in casa Perugini: dopo sette anni di **convivencia**[#], Maria scoprì di **estar embarazada**[#] e di aspettare due **gemelas**[#]. La **embarazo**[#] non presentò problemi e nove mesi dopo tutta la famiglia diede il benvenuto a Romilda e Priscilla, due splendide **niñas**[#] che avevano ereditato tutta la bellezza di Maria!

Arrivò anche il momento di **contraer nupcias**[#], esattamente due anni dopo la nascita delle **pequeñas**[#], in un'atmosfera di spensieratezza e euforia. Anche **in quella circostanza**[@] Piercarlo **sfoggiò le sue doti**[@] di impeccabile intrattenitore e ballerino, ma avvolto da un inamidato smoking nero e illuminato da uno sguardo sereno che rifletteva un orgoglio, una pace interiore e una felicità che solo una **familia**[#] perfetta, un matrimonio da favola e un ruolo dirigenziale in una rinomata azienda del settore turistico potevano infondere. Aveva tutto quello che si poteva chiedere.

Ma tutto ha una fine. Anche i sentieri più belli si imbattono in ostacoli più o meno sormontabili. E il cammino di Piercarlo e Maria imboccò rapidamente alcune salite molto ripide, di quelle da spezzare le gambe a un provetto scalatore. La crisi, inesorabile, portò alla chiusura della clinica privata di Maria e alla cassa integrazione di Piercarlo; pochi mesi e la **familia**[#] **sprofondò quasi nella miseria**[@]. Mutuo, due **niñas**[#] piccole, *curriculum* ignorati e promesse di lavoro non mantenute giocarono un brutto scherzo alla **pareja**[#] ed ebbero un effetto devastante sul **marido**[#].

Piercarlo cadde in depressione, aver **buttato al vento**[@] anni di studio, aver perso un lavoro che adorava e non poter concedere alle proprie **hijas**[#] ciò che desideravano erano dei macigni che solo l'alcool e la televisione rendevano meno pesanti. E le **hijas**[#] percepivano il malessere del proprio **padre**[#] e ne soffrivano, ma con estrema dignità, quella che pareva avere smarrito il loro **papá**[#]. Somigliavano alla **madre**[#] non solo esteriormente, ma anche nella capacità di dissimulare il dolore, di sorridere anche là dove le risate sono bandite. Maria ci provava e durante le lunghe notti insonni i pensieri di **separación**[#] e di **divorcio**[#] venivano sempre sopraffatti dall'**amor**[#] e dalla stima nei confronti di quel **marido**[#] che, talvolta, **stentava a riconoscere**[@]. L'aiuto dei **suegros**[#] di Piercarlo fu essenziale, invitando spesso la **familia**[#] a casa loro e offrendo un tetto e un pasto caldo alle due creature.

E poi ci fu quello sguardo! Quella reazione di Romilda che **smosse l'orgoglio**[@] dell'uomo dal torpore in cui si era arenato! Era una grigia serata di marzo e, come spesso accadeva, la piccola Romilda si ritrovò a **sbirciare all'interno**[@] dalla fredda cucina in cui il **papá**[#] sostava in compagnia delle due solite amiche, Birra e Televisione. Ma quella sera c'era qualcosa di diverso, la piccola sentiva dei singhiozzi e dei sussulti provenire proprio dalla poltrona del padre.

Che succede?

A piccoli passi e col cuore accelerato aggirò la spalliera di quell'immobile e una sensazione di enorme tenerezza la pervase quando vide il viso del padre rigato dalle lacrime.

Stava piangendo! Il **papá#** piangeva! Piercarlo, sorpreso e imbarazzato, provò ad asciugarsi gli occhi ma era ormai troppo tardi. Quel terrore e quell'angoscia dipinti negli occhi della bambina gli gelarono il sangue; aveva sempre cercato di dissimulare davanti alle **hijas#**, senza riuscirci poi tanto bene, ma mai aveva pianto in loro presenza. Quello sguardo: pochi secondi che parvero un'eternità e poi quella reazione. Dall'alto dei suoi nove anni e sospinta da una forza e da un coraggio fuori dal normale Romilda si avvicinò lentamente al **padre#**, gli regalò l'abbraccio più caloroso del mondo e poi lentamente indietreggiò e, quasi improvvisamente, cominciò a ballare per lui, prima lentamente ma poi sempre con più foga, intervallando i passi da linguacce e buffi gesti.

Quanto impegno ci mise la piccola! Aveva davvero voglia di **regalare un sorriso®** al proprio **papá#**.

Salti, piroette e pernacchie **nascondevano a malapena®** l'angoscia della piccola, e solo in quel momento Piercarlo capì di **aver toccato il fondo®**. Si alzò, ricambiò l'abbraccio della figlia, la **prese in braccio®** e fu allora quando negli occhi della bimba si manifestò la verità sotto forma di grosse lacrime.

Il **papá#** le regalò il primo vero sorriso dopo tanti mesi di stenti, aprì la finestra, accese la radio, alzò il volume a manetta e insieme si lanciarono nella più stramba ed emotiva delle danze idiote, si agitarono in tutti i modi, saltarono sui divani, si lanciarono i cuscini, risero tanto insieme senza poter trattenere le lacrime durante queste movenze. Come si divertivano e come rideva Romilda.

Dopo dieci minuti di sana pazzia**familiar#**, la piccola si ritrovò nuovamente tra le grosse braccia del caro **papá#** e scossa da un brivido di gioia gli disse

“Promettimi che mi farai sempre ridere così!”,

“Te lo prometto!” rispose Piercarlo senza esitare. Fu quello il principio della storia di Pierpi, se il lavoro lo snobbava allora conveniva crearselo da sé; per caso lesse di una “scuola della risata” in cui preparavano per diventare artisti e intrattenitori, si iscrisse mosso da curiosità e si ritagliò addosso quel ruolo che non avrebbe abbandonato mai più.

Lui sempre orgoglioso e incravattato, sempre attento all’immagine e con un ego smisurato racchiuso nell’inseparabile ventiquattrore in pelle si trasformò nel tondeggiantissimo *Clown* Pierpi, cominciò a frequentare gli ospedali infantili e a dispensare buonumore ai piccoli e sfortunati pazienti, si creò una piccola compagnia di cabaret e venne ben presto chiamato per brevi spettacoli. La vita stava cambiando per lui, i guadagni tardarono ad arrivare ma il buonumore faceva nuovamente capolino sulla famiglia.

I **parientes**[#] pensarono che fosse un mutamento di personalità causato dai farmaci per la depressione, suo **cuñado**[#] e suo **sobrino**[#] Peppino pensarono addirittura che fosse impazzito per la disperazione. Ma nessuno aveva realmente capito cosa stesse succedendo. Nessuno tranne Maria, che quella sera aveva assistito in silenzio alla famosa scena del ballo pazzo tra suo **marido**[#] e Romilda, dopo essere rincasata con Priscilla. Tutta la **familia**[#] contribuì al successo di Pierpi: la **mujer**[#] confezionava gli abiti di scena e contribuiva alla stesura delle battute del **marido**[#] e le **gemelas**[#] scrissero tutti i testi del primo cd musicale del *Clown*.

Certo[@], non si potevano pretendere dei versi troppo profondi e poetici da due **hermanas**[#] di 10 anni, per quando intelligenti e sensibili fossero, ma **sta di fatto**[@] che capolavori del calibro di “cane dalla coda puzzolente”, “la popò nel vasino giallo” e “starnuto nell’imbuto”, sapientemente musicate dalla chitarra e dall’armonica di Piercarlo, divennero ben presto dei tormentoni per tutto il paese, prima, e della zona, poi.

Tanta gavetta, intervallata da performance di magia e di intrattenimento più ricercato rispetto ai successi musicali citati in precedenza, fecero del *Clown* Pierpi un intrattenitore adatto a pubblici di qualsiasi età. Ed era sempre bello vedere la gente ridere alle proprie battute, ma diventava estatico quando tra la marea di visi sorridenti scorgeva quello della sua Romilda, e ogni volta che i loro occhi si

incrociavano quel desiderio della piccola veniva esaudito e quella promessa rinnovata.

E così, *col passare del tempo*[®], tutti capirono che quella maschera di cerone che contraddistingueva la nuova faccia dell'uomo era in realtà il vero volto di Piercarlo, senza filtri e senza inganno.

Potenza di uno sguardo.

Sezione *TraduciParola*

Ora tocca a noi, cari traduttori. Scegliamo il giusto corrispettivo italiano del lemma castigliano e completiamo il testo in modo adeguato. *Dai che è facile!*

Hija^{#1} Scegliere un elemento.

Prima^{#2} Scegliere un elemento.

Padres^{#3} Scegliere un elemento.

Parientes consanguíneos^{#4} Scegliere un elemento.

Tío^{#5} Scegliere un elemento.

Tía^{#6} Scegliere un elemento.

Abuelo^{#7} Scegliere un elemento.

Abuela^{#8} Scegliere un elemento.

Cónyuges^{#9} Scegliere un elemento.

Primo^{#10} Scegliere un elemento.

Novia^{#11} Scegliere un elemento.

Mamá^{#12} Scegliere un elemento.

Papà^{#13} Scegliere un elemento.

Familia^{#14} Scegliere un elemento.

Abuelos^{#15} Scegliere un elemento.

Matrimonio^{#16} Scegliere un elemento.

Padrinos^{#17} Scegliere un elemento.

Hijita^{#18} Scegliere un elemento.

Mujer^{#19} Scegliere un elemento.

Se enamoraron^{#20} Scegliere un elemento.

Pareja^{#21} Scegliere un elemento.

Convivencia^{#22} Scegliere un elemento.

Estar embarazada^{#23} Scegliere un elemento.

Gemelas^{#24} Scegliere un elemento.

Niñas^{#25} Scegliere un elemento.

Embarazo^{#26} Scegliere un elemento.

Contraer nupcias^{#27} Scegliere un elemento.

Pequeñas^{#28} Scegliere un elemento.

Marido^{#29} Scegliere un elemento.

Padre^{#30} Scegliere un elemento.

Hijas^{#31} Scegliere un elemento.

Madre^{#32} Scegliere un elemento.

Separación^{#33} Scegliere un elemento.

Divorcio^{#34} Scegliere un elemento.

Amor^{#35} Scegliere un elemento.

Suegros^{#36} Scegliere un elemento.

Familiar^{#37} Scegliere un elemento.

Cuñado^{#38} Scegliere un elemento.

Sobrino^{#39} Scegliere un elemento.

Sezione *Il Cruclidiomatico*

Il cruciverba è un passatempo che conosci molto bene, perciò sono sicuro che non avrai alcun problema a risolverlo in modo rapido e corretto!

Le parole da inserire hanno due caratteristiche fondamentali:

- 1) Si ricollegano al lessico appreso in questa novella
- 2) Fanno parte di una locuzione idiomatica italiana molto utilizzata e che molto spesso possiede un'equivalenza simile in castigliano.

Aiutati col vocabolario imparato in precedenza, con l'intuito e con le definizioni sotto indicate e prova a completare il Cruclidiomatico. Occhio: rifletti sulla frase e prova a scrivere il corrispettivo nella tua lingua!

¡Venga, tú puedes!


ORIZZONTALE

1.  _____ **SARPENTI**: Si dice per indicare che più sono stretti i vincoli di parentela tra i litiganti e più dure saranno le conseguenze.

EN

en

español? 

2.  **ESSERE UN** _____ **D'ARTE**: Si dice di un bambino che possiede dei genitori molto famosi e conosciuti.

EN

en


español? 

3.  **VOLERE LA BOTTE PIENA E LA** _____ **UBRIACA**: Significa volere tutto senza rinunciare a niente.

EN

en


español? 

4.  **FARSI UNA _____**: Creare un nucleo familiare con coniuge e possibili figli.

EN

en


español? 

5.  **ESSERE UN FIGLIO DI _____**: In questo caso, si riferisce a tutti quei figli di genitori benestanti che ottengono quello che vogliono senza troppi sforzi, sono persone abituate ad avere tutto pronto e non disposte a faticare troppo.

EN

en

español? 


6.  **ANDARE A _____**: Fare qualcosa di congeniale, facile e gradito.

EN

en

español? 

VERTICALE

7.  **ESSERE DI _____**: Una persona molto conosciuta, ormai considerata un membro di quel nucleo familiare.

EN

en

español? 

8.  **COME _____ L'HA FATTO**: Nudo così come al momento della sua nascita.

EN

en


español? 

9.  **FARE _____ E FIGLIASTRI:** Non essere imparziali nelle decisioni favorendo qualcuno e sfavorendo qualcun altro.

EU

en

español? 

10.  **TRA MOGLIE E _____ NON METTERE IL DITO:** Quando ci sono discussioni tra coniugi è sempre meglio non intromettersi e lasciare che i problemi si risolvano in casa.

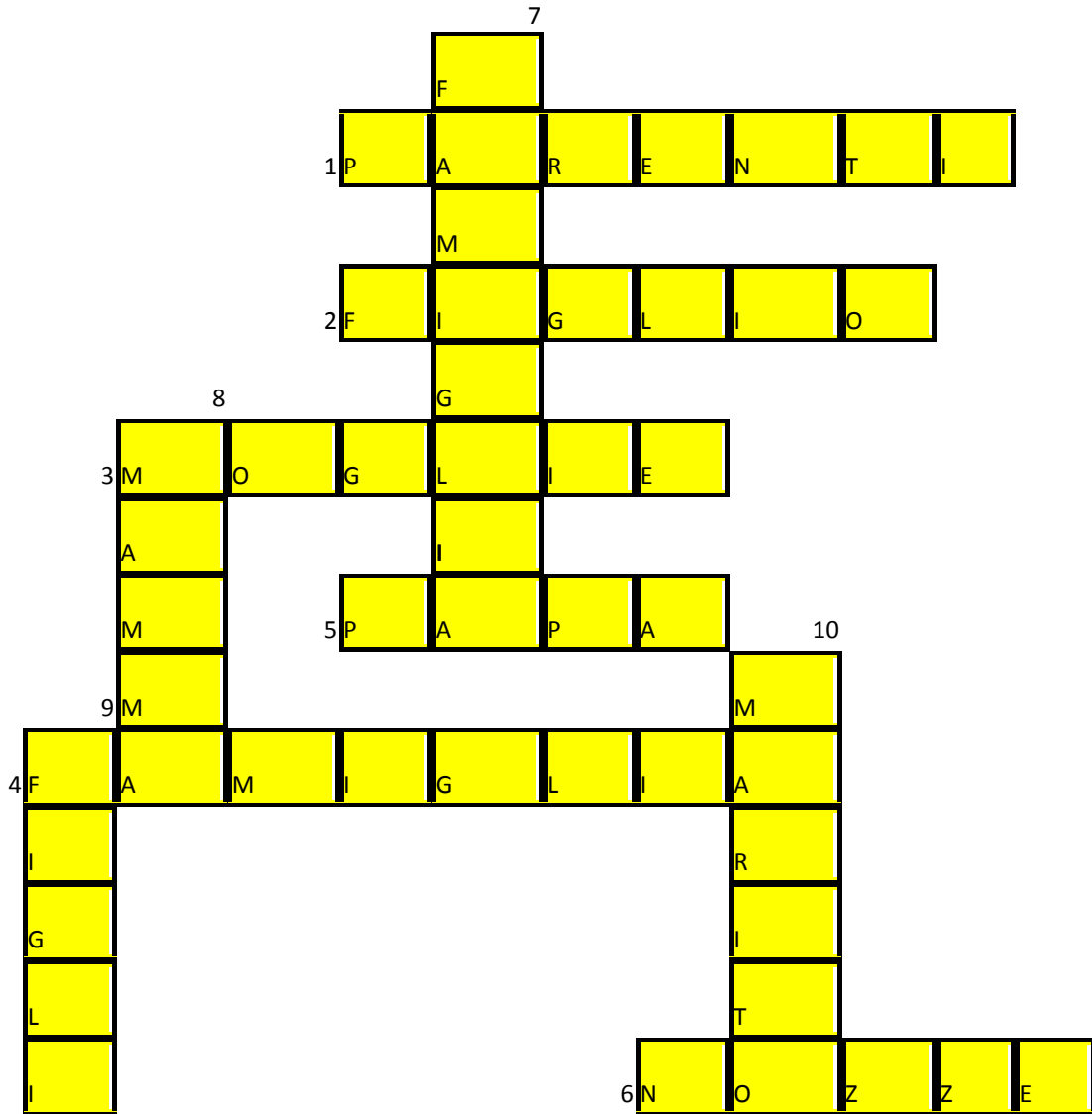
EU

en

español? 


¿Una pequeña ayuda?

Cerca tra queste parole quella più adatta: parenti, famiglia, papà, figlio, marito, moglie, figli, famiglia (2), nozze, mamma



Sezione *Lessicalizzando in italiano@*

Cerchiamo nel testo della novella delle espressioni idiomatiche italiane che possano rappresentare un buon corrispettivo per gli idiomatismi spagnoli sotto indicati.

 *Tranquil@, tampoco es necesario que leas la novela miles de veces, te basta con buscar las expresiones marcadas por una arroba (@) y en negrita.*

¡Venga que es fácil!

1) Fare clic qui per immettere testo.

A) Né giovane, né vecchio.

2) Fare clic qui per immettere testo.

B) Non preoccuparsi di qualcosa o qualcuno. Non interessare.

3) Fare clic qui per immettere testo.

C) Altro modo di indicare il disinteresse verso qualcuno o qualcosa..

4) Fare clic qui per immettere testo.

D) Essere il prediletto, il preferito di qualcuno.

5) Fare clic qui per immettere testo.

E) Aspettare con trepidazione e palpitazione.

6) Fare clic qui per immettere testo.

F) Si dice di qualcuno o qualcosa che colpisce la nostra fantasia e ci costringe a pensare a lui/lei.

7) Fare clic qui per immettere testo.

G) Fare la comparsa, arrivare.

8) Fare clic qui per immettere testo.

H) Non avere pietà nei confronti delle altre persone e abusare della loro pazienza o di determinate situazioni.

9) Fare clic qui per immettere testo.

I) In modo esagerato.

10) Fare clic qui per immettere testo.

L) Avere piacere nel fare o vedere qualcosa.

11) Fare clic qui per immettere testo.

M) Si dice di qualcosa che non sarebbe potuta fare in modo maggiormente soddisfacente.

12) Fare clic qui per immettere testo.

N) In breve tempo.

13) Fare clic qui per immettere testo.

O) Anche se le cose vanno male, se non ci si sente in forma, la vita continua.

14) Fare clic qui per immettere testo.

P) Si dice quando una donna sta per dare alla luce un bébé.

15) Fare clic qui per immettere testo.

Q) In quel determinato momento.

16) Fare clic qui per immettere testo.

R) I figli e i genitori tendono sempre a somigliarsi, nel bene e nel male.

17) Fare clic qui per immettere testo.

S) Mostrare quello che si sa fare.

18) Fare clic qui per immettere testo.

T) Precare sforzi e fatica.

19) Fare clic qui per immettere testo.

U) Perdere tutte le ricchezze e le fortune.

20) Fare clic qui per immettere testo.

V) Non riuscire a ricordare qualcuno o qualcosa

21) Fare clic qui per immettere testo.

Z) Si dice di qualcosa o qualcuno capace di capovolgere e scombussolare le emozioni.

22) Fare clic qui per immettere testo.

AA) Dare un'occhiata, osservare.

23) Fare clic qui per immettere testo.

BB) Donare emozioni positive.

24) Fare clic qui per immettere testo.

cc) Celare senza troppo successo.

25) Fare clic qui per immettere testo.

dd) Non poter andare peggio di così, essere alla frutta.



Antes de empezar recuerda que:

Es fundamental tener a mano un diccionario para que puedas traducir y “descubrir” el léxico a aprender de esta sección. Tú eres el traductor y el co-autor de este pequeño cuento.

¡Trabajemos juntos!#

Novella Quattro

La Vodilasad

Lessico da apprendere

Il Lavoro

Se Peppino Scansagrane, un simpatico, ingenuo e ipocondriaco ragazzo sulla cinquantina, dovesse definire il suo rapporto con il mondo **laboral#**, potrebbe sicuramente apostrofarlo come una **relazione di amore-odio@**. **Come mai@**? Direte voi. Semplice, perché il nostro amico era affetto da una non molto rara e enormemente contagiosa malattia che un **médico#** del suo paese gli riscontrò, dopo mesi e mesi di accurate ricerche sul campo, o di ripetute e ossessive visite al suo studio, **per meglio dire@**!

“Figlio mio, di questo passo **mi prenderà un colpo**[®], **cosa vuoi che ti dica**[®]? Sono anni che ci vediamo e ti ripeto sempre la stessa cosa, tu sei fisicamente abile per qualsiasi tipo di **trabajo**[#], devi solo sforzarti **un po' di più**[®]! Sono convinto che il tuo unico problema sia questa strana complicanza, questa *Vodilasad*, Peppino! Ne abbiamo già parlato, quel malessere che colpisce il sistema nervoso e gli arti di molte persone a loro insaputa, e che io **non ho dubbi**[®] tu abbia. Nessuno lo conosce in Italia, è uno studio segreto, perciò non farne parola con nessuno, **mi raccomando**[®]! Io credo che tu non faccia attenzione! Persevera e vedrai che insieme la sconfiggeremo e troverai la giusta **profesión**[#] per te. Ripeto, stai attento e impegnati, figlio mio!”

sentenziò l'ironico ma apprensivo **doctor**[#], dopo che per anni aveva provato a ricercare, invano, nel suo paziente ogni possibile tipo di disturbo, di attenzione o di salute. Ma niente. Avrebbe certo voluto dargli una mano, ma Peppino non aveva nessuna anomalia evidente. E allora perché per lui era così complicato tenersi stretto un **trabajo**[#]?

“Ha perfettamente ragione, **doctor**[#], ma io ci provo, davvero! Ma questa Com'è che si chiama? ... *Vodilasad*, no? È veramente ben radicata in me, davvero! Anche io ho paura che **mi prenda un colpo**[®], la sento proprio sulle mie spalle. È più forte di me. Molto spesso mi obbliga a starmene seduto tutto il tempo sul sofà a guardare la televisione o a leggere una rivista. Non ho nemmeno la voglia di alzare un dito, ma io ci provo. **Cosa vuole che le dica**[®]? Io so che non è bello oziare quando tutti **se**

dedican a hacer algo#e si guadagnano da vivere, ma credo davvero di essere malato, vero **doctor#**? Mi piacerebbe **trabajar#**, sa? Mi dia una mano, per favore, lo dica ai miei familiari, loro insistono perché io mi cerchi un' **ocupación#**, ma io credo davvero di avere questa malattia rara! Ho provato a cercarla sui libri, ma non trovo nulla, **davvero**[®]. Lei è un genio, **doctor#**. I miei parenti non possono capire”, ripeteva Scansagrane dopo ogni fallimento lavorativo; la tappa dal suo **médico-psicólogo#**era d'obbligo ogniqualvolta restasse nuovamente senza un **oficio#**. Più che altro perché era sempre stato un chiacchierone, **tutto fumo e niente arrosto**[®]!

Ora, all'attento lettore questo *incipit* potrebbe far credere che Peppino fosse un demente o, comunque, una persona affetta da qualche disturbo psichico, e invece no; l'uomo era semplicemente una persona molto timida e credulona, ossessivamente ipocondriaca, questo sì! Ma all'interno dei canoni della sanità mentale. Era ingenuo e analfabeta, perciò non fu difficile per il **doctor#** Spazientelli fargli credere che fosse affetto dalla *Vodilasad*, un misterioso virus che attacca le facoltà psichiche e motorie della persona, generando stanchezza, sbadigli, deficit di attenzione cronici, noia e mancanza di entusiasmo.

Depressione, forse? Non direi, Peppino era sempre circondato da amici e amava le feste, lo sport e le belle ragazze, aveva solo un piccolo

problema col **trabajo#**. Per colpa di quello che il dottor Spazientelli dovette, a ragion veduta, chiamare *Vodilasad*.

I rapporti tra Peppino e il Spazientelli iniziarono subito dopo il primo **despido#**. Il ragazzo, ancora tredicenne, dopo aver lasciato precocemente gli studi venne obbligato dai genitori **a ganarse la vida#** per aiutare la famiglia. Il padre era amico di un ricco **campesino#** e **ganadero#** proprietario di vari ettari di terre da arare e coltivare e numerosi capi di bestiame, non ci mise molto a fare **contratar#** il figlio in cambio di poche monete, nella speranza di farlo maturare. Ma fin da subito il ragazzo prese la brutta abitudine di arrivare **con retraso#** sul **puesto de trabajo#**, di perdersi per strada pecore e capre e soprattutto di non ascoltare i consigli che gli venivano dati. Esattamente due mesi dopo averlo **contratado#**, lo stesso **ganadero#** lo sorprese a cavalcare i caprini al grido di "*ándale caprino, ándale!!*" e quella fu la **goccia che fece traboccare il vaso[®]**: esacerbato da tanta ignoranza e menefreghismo, lo mandò dritto dritto dal **doctor#** Spazientelli (allora appena trentenne) con un bel tatuaggio a cinque dita sulla guancia destra.

Fu la fine dell'avventura campagnola del giovane.

Sempre obbligato dai genitori, il giovane Scansagrane iniziò a **compromettersi#** nel campo dell'**industria hotelera#**. Aveva quattordici anni quando entrò per la prima volta nel **restaurante#** di Pasquale, una **mesón#** molto frequentata in città **dirigida#** da un uomo

irascibile e poco propenso agli scherzi. Peppino, invece, amava vagabondare, tanto che fin dalle prime **experiencias#** come **camarero#** palesò una spiccata tendenza alla distrazione e al gioco col cibo. Una sera, dopo aver ritirato dalla **cocina#** una **pedido#** di crostacei entrò nella sala satura di gente e qui arrivò l'illuminazione: seduta al tavolo sette, in compagnia di due giovani ragazze, c'era una signora distinta, ben vestita ma **un po' in carne@**; dalla sedia spuntavano lateralmente le natiche generose della gentil donna, in modo effettivamente un po' grazioso, ma certamente non tanto da giustificare l'idea del ragazzo: pizzicarle con la chela del crostaceo al grido di "*pizzicotto in arrivo!*". Quando tornò dal dottor Spazientelli i tatuaggi erano tre: quello solito delle cinque dita sulla guancia destra venne rinnovato dalla povera signora dolorante, quello simile sull'altra guancia venne gentilmente offerto dal **cocinero#** del **local#** e quello a forma di pianta del piede sul suo sedere fu una gratuita concessione del **dueño#** del **restaurante#**, il quale vide tutta la scena dal **bar#** mentre parlava col **camarero#** e col **lavaplatos#**.

Arrivato ai vent'anni fece un **entrevista#** per **trabajar#** come **cajero#** in un **supermercado#**.

Preso!

Non saprei dirvi come. **Sta di fatto@** che quella **profesión#** lo annoiava, **aveva sempre la testa tra le nuvole@** e **non vedeva l'ora@** di terminare il proprio **turno#** per scorrazzare sulla bici con gli amici,

chiacchierare e andare al mare. Il **trabajo#** da **dependiente#** di quel **tienda#** era una vera costrizione, una gabbia; durò appena tre settimane, fino a quando il **jefe#** del **centro comercial#**, stanco della continua mancanza di **dinero#** dalla **caja#** del giovane, non lo **colse in flagrante@** mentre si intascava delle **billetes#**.

Despedido en el acto#, ovviamente. Non era certo un ladro Peppino, ma quella bravata gli costò il **puesto#**.

“Tu non stai bene, Peppino! Ti **manca qualche rotella@**” gli urlò contro il padre dopo averlo recuperato dal **comisaría#** di **policia#**, dove venne interrogato da un vecchio **policia#** e dal **comisario#**. E quella frase lo convinse a tornare dal **doctor#** Spazientelli.

“Non hai proprio nessun disturbo apparente Peppino, vedi di stare attento e di concentrarti!”, disse risoluto Spazientelli, sempre più convinto che essere duro col ragazzo equivaleva a **mettere il dito nella piaga@**. “Io ci provo, ma i **trabajos#** che ho fatto finora non facevano per me, davvero” rispondeva spesso il ragazzo.

Tempo due anni e venne **despedido#**, in successione:

1) dalla **carpintería#** del Signor Legnetti, dove il nostro **aprendiz#carpintero#** riuscì nell'incredibile impresa di dar fuoco alla **fábrica#** provando a marcare le proprie iniziali su un tavolo con un fiammifero,

2) dall'**taller#** di Zio Rotella, dopo aver provato a fare il **mecánico#** per qualche mese, ma essersi annoiato a tal punto da dimenticarsi di controllare i freni dell'auto del Sr. Gigio ,

3) dall'**hospital#** Ghisletti, dove venne tenuto in prova in qualità di aiuto **enfermero#** per soli quattro giorni, dopo aver inavvertitamente pestato il catetere del Sr. Pino e aver scambiato (per errore) le cartelle cliniche di alcuni **pacientes#** mentre guardava una partita di calcio alla tv: risultato? Alla povera signora Pinella invece di operarle un rene hanno impiantato una sesta di reggiseno.

Non stava poi neanche male[@], la signora!

Stremato dalle continue visite del ragazzo, o per aver ricevuto qualche "tatuaggio", o per una seduta psicologica, il **médico#** Spazientelli iniziò a maturare la convinzione che il ragazzo potesse davvero soffrire della *Vodilasad* e cominciò a spiegarne gli effetti al ragazzo, ***andando dritto al punto[@]***. Inizialmente era un modo per tranquillizzarlo per i suoi continui drammi **laborales#**, concedergli l'alibi del disturbo ***a mo' di[@]*** effetto placebo e stimolarlo a ricercare la sua strada **profesional#**, dato che di fare lo **estudiante#** neanche a parlarne!.

E intanto Scansagrane passava serate intere giocando a carte con gli amici, guardando la televisione o dormendo. Come era bella la libertà per lui. E quando i genitori gli ricordavano che la vita non era fatta di semplice ozio, lui si tranquillizzava pensando di essere "malato" di *Vodilasad*!

Un giorno qualcuno ebbe la brillante idea di mettere un'**anuncio#** in un giornale "cercasi **peluquero#**" e nel giro di poche ore il padre di Peppino uscì dal **salón#** con la promessa da parte del **peluquero#** di tenere il figlio nel **tienda#**, di farlo **currar#** duro e di insegnargli il **oficio#**. Per qualche mese Peppino ci provò a prestare attenzione, a imparare **los trucos del oficio#**, ad arrivare **puntual#**, ma come era bella la campagna che si vedeva dalla **escaparate#**, come erano liberi quei ragazzi che pescavano sulle rive del laghetto.

La mente del ragazzo viaggiava costantemente. Si distraeva facilmente. Ecco, il **barbero#** Gastone *fece orecchie da mercante@*:

1. sulla ceretta fatta e non richiesta alla signora Pecorari,
2. all'errore di colorazione dei capelli della Signora Giorgi, la quale uscì dal **salón#** con i capelli bicolore che neanche il **cantante#** degli Europe ai bei tempi,
3. alla semi amputazione dell'orecchio destro di Beppe Orecchioni,

Ma non tollerò la più eclatante delle distrazioni: mentre Peppino osservava l'orologio nella speranza che terminasse presto la sua **jornada labora1#**, iniziò a viaggiare con la fantasia, e solo il grido dell' **estetista#** lo fece *ritornare in sé@*: troppo tardi! Con la macchinetta rasa capelli aveva già offerto alla signora Maria una pettinatura da Ultimo dei Moicani.

“Io ci provo **doctor#**, ma secondo me è la *Vodilasad*! Ho sempre voglia di uscire e di divertirmi, oppure di dormire e di ascoltare la radio. Sto male, vero? Perché il **trabajo#** mi stanca così tanto?”

O i genitori di Peppino erano dei santi o i **comerciantes#** della zona erano realmente dei dementi, ma tant'è che al giovane vennero date altre **posibilidadeslaborales#**, tutte concluse in modo poco gradevole. Con un **curriculum#** che risplendeva di un'esperienza di lavoro “alternativa”, il ragazzo venne prima accettato come **quiosquero#** nell' **quiosco#** di Zio Tore, ma il **trabajo#** del **vendedor deperiódicos#** lo rendeva triste, poi venne chiamato da una piccola **empresa constructora#** in qualità di **secretario#**, ma rispondere al telefono non lo entusiasmava, per lui ci voleva altro, la libertà.

Allora optò per un **puesto#** da **cartero#** presso l'**oficina#** postale del paese, ma prestare una moto a un ragazzo come Peppino era come prestare dell'oro a Zio Paperone, ogni giorno consegnava sì e no la metà della corrispondenza e l'altra la “appoggiava” gentilmente dietro al primo albero sul ciglio della strada per poi correre dagli amici.

Despedido#. Ah sì, colpa della *Vodilasad*.

Neanche il **oficio#** di **representante#** gli era congeniale. Durante una dimostrazione a casa dei coniugi Gallo, riuscì a sorprendere tutti con la potenza dell'aspiratore Pulidor aspirando prima la parrucca del nonno e poi

il criceto. A trent'anni decise di **desempeñar el cargo**#di **bibliotecario**#, ma l'odore dei libri lo nauseava.

Quell'anima pia di sua madre, con alcuni risparmi, gli comprò una macchina fotografica dopo che lui espresse la volontà di divenire **fotógrafo profesional**#. Macché, la macchina fotografica provò la sensazione del volo mentre Peppino cercava di fare una foto a un gatto sul ciglio di un precipizio.

Si comprò dei pennelli e una tavolozza, ma per fare il **pintór**#ci vuole ben più di mezz'ora giornaliera di pennellate disordinate, così come per decidere di rispondere a un annuncio di una band locale per fare il cantante ci vorrebbe, per lo meno, la capacità di cantare e per fare il musicista servirebbe un' **habilidad**#musicale!

Aprire le bottiglie e preparare i cocktail dietro a un bancone lo snervava, perciò addio al **trabajo**# da **barmán**# in centro mentre il **empleado de gasolinera**# del paese, ricordando quanto successo qualche anno prima presso la vicina **carpintería**#, lo rifiutò. Provò a fare il **panadero**#, ma quando avvelenò un intero reggimento di **militares**# per aver scambiato il talco per farina capì che quello non era il suo destino.

“È la *Vodilasad*, vero **doctor**# Spazientelli?”,

“Direi che non ci sono dubbi, sei affetto da *Vodilasad*, va a vedere i tuoi amici e cerca di pensare a un **oficio#** che ti possa davvero entusiasmare”.

Quel **ocupación#** provò a essere l' **fontanero#**, sebbene quando la casa dei coniugi Barchetta si trasformò in una piscina a cielo aperto a causa di un suo innocente errore, capì di **non capirne un tubo[®]** e di voler provare la strada della **guardaesaldas#**. Tutto perfetto, fino a quando non abbandonò il suo protetto Ragioniere Salvetti, odiato da tutti, per recarsi al **estanco#** a comprarsi le sigarette: forse fu per le costole rotte o per le gambe spezzate o magari per l'occhio nero, ma il **político#** prese la decisione di privarsi della sua collaborazione.

E quando per via di una bella ragazza finì la sua avventura di **autista#** e di **taxista#** nelle acque di un lago, il **doctor#** Spazientelli chiamò i parenti più prossimi di Peppino e insieme presero la poco piacevole decisione di recarsi in **ayuntamiento#** dove, in coro, chiesero la carità al **alcalde#** e agli **empleados#** comunali affinché concedessero una piccola **sueldo#** mensile al funesto **trabajador#** e gli impedissero di provocare altri danni.

La trattativa fu lunga e complicata sebbene alla fine si arrivò a un accordo: Peppino sarebbe rimasto lontano dai **tiendas#** della zona, avrebbe ricevuto uno **sueldo#** per fare ciò che più gli piaceva, il **desempleado#**, e ben presto ritrovò il sorriso a 32 denti.

Finalmente tutti capirono che il ragazzo era davvero affetto da quella strana malattia, la *Vodilasad*, da quel non troppo raro e altamente contagioso disturbo del Voglia DiLavorare Saltami Addosso!

Sezione *TraduciParola*

Ora tocca a noi, cari traduttori. Scegliamo il giusto corrispettivo italiano del lemma castigliano e completiamo il testo in modo adeguato. *Dai che è facile!*

Médico^{#1} Scegliere un elemento.

Laboral^{#2} Scegliere un elemento.

Trabajo^{#3} Scegliere un elemento.

Profesión^{#4} Scegliere un elemento.

Doctor^{#5} Scegliere un elemento.

Se dedican a hacer algo^{#6} Scegliere un elemento.

Trabajar^{#7} Scegliere un elemento.

Ocupación^{#8}

Médico-psicólogo^{#9} Scegliere un elemento.

Oficio^{#10} Scegliere un elemento.

Despido^{#11} Scegliere un elemento.

A ganarse la vida^{#12} Scegliere un elemento.

Campesino^{#13} Scegliere un elemento.

Ganadero^{#14} Scegliere un elemento.

Contratar^{#15} Scegliere un elemento.

Con retraso^{#16} Scegliere un elemento.

Puesto de trabajo^{#17} Scegliere un elemento.

Contratado^{#18} Scegliere un elemento.

Compromettersi^{#19} Scegliere un elemento.

Industria hotelera^{#20} Scegliere un elemento.

Restaurante^{#21} Scegliere un elemento.

Mesón^{#22} Scegliere un elemento.

Dirigida^{#23} Scegliere un elemento.

Experiencias^{#24} Scegliere un elemento.

Camarero^{#25} Scegliere un elemento.

Pedido^{#26} Scegliere un elemento.

Cocina^{#27} Scegliere un elemento.

Cocinero^{#28} Scegliere un elemento.

Local^{#29} Scegliere un elemento.

Dueño^{#30} Scegliere un elemento.

Bar^{#31} Scegliere un elemento.

Lavaplatos^{#32} Scegliere un elemento.

Entrevista^{#33} Scegliere un elemento.

Cajero^{#34} Scegliere un elemento.

Supermercado^{#35} Scegliere un elemento.

Turno^{#36} Scegliere un elemento.

Dependiente^{#37} Scegliere un elemento.

Tienda^{#38} Scegliere un elemento.

Jefe^{#39} Scegliere un elemento.

Centro comercial^{#40} Scegliere un elemento.

Dinero^{#41} Scegliere un elemento.

Caja^{#42} Scegliere un elemento.

Billetes#43 Scegliere un elemento.

Despedido en el acto#44 Scegliere un elemento.

Puesto#45 Scegliere un elemento.

Comisaría#46 Scegliere un elemento.

Policía(1)#47 Scegliere un elemento.

Policía(2)#48 Scegliere un elemento.

Comisario#49 Scegliere un elemento.

Carpintería#50 Scegliere un elemento.

Aprendiz#51 Scegliere un elemento.

Carpintero#52 Scegliere un elemento.

Taller#53 Scegliere un elemento.

Fábrica#54 Scegliere un elemento.

Mecánico#55 Scegliere un elemento.

Hospital#56 Scegliere un elemento.

Enfermero#57 Scegliere un elemento.

Pacientes#58 Scegliere un elemento.

Profesional#59 Scegliere un elemento.

Estudiante#60 Scegliere un elemento.

Anuncio#61 Scegliere un elemento.

Peluquero#62 Scegliere un elemento.

Salón#63 Scegliere un elemento.

Currar#64 Scegliere un elemento.

Oficina#65 Scegliere un elemento.

Los trucos del oficio#66 Scegliere un elemento.

Puntual#67 Scegliere un elemento.

Escaparate^{#68} Scegliere un elemento.

Barbero^{#69} Scegliere un elemento.

Cantante^{#70} Scegliere un elemento.

Jornada laboral^{#71} Scegliere un elemento.

Estetista^{#72} Scegliere un elemento.

Comerciantes^{#73} Scegliere un elemento.

Posibilidades laborales^{#74} Scegliere un elemento.

Curriculum^{#75} Scegliere un elemento.

Quiosquero^{#76} Scegliere un elemento.

Quiosco^{#77} Scegliere un elemento.

Vendedor de periódicos^{#78} Scegliere un elemento.

Empresa constructora^{#79} Scegliere un elemento.

Secretario^{#80} Scegliere un elemento.

Cartero^{#81} Scegliere un elemento.

Despedido^{#82} Scegliere un elemento.

Representante^{#83} Scegliere un elemento.

Desempeñar el cargo^{#84} Scegliere un elemento.

Bibliotecario^{#85} Scegliere un elemento.

Fotógrafo profesional^{#86} Scegliere un elemento.

Pintór^{#87} Scegliere un elemento.

Habilidad^{#88} Scegliere un elemento.

Barmán^{#89} Scegliere un elemento.

Empleado de gasolinera^{#90} Scegliere un elemento.

Panadero^{#91} Scegliere un elemento.

Militares^{#92} Scegliere un elemento.

Fontanero^{#93} Scegliere un elemento.

Guardaespalda^{#94} Scegliere un elemento.

Estanco^{#95} Scegliere un elemento.

Político^{#96} Scegliere un elemento.

Autista^{#97} Scegliere un elemento.

Taxista^{#98} Scegliere un elemento.

Ayuntamiento^{#99} Scegliere un elemento.

Alcalde^{#100} Scegliere un elemento.

Empleados^{#101} Scegliere un elemento.

Sueldo^{#102} Scegliere un elemento.

Trabajador^{#103} Scegliere un elemento.

Desempleado^{#104} Scegliere un elemento.

Sezione *Il Cruclidiomatico*

Il cruciverba è un passatempo che conosci molto bene, perciò sono sicuro che non avrai alcun problema a risolverlo in modo rapido e corretto!

Le parole da inserire hanno due caratteristiche fondamentali:

- 1) Si ricollegano al lessico appreso in questa novella
- 2) Fanno parte di una locuzione idiomatica italiana molto utilizzata e che molto spesso possiede un'equivalenza simile in castigliano.

Aiutati col vocabolario imparato in precedenza, con l'intuito e con le definizioni sotto indicate e prova a completare il Cruclidiomatico. Occhio: rifletti sulla frase e prova a scrivere il corrispettivo nella tua lingua!

¡Venga, tú puedes!

ORIZZONTALE

1.  **FARE UNO SCHERZO DA _____**: Fare uno scherzo di cattivo gusto, pessimo e non divertente.

¿Y en español? 

2.  **CAMBIA LA MUSICA MA NON I _____**: Significa per una cosa rimane sempre uguale anche dopo aver fatto tutto il possibile per cambiarla o modificarla.

¿Y en español? 


3.  **IL _____ NOBILITA L'UOMO**: L'uomo che fatica e che si guadagna da vivere col sudore della fronte ha tanti meriti ed è degno di lode.

¿Y en español? 


4.  **UNA MELA AL GIORNO TOGLIE IL _____ DI TORNO:** Mangiare sano, soprattutto frutta e verdura, ogni giorno riduce i rischi di malattie e di frequentazione di ambulatori medici o ospedali

¿Y en español? 

VERTICALE

5.  **LAVORO DA _____:** Fare un lavoro in modo impeccabile, come un vero e proprio professionista.

¿Y en español? 

6.  **ESSERE L' _____ DELL'ULTIMA ORA:** Si riferisce a tutti quei lavoratori che pur essendo arrivati per ultimi sul posto di lavoro pretendono diritti, doveri e compensi uguali a quelli dei lavoratori di vecchia data, senza meritarselo.

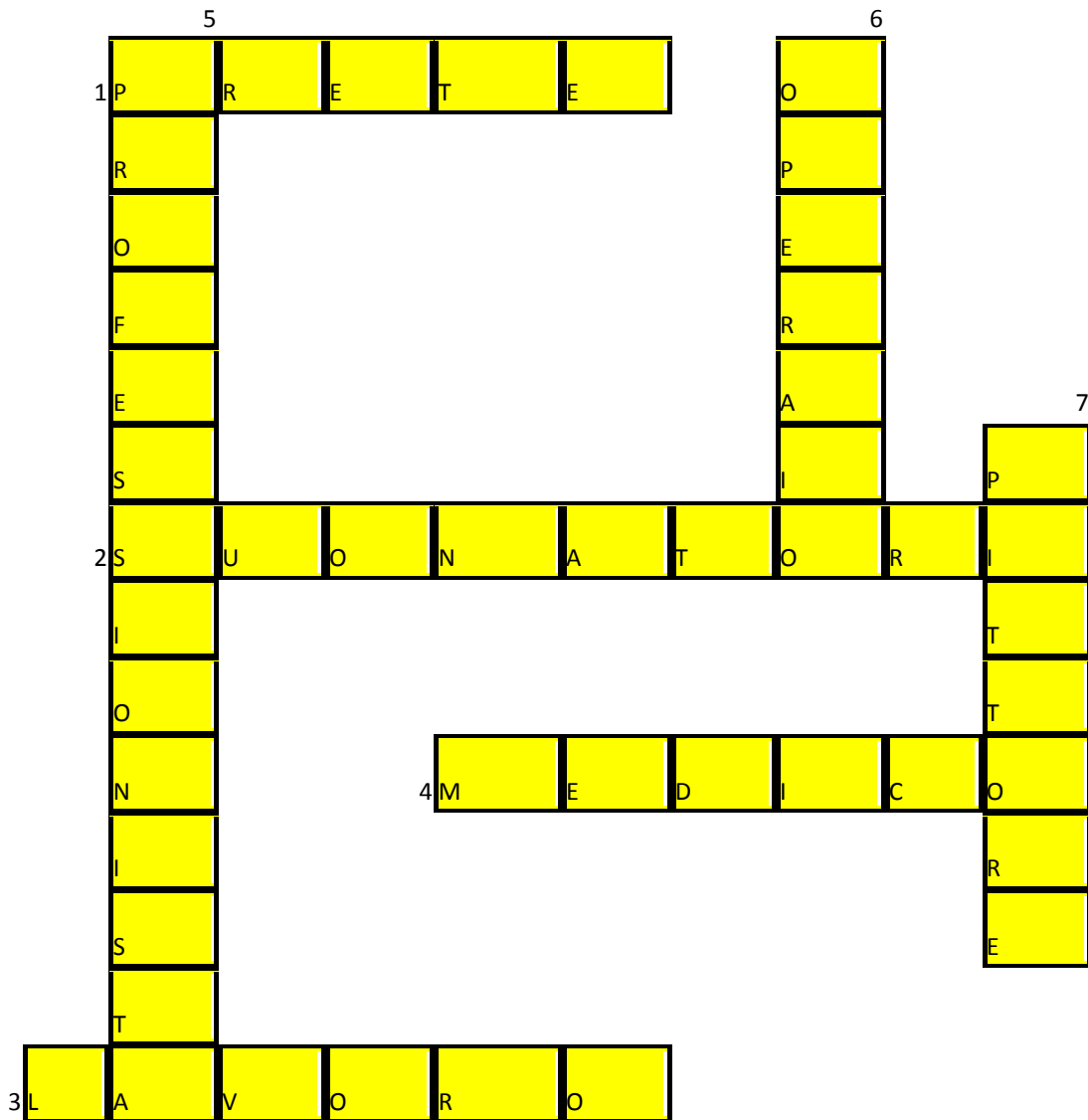
¿Y en español? 

7.  **ALLA CUOCA IL FORNELLO, AL _____ IL DENNELLO:** Significa che ognuno deve svolgere il proprio lavoro e non improvvisarsi in altre faccende.

¿Y en español? 


¿Una pequeña ayuda?

Cerca tra queste parole quella più adatta: medico, professionista, operaio, pittore, prete, suonatori, lavoro



Sezione *Lessicalizzando in italiano@*

Cerchiamo nel testo della novella delle espressioni idiomatiche italiane che possano rappresentare un buon corrispettivo per gli idiomatismi spagnoli sotto indicati.

 *Tranquil@, tampoco es necesario que leas la novela miles de veces, te basta con buscar las expresiones marcadas por una arroba (@) y en negrita.*

¡Venga que es fácil!

1) Fare clic qui per immettere testo.

A) Non essere del tutto sano mentalmente.

2) Fare clic qui per immettere testo.

B) Trovare qualcuno nel momento in cui compie il reato o il crimine.

3) Fare clic qui per immettere testo.

C) Trovare qualcuno nel momento in cui compie il reato o il crimine.

4) Fare clic qui per immettere testo.

D) Non avere la pazienza di aspettare.

5) Fare clic qui per immettere testo.

E) Trovare qualcuno nel momento in cui compie il reato o il crimine.

6) Fare clic qui per immettere testo.

F) Sempre distratto e poco attento.

7) Fare clic qui per immettere testo.

G) Leggermente sovrappeso, ma in modo simpatico e sano.

8) Fare clic qui per immettere testo.

H) L'ultima scorrettezza di una lunga serie: finisce la pazienza.

9) Fare clic qui per immettere testo.

I) Vantarsi tanto di qualcosa e poi scoprire che si stava mentendo.

10) Fare clic qui per immettere testo.

L) Sul serio?

11) Fare clic qui per immettere testo.

M) Faticare a credere qualcosa, avere bisogno di una scossa per crederci.

12) Fare clic qui per immettere testo.

N) Non sapere cosa comunicare.

13) Fare clic qui per immettere testo.

O) Parlare in altro modo, in forma più chiara.

14) Fare clic qui per immettere testo.

P) Non andare in sintonia, ma non poter fare a meno l'uno dell'altra. Ci si vorrebbe lasciare ma non si può.

15) Fare clic qui per immettere testo.

Q) Infierire e insistere su un qualcosa che ha già provocato tristezza e malumore.

16) Fare clic qui per immettere testo.

R) Non essere troppo brutto/a o fuori luogo.

17) Fare clic qui per immettere testo.

S) Senza giri di parole, senza perdere tempo, subito diretti.

18) Fare clic qui per immettere testo.

T) Fare finta di non aver sentito o visto qualcosa.

19) Fare clic qui per immettere testo.

U) Ritrovare la ragione.

20) Fare clic qui per immettere testo.

V) Non essere capace di fare qualcosa, imbranato.



Antes de empezar recuerda que:

Es fundamental tener a mano un diccionario para que puedas traducir y “descubrir” el léxico a aprender de esta sección. Tú eres el traductor y el co-autor de este pequeño cuento.

¡Trabajemos juntos!#

Novella Cinque

Caccia ai tesori

Lessico da apprendere

La casa

Il giorno più triste in **casa#** Piccozza fu quando vennero celebrati i funerali del patriarca della famiglia, il buon Gaspare, vittima di un'improvvisa e sconosciuta malattia fulminante. Morto **nel giro di poche settimane**[@], tra i pianti dei parenti più prossimi. Un mare di lacrime inonda la camera mortuaria, ossia, l'ampio **sala de estar#** della **palacete#** Piccozza, per un giorno funereo scenario di una dipartita dolorosa.

Al triste evento non mancò proprio nessuno, nemmeno i cinque figli del milionario banchiere passato a miglior vita: Luca, Salvo, Peppe, Caterina e Giannina. Da quasi sette anni non si ritrovavano tutti sotto lo stesso **techo#**, esattamente dal giorno del funerale della loro adorata mamma, deceduta prematuramente per via di una grave infezione. Da allora Gaspare aveva provato in vari modi a attirare l'attenzione della sua amata prole, nella speranza di riunirla di tanto in tanto e di riassaporare quel calore familiare di cui tanto aveva bisogno. Ma pareva quasi che i figli lo ignorassero, eccezion fatta per qualche sparuta telefonata o visita lampo, futile lavaggio di coscienza per una stirpe ingrata e viziata. Ma ora **eccolì là@**, nell'ampio **sala de estar#** del **planta baja#**, tutti vestiti a lutto, pronti a **versare lacrime amare@**, liquida crasi tra pentimento, tristezza e attesa del bottino ereditario.

La solitudine del ricco possidente era paradossalmente venuta meno proprio quando ormai non era più necessario, quando l'eterno riposo lo aveva raggiunto e liberato dall'angoscia di vivere tutto solo in una **palacete#** di famiglia, nella costante speranza che il **timbre#** suonasse, che le **escalera#** riecheggiassero il dolce suono di passi umani, che l'**ascensor#** portasse in dote figli e nipoti. Ma la **puerta de entrada#** raramente veniva aperta e solo le sporadiche passeggiate dell'uomo e le visite alla vicina edicola evitavano un totale isolamento di Gaspare. Sentiva molto la mancanza della moglie, non aveva mai accettato la sua dipartita e voleva un mondo di bene ai propri figli, e anche ai quattro

nipotini che, purtroppo, vedeva poco e niente per via della lontananza di questi.

Troppo importante il lavoro, troppo stancanti i lunghi viaggi, troppo faticoso perfino alzare spesso la cornetta del telefono per sincerarsi delle condizioni del generoso progenitore, sempre pronto a elargire grosse somme di denaro e doni ai propri figlioli ogniqualvolta ne avevano avuto bisogno. E in quei momenti chiamavano! Ah, se chiamavano quando avevano necessità! E che vocine gentili e premurose in quei momenti! Gaspare soffriva di questo esilio dalla propria famiglia ma era un uomo orgoglioso e forte, aveva sempre lavorato sodo per costruirsi quel piccolo impero immobiliare che possedeva e non voleva allarmare i familiari, sapeva che le visite si fanno col cuore e non per “dovere”, perciò decise di attendere e di osservare la sua vita e quella dei suoi cari dall'esterno.

Da qualche tempo presentiva che **la sua ora era vicina**[@], motivo per cui l'ambito testamento era da tanto tempo nelle mani di un amico avvocato. Arrivava ora il momento di rispolverarlo e di ridonare il sorriso a quei cinque poveretti che da qualche giorno parevano **non darsi pace**[@] per la scomparsa del loro amato padre.

Certo, lo sgomento e il senso di colpa era così profondo e sincero che sicuramente nessuno si sarebbe presentato alla riunione indetta per quella sera dall'avvocato Germano Perin! Chi avrebbe mai potuto pensare ai beni materiali in quel momento?

Beh[®], tutti e cinque avevano prosciugato presto le lacrime e mutato in fretta e furia il loro stato d'animo. E allora la surreale riunione si tenne in un clima, altrettanto surreale, di attesa e di nervi: le **casas**[#], i **fincas**[#], le macchine **facevano veramente gola**[®] a tutti e nessuno pareva intenzionato a rinunciarvi.

Incredibilmente, il dottor Perin iniziò a delineare uno scenario inaspettato e originale: ogni discendente avrebbe ottenuto due *cose* fondamentali in eredità, rispettivamente “*una delle cose*” che lui aveva amato oltre ogni misura durante la sua vita e “*un'altra cosa*” dal valore inestimabile, tutto per mezzo di una inusuale caccia al tesoro individuale, preparata nei minimi dettagli dal defunto patriarca all'interno dell'**vivienda**[#] di famiglia. I cinque restarono interdetti; avevano pregustato **apartamentos**[#], **estudios**[#], macchine e invece si ritrovarono a dover essere protagonisti involontari di un macabro gioco del guadagno; sembravano inebetiti e sdegnati, ma il pensiero di “*cose*” dal valore inestimabile, il ricordo dei tesori di famiglia, dei **cuadros**[#], dei **mobiles**[#], degli **objetos**[#] dal grande valore che sarebbero entrati in loro possesso li spinse a partecipare.

Gaspare aveva pensato proprio a tutto e per vario tempo aveva portato avanti dei lavori nell'**edificio**[#], di ristrutturazione secondo alcuni, dettati dalla noia secondo altri, ad ogni modo negli ultimi tempi l'**edificio**[#] era parzialmente mutato nei suoi interni. Avvolti dalla penombra dell'ampio **pasillo**[#], che si apriva sull'**umbral**[#] di casa, con in mano una

serie di indizi che avrebbero dovuto decifrare per ricevere la loro ricompensa testamentaria, i cinque giocatori si scrutavano silenziosamente, inquietati dai misteri congegnati dal papà.

Ciò che rendeva tutto più assurdo, ma al tempo stesso individualistico, era il fatto che ogni figlio avrebbe dovuto ricercare la propria felicità in una **habitación#** diversa della **morada#**. A Luca era toccato uno dei tre **cuartos de baño#** dell'abitazione, perché

*“... quando eri piccolo ti rinchiudevi dentro e non c’era modo di farti uscire da lì, era meglio non **farsela addosso**[@] quando ci entravi tu ...”* - la motivazione di Gaspare.

A Salvo la **cocina#**, perché

“... quanto adoravi contemplare la mamma mentre preparava il pranzo e la cena e quanto ti piaceva aiutarla tra i fornelli ...”.

a Peppe toccò la sua vecchia **dormitorio#** in quanto

“... svegliarti la mattina era un’impresa, non ti svegliavi nemmeno con le cannonate, adoravi dormire ...”

a Caterina lo **despacho#** privato di Gaspare, poiché

“... ricordo ancora con orgoglio quanto adorassi restare lì con me e quanto mi piaceva guardarti

giocare con le tue bambole sul pavimento mentre lavoravo ...”

infine per Giannina si aprirono le porte del **sala de estar#** principale, già teatro del funereo addio al babbo qualche giorno prima, perché

“... se la mia ricchezza fosse stata direttamente proporzionale alle ore che lì hai passato al telefono con le tue amiche, oggi sarei stato proprietario dell'intero Paese ...”.

Il gioco ebbe inizio e ciascuno di loro si diresse alle rispettive **habitaciones#**, le quali avevano la particolarità di trovarsi tutte al piano terra. La caccia ai tesori ebbe inizio. Fine prima parte

Ecco Luca sulla **puerta#** dell'ampio **cuarto de baño#**, pulito e ben profumato, trema leggermente al pensiero di quella prova così inusuale quanto sospetta, ma dopo un attimo di incertezza si addentra nel moderno servizio.

*“... cerca nella **pared#** sinistra della **ducha#**, troverai un indizio. Ricordi quella **ducha#**? Ricordi quella mattinata in cui, ancora piccolino, portasti con te il coniglio per fargli il bagnetto? Che divertimento vedere la tua faccia, come eri felice ...”.*

Luca si soffermò a pensare e sorrise al pensiero di quell'aneddoto. Entro nella **ducha#** e allungò la mano fino ad afferrare un foglietto arrotolato nel quale trovò scritto

*“ora controlla dietro al tubo del **váter#**, non aver paura, è stato pulito accuratamente per l’occasione. Ricordi quel **tubo#**? Ricordi quella simpatica disavventura del 1992? Quando cercando di inseguire il criceto rimanesti incastrato tra **tubo#** e **taza#**? Che risate ...”.*

Sempre più immerso nei bei ricordi, Luca prese anche l’ennesimo bigliettino.

*“... vedi il bidet? dentro il **grifo#** trovi l’indizio. E di quando hai allagato il **cuarto de baño#** cercando di gonfiare i palloncini con l’acqua di quel **grifo#**? Ricordi la nonna che cercando di soccorrerti è scivolata sbattendo il sedere sulle **baldosas#**? Ahaha, per due giorni restò sdraiata per il dolore ...”.*

Un sorriso affiorò sulla faccia del ragazzo e un velo di lacrime ricoprì i suoi occhi: bellissimi ricordi assopiti nella memoria. **E arrivò l’ultimo messaggio.**

Salvo, **dal canto suo**[®], si addentrò nella luminosa **cocina#** e si soffermò sul pezzo di carta che aveva tra le mani.

*“... Eccoci a noi, caro Salvo, vai subito a cercare sotto al **mesa**[#] in **madera**[#] della **cocina**[#], troverai l'indizio. Ricordi quel **mesa**[#], Salvo? Ricordi quel capodanno in cui decidesti di trasformare quel **mesa**[#] in palcoscenico e cominciasti a saltarci e cantarci sopra le canzoni di natale? Tutti battevano le mani a ritmo di musica e arrivammo alle lacrime dal tanto ridere! ..”*

Salvo ricordava perfettamente e si emozionò al ricordo del padre, era il 1990, lui aveva solo dieci anni ma conservava indelebile quel ricordo. Il bigliettino appiccicato alla **pierna**[#] del **mueble**[#] recitava

*“... vedi quella **silla**[#] coperta dal **celofán**[#]? Cerca sotto al **almohada**[#] l'altro indizio. Ricordi quante volte abbiamo giocato all'aeroplano seduti su quella **silla**[#]? E quelle filastrocche che recitavamo insieme? ...”.*

Una lacrima sgorgò e il sorriso si fece amaro. Come aveva potuto dimenticare tutto quello e come aveva potuto far passare così tanto tempo senza andare a trovare il proprio vecchio? Certo, nessuno pensa che la vita di un proprio caro possa spezzarsi così improvvisamente, ma rinviare troppo ciò che si potrebbe fare immediatamente è un errore imperdonabile.

*“... apri l’anta sinistra del **mueblecito**# della **televisión**#, quella vicina al **fregadero**#, trovi l’indizio che cerchi! Quante ore seduto davanti a quel **mueblecito**# incantato dalla bellezza dei cartoni animati Disney, dovevo scansarti per passare ...”.*

Era vero. **E arrivò l’ultimo indizio.**

Peppe non sapeva cosa aspettarsi dinanzi alla porta della sua vecchia **dormitorio**#, tutto era rimasto uguale a vent’anni prima, l’ambiente era solo più silenzioso e cupo. Solitario. Facendo pressione sulla fredda **manija**# sentì che anche il rumore era rimasto lo stesso. Si soffermò sull’**umbral**#, contemplando tutte le sue cose, tutto era **en orden**#, tutto tranne uno **espejo**# posizionato sulla **pared**# ovest, ma il resto era rimasto al proprio posto.

*“... Mio caro Peppe, sul terzo ripiano dell’**armario**# trovi il primo indizio. Ricordi quel preciso **estante**#? E’ da lì che quel malefico gatto che tenevi nascosto da giorni mi saltò in faccia quando provai a girare la **llave**# e ad aprire l’**puerta**#! Che spavento quel giorno e che arrabbiatura da parte mia! Ma le tue intenzioni erano buone ...”.*

Fufi! Certo che ricordava, l'aveva trovato che era un cucciolo e l'aveva **salvato da morte certa**[®] portandoselo a casa e rinchiudendolo in quell' **armario**[#]. Peccato solo che la notte non smettesse di miagolare e che il genitore capì che qualcosa di strano stava succedendo. Sul **estante**[#], sotto ai suoi vecchi maglioni e pantaloni ben piegati e stirati, Peppe trovò l'indizio

*“... guarda dentro all'imbottitura del **almohada**[#] destro, troverai il foglietto arrotolato. Ricordi quel **almohada**[#]! Quella famosa battaglia a cuscinata sul tuo **cama**[#] il giorno del tuo decimo compleanno? Eravamo così esaltati che con una cuscinata tattica facesti volare gli occhiali del nonno giù dalla **ventana**[#]! Che divertimento ...”.*

Come dimenticare quell'evento, gli occhiali volarono giù da quel **balcón**[#] che dava sul **patio**[#] e il nonno andò a sbattere contro il **mesita de noche**[#] perché non vedeva più nulla. Alzò il guanciale dal **colchón**[#] e sfilò la **funda**[#], tra la **gomaespuma**[#] trovò scritto:

*“ora guarda bene nel **cajón**[#] della tua **escritorio**[#], esattamente nel punto in cui ti avevo sorpreso il primo pacchetto di sigarette! ...”.*

Infilando la mano nel **cajón**[#] tirò fuori il fogliettino: **era l'ultimo indizio anche per Peppe.**

Caterina non riusciva a trattenere la commozione mentre accedeva allo **despacho**# privato del papà, lei che era stata l'ultima dei figli ad averlo visto in vita e che probabilmente, aveva mostrato maggior tatto nei suoi confronti rispetto a tutti gli altri. Sudava ed era agitata.

*“... per prima cosa dirigiti verso la nostra **pared**# delle meraviglie, la ricordi? Quella che pasticciavi sempre coi tuoi pennarelli colorati. Sposta il **cuadro**# della “signora che prega sempre” (la Gioconda scuserà queste fantasie di ingenui fanciulli) e leggi il biglietto ...”.*

La ragazza pensava a quante volte aveva strappato una risata al padre indicando la “signora che prega sempre” e lei la fissava in continuazione, quasi fosse in soggezione; dietro alla **marco**# trovò il secondo indizio:

*“... quante volte abbiamo giocato a carte sdraiati su quel **alfombra**#? Era proprio bello perdere con te. Ps: ti confesso di averti fatto vincere, ma solo qualche volta, eh! Guardaci sotto ...”.*

Che bei ricordi per Caterina, lei si era sempre sentita la figlia prediletta del caro babbo e lui l'aveva sempre guardata con occhi estasiati. Era realmente straziante per lei questo gioco, sembrava davvero sconvolta

a differenza di altri suoi fratelli e, forse, per lei la ricompensa in denaro tanto ambita dagli altri contava relativamente.

*“... ora, per favore, vai verso la **estantería**# e cerca il libro brutto, quello che solo tu conosci e verso il quale sembrava provassi una vera repulsione. So che lo ricordi, sfoglialo e vai a pagina 19”.*

Gaspere parlava di una rara edizione del Dracula di Bram Stoker dalla copertina demoniaca che tanto inquietava la piccola Caterina la quale, puntualmente, ci posizionava davanti il suo orsacchiotto Poppi, quasi a voler coprire quella malignità. Non ci fu esitazione in Caterina e **arrivò anche per lei l'ultimo indizio.**

A Giannina era toccata la **habitación**# emotivamente più importante, quella della veglia funebre al caro babbo. Sapeva in cuor suo di essere la figlia più ribelle, quella che ha chiamato Gaspere quasi solo per convenienza, quella che più grattacapi ha creato ai genitori, quella dallo spirito più indomabile. Tante volte tra lei e Gaspere erano volate parole grosse ma ormai era acqua passata. Certo è che ora quelle brutte parole dette telefonicamente al papà poche settimane prima della sua dipartita per averle negato un oneroso quanto inutile prestito (avere già due automobili di proprietà non era forse abbastanza) pesavano come un macigno.

“... Adorata Giannina, ti scrivo con la tranquillità che raramente ho avuto modo di palesare in tua

presenza, forse per colpa mia, ma sei sempre stata nei miei pensieri e ti chiedo di darmi retta per questo piccolo gioco. Cerca tra le pieghe del grosso *lámpara de techo*[#] attaccato al *techo*[#], lo stesso che quella volta usasti come una liana lanciandoti dal *sofa*[#], povera mamma! Quante urla quando con un balzo arrivasti sul *balcón*[#] e che spavento! ..”

La donna aveva in sé un turbinio di sensi di colpa e a malapena si reggeva in piedi, ma proseguì per onorare il desiderio del padre. Prese uno *taburete*[#], ci salì sopra e scovò facilmente l'altro indizio:

“... grazie per essere arrivata fin qua, ricordi quella grande pipa del nonno sullo *estante*[#]? Quella che usavi per fare le bolle di sapone col detersivo? Guardaci dentro Quella grossa pipa era appartenuta a nonno Giorgio e da piccola era uno dei giocattoli più usati dalla bimba. “... vedi la pianta vicino alla *chinero*[#]? Controlla dietro al *maceta*[#], per favore ...”.

Era l'ultimo indizio.

Ma qual'era **quest'ultimo indizio?**

“... stiamo arrivando alla fine di questo piccolo e magari infantile giochino, spero tu possa

*perdonarmi per avervi costretto a parteciparci, forse la solitudine e il troppo tempo a disposizione mi hanno rimbecillito. Che bello sarebbe stato giocarci in altre circostanze, passare più tempo insieme, però **mi cullo tra i bei ricordi**[®] e sono orgoglioso di tutti voi. È arrivato il momento di donarvi il primo regalo, quello che sicuramente Perin vi avrà descritto come una delle **cose** che più ho adorato. Ebbene, carissimi, vedete quello strano e nuovo **espejo**[#] presente nelle vostre rispettive stanze? Andateci davanti e riflettetevi. Prendetevi qualche secondo di tempo ad osservarvi, ecco, fate attenzione perché state osservando ciò che ho amato più di ogni altra cosa in vita: **voi stessi**. So di avervi deluso, vi aspettavate forse **relojes**[#], **cubiertos**[#] dorate o **platas**[#] varie, ma quelli sono beni futili, voi siete ciò per cui ho lavorato, riso, pianto e vissuto. Sorpresi? Arrabbiati? Aspettate ad andarvene, per favore. Vi chiedo un ultimo favore e raggiungerete la sorpresa più grande: vedete quel martello sul **mueble**[#] affianco allo **espejo**[#]? Prendetelo e rompete quello stesso **espejo**[#], senza paura e con tutta la forza che avete in corpo! Dico*

*sul serio, solo dietro scovete la bellissima sorpresa
dal valore inestimabile. Forza! ...”*

I cinque, quasi contemporaneamente, afferrarono il martello e tra la titubanza e la curiosità diffusa rispettarono la volontà del padre. La sorpresa fu ancora maggiore quando scoprirono che gli **espejos#** erano in realtà delle **ventanas#** fatte costruire appositamente da Gaspare e che si affacciavano su un minuscolo **rellano#** interno. I cinque ragazzi si ritrovarono praticamente **faccia a faccia**[®], ammutoliti si fissavano l’un l’altro, ancora increduli per quanto stesse accadendo. La voce dell’avvocato Perin ruppe quel silenzio assordante:

“Ebbene, ragazzi, questa è la sorpresa dall’inestimabile valore, il più grande desiderio di vostro padre; si tratta del vostro rapporto reciproco, del vostro affetto fraterno, dell’entusiasmo che dovrete provare nel vedervi, frequentarvi, aiutarvi e sorridere insieme. Gaspare mi ha pregato di chiedervi di osservarvi, di rispecchiarvi negli occhi dei vostri fratelli, di riaccendere quella fiammella di amore familiare ormai assopita, di vivervi e godervi ora che avete tempo. Fatelo per lui e in suo onore. Siate una vera famiglia, finalmente!”.

Nulla fu più lo stesso da quel giorno. I cinque fratelli rafforzarono le loro relazioni, riscoprirono il piacere di frequentarsi e di ricordare i propri cari; certo, ereditarono realmente tutti i beni materiali di famiglia, ma appresero qualcosa di più profondo: nessuna ricchezza dona la felicità e nessuna ricchezza dura in eterno.

Sezione *TraduciParola*

Ora tocca a noi, cari traduttori. Scegliamo il giusto corrispettivo italiano del lemma castigliano e completiamo il testo in modo adeguato. *Dai che è facile!*

Casa^{#1} Scegliere un elemento.

Sala de estar^{#2} Scegliere un elemento.

Palacete^{#3} Scegliere un elemento.

Techo^{#4} Scegliere un elemento.

Planta baja^{#5} Scegliere un elemento.

Timbre^{#6} Scegliere un elemento.

Escalera^{#7} Scegliere un elemento.

Ascensor^{#8} Scegliere un elemento.

Puerta de entrada^{#9} Scegliere un elemento.

Fincas^{#10} Scegliere un elemento.

Vivienda^{#11} Scegliere un elemento.

Apartamentos^{#12} Scegliere un elemento.

Estudios^{#13} Scegliere un elemento.

Cuadros^{#14} Scegliere un elemento.

Muebles^{#15} Scegliere un elemento.

Objetos^{#16} Scegliere un elemento.

Edificio^{#17} Scegliere un elemento.

- Umbral#19** Scegliere un elemento.
- Morada#21** Scegliere un elemento.
- Cocina#23** Scegliere un elemento.
- Despacho#25** Scegliere un elemento.
- Ducha#27** Scegliere un elemento.
- Tubo#29** Scegliere un elemento.
- Grifo#31** Scegliere un elemento.
- Mesa#33** Scegliere un elemento.
- Pierna#35** Scegliere un elemento.
- Celofán#37** Scegliere un elemento.
- Mueblecito#39** Scegliere un elemento.
- Fregadero#41** Scegliere un elemento.
- Pasillo#18** Scegliere un elemento.
- Habitación#20** Scegliere un elemento.
- Cuartos de baño#22** Scegliere un elemento.
- Dormitorio#24** Scegliere un elemento.
- Pared#26** Scegliere un elemento.
- Váter#28** Scegliere un elemento.
- Taza#30** Scegliere un elemento.
- Baldosas#32** Scegliere un elemento.
- Madera#34** Scegliere un elemento.
- Silla#36** Scegliere un elemento.
- Almohada#38** Scegliere un elemento.
- Televisión#40** Scegliere un elemento.
- Manija#42** Scegliere un elemento.

En orden^{#43} Scegliere un elemento.

Armario^{#45} Scegliere un elemento.

Llave^{#47} Scegliere un elemento.

Ventana^{#49} Scegliere un elemento.

Mesita de noche^{#51} Scegliere un elemento.

Colchón^{#53} Scegliere un elemento.

Gomaespuma^{#55} Scegliere un elemento.

Escritorio^{#57} Scegliere un elemento.

Alfombra^{#59} Scegliere un elemento.

Lámpara de techo^{#61} Scegliere un elemento.

Taburete^{#63} Scegliere un elemento.

Maceta^{#65} Scegliere un elemento.

Cubiertos^{#67} Scegliere un elemento.

Espejo^{#44} Scegliere un elemento.

Estante^{#46} Scegliere un elemento.

Cama^{#48} Scegliere un elemento.

Balcón^{#50} Scegliere un elemento.

Patio^{#52} Scegliere un elemento.

Funda^{#54} Scegliere un elemento.

Cajón^{#56} Scegliere un elemento.

Marco^{#58} Scegliere un elemento.

Estantería^{#60} Scegliere un elemento.

Sofá^{#62} Scegliere un elemento.

Chinero^{#64} Scegliere un elemento.

Relojes^{#66} Scegliere un elemento.

Platas^{#68} Scegliere un elemento.

Rellano^{#69} Scegliere un elemento.

Sezione *Il Cruclidiomatico*

Il cruciverba è un passatempo che conosci molto bene, perciò sono sicuro che non avrai alcun problema a risolverlo in modo rapido e corretto!

Le parole da inserire hanno due caratteristiche fondamentali:

- 1) Si ricollegano al lessico appreso in questa novella
- 2) Fanno parte di una locuzione idiomatica italiana molto utilizzata e che molto spesso possiede un'equivalenza simile in castigliano.


Aiutati col vocabolario imparato in precedenza, con l'intuito e con le definizioni sotto indicate e prova a completare il Cruclidiomatico. Occhio: rifletti sulla frase e prova a scrivere il corrispettivo nella tua lingua!

¡Venga, tú puedes!

ORIZZONTALE

1.  **AVERE GLI SCHELETRI NELL' _____**: Si dice di qualcuno che ha dei segreti non svelati e che tiene ben nascosti.

¿U en español? 

2.  **ANDARE A _____ CON LE GALLINE**: Andare a dormire molto presto, prima di tutti gli altri e a un orario insolito.

¿U en español? 

3.  **AVERE BISOGNO DI UNA _____ FREDDA**: Essere molto inquieti e agitati ed avere la necessità di lavarsi con l'acqua gelata per calmarsi e tranquillizzarsi.


¿U en español? 

4.  **SEDERSI INTORNO A UN _____**: Espressione che indica la volontà di alcune persone di dialogare in modo civile per risolvere problemi e controversie.

EN

en

español? 


5.  **STARE ALLA _____**: Si dice per indicare l'attesa ragionata e tattica prima dell'intervento, quando una persona aspetta il momento giusto per intervenire, senza precipitarsi o commettere errori.

EN en español? 


VERTICALE

6.  **ANCHE I _____ HANNO ORECCHIE**: Bisogna sempre essere cauti quando si parla, perché le persone che ascoltano e che riferiscono i nostri fatti privati possono essere sempre in agguato.

EN en español? 

7.  **FARE _____**: Si usa quando le persone si intrattengono a parlare tra di loro, come se fossero sedute su un divano del soggiorno.


EN en español? 

8.  **METTERE ALLA _____**: Mandare via qualcuno dalla propria casa.

EN

en


español? 

9.  **ESSERE IN UN _____ DI SUDORE:** Si riferisce a una persona che per vari motivi suda parecchio, per il caldo, per paura etc.

È

en

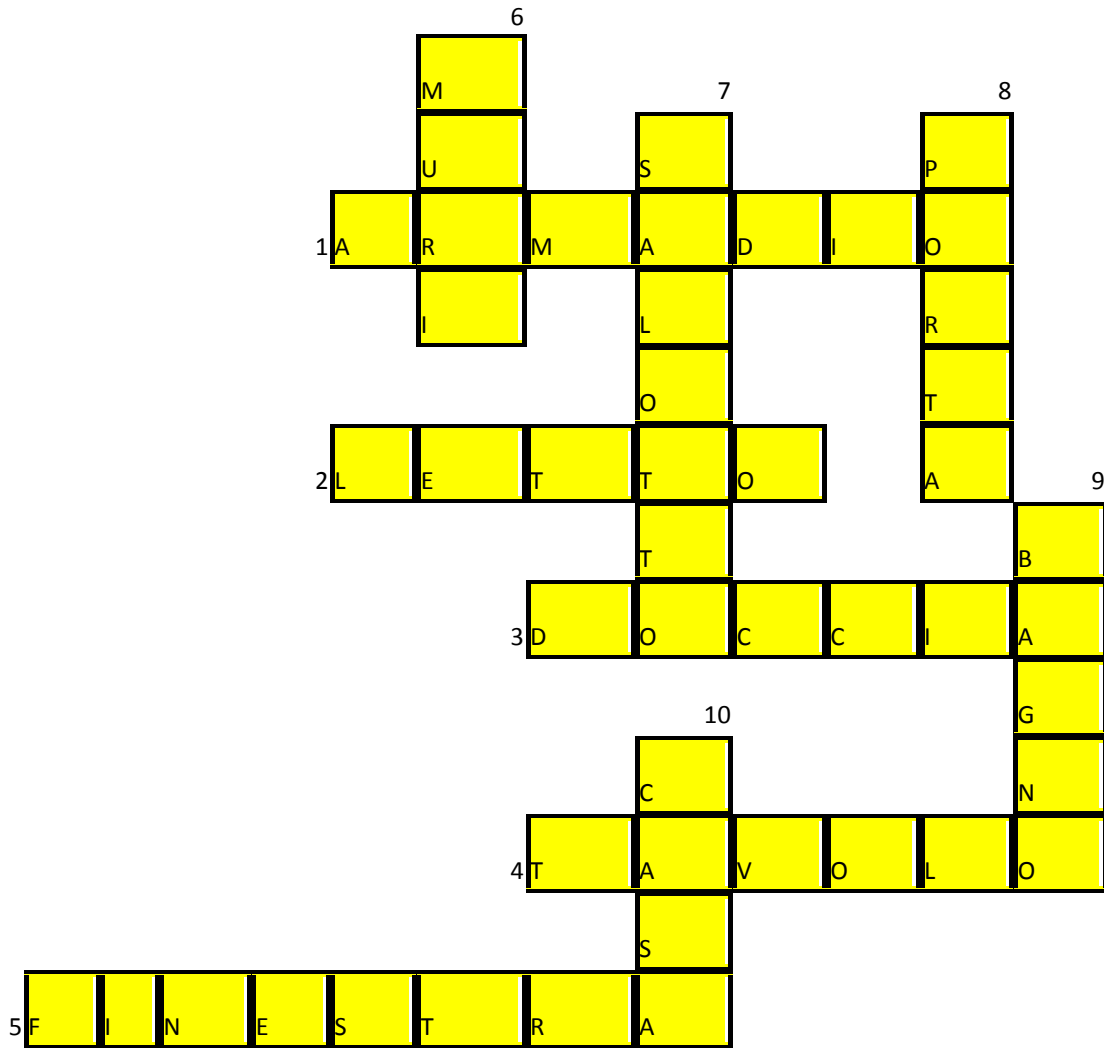
español? 

10.  **CASA DOLCE _____:** Non c'è nessun posto al mondo che possa dare a un individuo la tranquillità, la pace e la serenità che dà la propria abitazione.

È en español? 

¿Una pequeña ayuda?

Cerca tra queste parole quella più adatta: armadio, porta, salotto, muri, letto, bagno, finestra, doccia, tavolo, casa



Sezione *Lessicalizzando in italiano@*

Cerchiamo nel testo della novella delle espressioni idiomatiche italiane che possano rappresentare un buon corrispettivo per gli idiomatismi spagnoli sotto indicati.



Tranquil@, tampoco es necesario que leas la novela miles de veces, te basta con buscar las expresiones marcadas por una arroba (@) y en negrita.

¡Venga que es fácil!

1) Fare clic qui per immettere testo.

A) In poco tempo.

2) Fare clic qui per immettere testo.

B) Piangere di dolore fisico o psicologico.

3) Fare clic qui per immettere testo.

C) Si approssima il momento di lasciare quest'esistenza terrena.

4) Fare clic qui per immettere testo.

D) Non trovare tranquillità.

5) Fare clic qui per immettere testo.

E) Essere ricercate da tutti, avere tanti pretendenti.

6) Fare clic qui per immettere testo.

F) Non poter trattenere l'urina e sporcarsi i pantaloni.

7) Fare clic qui per immettere testo.

G) Per quanto gli riguarda.

8) Fare clic qui per immettere testo.

H) Impedire che qualcuno muoia sicuramente.

9) Fare clic qui per immettere testo.

I) Godere del pensiero di vecchie persone, cose o avventure.

10) Fare clic qui per immettere testo.

L) Confronto uno davanti all'altro, a muso duro, minacciandosi.



Antes de empezar recuerda que:

Es fundamental tener a mano un diccionario para que puedas traducir y “descubrir” el léxico a aprender de esta sección. Tú eres el traductor y el co-autor de este pequeño cuento.

¡Trabajemos juntos!#

Novella Sei

Anellina

Lessico da apprendere

La città

Non saprei dirvi perché tra la miriade di **lugares#** che visito costantemente quello sia il mio preferito, forse perché è il più buffo e divertente, perché è una **ciudad#** strana, cresciuta attorno a una collina erbosa che svetta orgogliosa all’interno di questo **pueblo#**-anello. Sembra proprio una ciambella questo **población#**, un **pueblo#** rotondo con il buco nel centro. E non parliamo poi degli **habitantes#**, quante risate ogni notte dalla mia posizione privilegiata, dalla quale vedo realmente tutto.

Credo proprio di conoscere tutti i segreti del **lugar#**, non ci sono misteri per me e, badate bene, non mi ritengo una *guardona* o una sfacciata, semplicemente osservo e sorrido, talvolta piango e mi commuovo, ma tendo a essere una positiva per natura.

Ho una vita sociale molto alternativa, nel caso vi steste chiedendo come mai io abbia tutto questo tempo a disposizione per ammirare città e **paisajes#**, **diciamo**[@] che potremmo classificarlo come un lavoro, mi diletto in tante cose e tutte importanti. Per qualcuno mi occupo di **iluminación#** notturna, per altri sono musa ispiratrice, per altri ancora ho poteri astrologici e astronomici. Ma a me piace osservare e sognare.

Sono una romantica!

Anellina è la **localidad#** che amo maggiormente ammirare perché è **habitada#** da gente particolare, geniale o folle, **a seconda delle**[@] opinioni, ma realmente piena di vita e originalità.

In primis vive la notte, non nel senso che la **discoteca#**, il **bar#** o il **pub#** costituiscano la vita del **núcleo urbano#**, ma letteralmente **tutto apre la notte** e chiude di giorno: i ragazzi vanno a **escuela#** all'imbrunire, la **banco#** della **plaza#** centrale apre solo la notte, la **iglesia#** effettua le sue funzioni alla mezzanotte, la **biblioteca#** ospita decine di studenti nelle ore notturne e anche i **tiendas#** e **supermercados#** **fanno affari d'oro**[@] in quella fascia oraria.

Strano? Molto! Anticonformista direi.

Sono sicura che nel **ayuntamiento#** e nella **jefatura de policía#** della città ci debbano essere stati dibattiti molto accesi e forti motivazioni per prendere la decisione di **vivere al contrario** rispetto al resto del mondo, ma dalla mia posizione non sono ancora riuscita a comprenderne le ragioni. Ma osservare mi basta e, a dirla tutta, sono davvero contenta che queste persone animino le mie ore di lavoro e decidano di riposare nelle stesse ore nelle quali io dormo.

Forse amo questo posto proprio perché mi somiglia, chissà. Quanto mi piace viaggiare con la fantasia, mi sono anche affezionata ad alcuni personaggi di Anellina, bizzarri rispetto agli standard comportamentali del resto dell'umanità, ma affascinanti come pochi: non conosco i nomi, né le loro storie private, in quanto il mio sguardo luminoso si adagia sui tetti delle loro casa e non penetra all'interno, ma conosco a meraviglia le loro vite "pubbliche".

Uno che mi colpisce sempre, ad esempio, è un simpatico ragazzo che tutte le notti si veste in modo molto strano, con un lungo camice bianco, delle corde rotte legate attorno ai polsi Indossa le ciabatte e compie sempre lo stesso percorso: salta da una finestra di uno stabile **che porta una grossa croce verde illuminata sul tetto**, si guarda attorno freneticamente, cammina furtivo sui **aceras#** della periferia fino al **centro comercial#**, là si posiziona davanti all'ingresso per **un po' di@** tempo, immagino ci sia della musica che lo accompagni perché lui balla in modo buffo, quasi fosse un pagliaccio del **circo#**.

Sembra sempre molto allegro.

Alcuni passanti, divertiti per il suo abbigliamento estroverso e per il suo ballare alternativo, gli si avvicinano e lanciano delle monete nel suo cappello. Quando il copricapo non può più contenere soldi riprende la sua camminata lungo la **calle principal#** del paese fino al **bar#** della **plaza central#**.

Qui accade sempre qualcosa di molto buffo, **dopo pochi minuti** il nostro amico (che io ho soprannominato *Grembiolino*), esce di corsa dal **local#** seguito dal **barman#**, il quale ha sempre un telefono all'orecchio e urla qualcosa che io non posso sentire, imbracciando un fucile giocattolo. *Grembiolino* è abitudinario e corre sempre a nascondersi nella **túnel#** vicino al **semáforo#**, immagino sia un gioco visto che puntualmente **tre signori, vestiti di bianco come lui**, ma in modo più ordinato, con degli strumenti attorno al collo e con sul camice **la stessa croce verde presente sul tetto del edificio#** citato in precedenza, arrivano con un'ambulanza **di tutta fretta@**, lo trovano sempre nello stesso punto, lo abbracciano e lo conducono all'interno del veicolo, passando per il portellone posteriore.

Che risate! Come corrono e come si divertono!

Mi diverte guardare i **lugares#** particolarmente illuminati e frenetici, nei quali la gente è molto attiva e dove non ci si annoia mai. **Ad esempio@**, nei **alrededores#** del **barrio#** Pariolo amo osservare le tante persone che vanno allo **estadio#** della città, non capisco bene il perché

ventidue persone corrono disperatamente dietro a un pallone così piccolo, ma credo che *se la spassino*[@] tanto, a giudicare dal numero di bandiere e di fuochi d'artificio che colorano quel Colosseo con l'erba. Talvolta il pallone entra dentro una rete e qualcuno si abbraccia come se avesse vinto un premio speciale.

Deve essere molto importante buttare la palla dentro quella rete, la stessa che alcuni pescatori, al *puerto*[#], usano per tirare su dall'acqua i pesci. Ora che ci penso, potrebbero essere le stesse reti. *Chissà*[@].

A destra dei grandi *jardines públicos*[#], poi, irradia anche i tetti della grossa *estación*[#] centrale dei treni, è davvero affascinante con tutti quei *vías*[#], quei vagoni che vanno e vengono e tutte quelle persone che *salgono e scendono*[@] dai *trenes*[#], chi camminando, chi di corsa, chi abbracciando e salutando alcuni conoscenti, chi sorridendo e chi con pesanti borse e valigie. Deve essere molto stimolante salire su quei *medios*[#], sarebbe bello riuscirci anche solo una volta.

Invece i miei sforzi si infrangono sempre contro le lamine dei loro tetti.

E poi ci sono quei temerari dal casco rosso, sempre pronti a correre in soccorso dei cittadini a bordo dei loro grossi camion: partono veloci dalla loro caserma e in pochi minuti rischiano la vita per il prossimo! Avvincente!

E poi c'è l'arte. Anellina è un *pueblo*[#] ricco di bellezze naturali e architettoniche, partendo dal maestoso *Duomo*[#] che svetta sulla collina e

che domina il **centro urbano**[#], passando per le meravigliose ed enigmatiche **esculturas**[#] disposte a semicerchio nella **plaza** del **Museo de Arte Moderno**[#], *fino a*[@] perdersi tra i variopinti **murales** che adornano le **murallas**[#] delle diverse facoltà dell' **Universidad**[#]. Tutto è artistico ad Anellina, tranne il **tráfico**[#]. Alcune notti la **circulación** in **centro**[#] è letteralmente paralizzata per via della grande quantità di **coches**[#] e di **moto**[#] che invadono la **carril**[#]: certo un piccolo ripasso delle regole base di circolazione non farebbe proprio male a certi audaci autisti che ignorano i **señalesde tráfico**[#], non rispettano le **pasos de cebra**[#] e non concedono le precedenza, ma non vorrei sembrare troppo petulante.

Tutti i giovedì **strabuzzo gli occhi**[@] per vedere la quantità di persone che affolla l'affascinante **mercadillo**[#] del **pueblo**[#]: interi **callejones**[#] del **centro histórico**[#] invasi da **puestos**[#], **furgones**[#] e banchetti popolati da simpatici venditori e da entusiasti compratori. Il **mercado**[#] è sempre una festa, riesce a divertire come pochi altri eventi.

Pensate, poi, che da qualche mese ho iniziato a seguire le gesta di una specifica **puesto**[#], quella dei dolci e delle caramelle, non perché sia particolarmente golosa bensì perché gli strampalati coniugi che la gestiscono **sono uno spasso**[@]. Ogni volta che li osservo succede qualcosa di divertente e, sia chiaro, loro li seguo con affetto anche fuori dalla **zona**[#] di Anellina, li accompagno con lo sguardo anche tra le **calles**[#] delle altre **ciudades**[#] perché sono davvero teneri. Ipotizzo che stiano insieme da

tanto tempo e che quella sia l'attività grazie alla quale riescano a guadagnarsi da vivere.

Che carini!

Ma che sbadati e ***pasticcioni***[®]. Ricordo, ad esempio, che una sera una bella bambina gli si avvicinò e gli chiese delle noccioline e qualche pezzetto di torrone di mandorle.

Mai l'avesse fatto[®]!

Così abituato a essere ignorato e felice per l'inattesa cliente, l'anziano marito, colto da improvvisa frenesia, ***si alzò di scatto***[®] dal suo sgabello, inciampando su un cavo della corrente, lasciando la bancarella al buio e andando a dare un'involontaria testata alla povera consorte, proprio quando lei si apprestava a tagliare il torrone con la mannaia. Fu un disastro! Per lo spavento l'anziana venditrice fece volare la mannaia, la quale fortunatamente non ferì nessuno, ma venne scaraventata abbastanza lontano da sfondare la finestra della vicina ***sala de juegos***^{#e} da conficcarsi, miracolosamente, nel centro del bersaglio del gioco delle freccette.

Idolo assoluto la signora, quasi assassina, ma idolo!

Inizio a pensare che debba essere il torrone a portare ***un pizzico di***[®] sfortuna a quella coppia; forse colto dall'amorevole volontà di allontanare la propria moglie dai pericoli del caso, osservai l'uomo destreggiarsi con la

medesima mannaia, nell'atto di sminuzzare quel malefico ma dolce torrone.

Come mostrava le sue arti di esperto tagliatore di dolce, faceva roteare l'arma bianca e la sbatteva più volte con forza sul malcapitato dolce, riuscendo bene nel suo intento. Bravissimo! Almeno fino a quando un colpo dato troppo forte non riuscì a **spaccare in due**[®] il piano della bancarella e tutta la merce che si trovava ai lati venne lanciata via a stile catapulta: caramelle, arachidi, noccioline, lecca lecca vennero scaraventati sull'asfalto, sui tombini, sulla vicina rotonda, creando il caos tra i passanti, per via delle dolci "pallottole" vaganti che si propagarono nell'aria.

Fu un zuccheratissimo momento di panico e divertimento.

Ma tra i **lugares**[#] che raggiungo col mio sguardo caloroso ve ne sono alcuni che mi generano una sensazione di tristezza e quasi di disagio. Lo **zoo comunale**[#] è uno di questi. Riesco a malapena a infiltrarmi tra le sbarre delle numerose gabbie che costringono decine di specie animali a vivere in cattività, lontani dal loro *habitat* naturale per la gioia di famiglie e impresari. Sarà per un forte senso di empatia o perché voltandomi leggermente ammiro i loro simili scorrazzare liberi e fieri tra savane, paludi e foreste, ma vengo sempre colta da un'indecifrabile tristezza.

Altre volte mi piacerebbe avere delle lunghe braccia per donare conforto a tutte quelle persone che **versano lacrime**[®] sincere nel funereo cimitero della città; mi sforzo di donare loro quanto più calore possibile, avvolgendoli in un abbraccio amaro e malinconico, il più delle volte

fissando negli occhi[®] tutte quelle persone che, levando il capo verso il cielo, si perdono nell'immensità.

E un velo di romanticismo avvolge anche tutti quei poeti e romanzieri che, traboccanti di sentimenti, gettano uno sguardo verso di me e riversano ***nero su bianco***[®] le loro impressioni su fogli e quaderni, tutti quegli scienziati che mi sbirciano attraverso lunghi e macchinosi cannocchiali, tutti coloro che per mezzo di macchine di fuoco provano a venire a darmi una carezza e a farmi un po' di compagnia.

A proposito[®], quando ci riuscite, siate delicati nel posare le aste delle vostre bandiere su di me perché, sebbene grande e grossa, non sono immune al dolore fisico.

Vostra, Luna.

Sezione *TraduciParola*

Ora tocca a noi, cari traduttori. Scegliamo il giusto corrispettivo italiano del lemma castigliano e completiamo il testo in modo adeguato. *Dai che è facile!*

Lugares^{#1} Scegliere un elemento.

Ciudad^{#2} Scegliere un elemento.

Pueblo^{#3} Scegliere un elemento.

Población^{#4} Scegliere un elemento.

Habitantes^{#5} Scegliere un elemento.

Paisajes^{#6} Scegliere un elemento.

Iluminación^{#7} Scegliere un elemento.

Localidad^{#8} Scegliere un elemento.

Habitada^{#9} Scegliere un elemento.

Discoteca^{#10} Scegliere un elemento.

Bar^{#11} Scegliere un elemento.

Pub^{#12} Scegliere un elemento.

Núcleo urbano^{#13} Scegliere un elemento.

Escuela^{#14} Scegliere un elemento.

Banco^{#15} Scegliere un elemento.

Plaza^{#16} Scegliere un elemento.

Iglesia^{#17} Scegliere un elemento.

Biblioteca#18 Scegliere un elemento.

Tiendas#19 Scegliere un elemento.

Supermercados#20 Scegliere un elemento.

Ayuntamiento#21 Scegliere un elemento.

Jefatura de policía#22 Scegliere un elemento.

Aceras#23 Scegliere un elemento.

Centro comercial#24 Scegliere un elemento.

Circo#25 Scegliere un elemento.

Calleprincipal#26 Scegliere un elemento.

Local#27 Scegliere un elemento.

Barman#28 Scegliere un elemento.

Túnel#29 Scegliere un elemento.

Semáforo#30 Scegliere un elemento.

Edificio#31 Scegliere un elemento.

Alrededores#32 Scegliere un elemento.

Barrio#33 Scegliere un elemento.

Estadio#34 Scegliere un elemento.

Puerto#35 Scegliere un elemento.

Jardines públicos#36 Scegliere un elemento.

Estación#37 Scegliere un elemento.

Vías#38 Scegliere un elemento.

Trenes#39 Scegliere un elemento.

Medios#40 Scegliere un elemento.

Duomo#41 Scegliere un elemento.

Centro urbano#42 Scegliere un elemento.

Museo de Arte Moderno#43 Scegliere un elemento.

Esculturas#44 Scegliere un elemento.

Murales#45 Scegliere un elemento.

Murallas#46 Scegliere un elemento.

Universidad#47 Scegliere un elemento.

Tráfico#48 Scegliere un elemento.

Circulación#49 Scegliere un elemento.

Centro#50 Scegliere un elemento.

Coches#51 Scegliere un elemento.

Moto#52 Scegliere un elemento.

Carril#53 Scegliere un elemento.

Señalesde tráfico#54 Scegliere un elemento.

Pasos de cebra#55 Scegliere un elemento.

Mercadillo#56 Scegliere un elemento.

Callejones#57 Scegliere un elemento.

Centro histórico#58 Scegliere un elemento.

Puestos#59 Scegliere un elemento.

Furgones#60 Scegliere un elemento.

Mercado#61 Scegliere un elemento.

Zona#62 Scegliere un elemento.

Sala de juegos#63 Scegliere un elemento.

Lugares#64 Scegliere un elemento.

Zoo comunal#65 Scegliere un elemento.

Sezione *Il Cruclidomatico*

Il cruciverba è un passatempo che conosci molto bene, perciò sono sicuro che non avrai alcun problema a risolverlo in modo rapido e corretto!


Le parole da inserire hanno due caratteristiche fondamentali:

- 1) Si ricollegano al lessico appreso in questa novella
- 2) Fanno parte di una locuzione idiomatica italiana molto utilizzata e che molto spesso possiede un'equivalenza simile in castigliano.

Aiutati col vocabolario imparato in precedenza, con l'intuito e con le definizioni sotto indicate e prova a completare il Cruclidomatico. Occhio: rifletti sulla frase e prova a scrivere il corrispettivo nella tua lingua!

¡Venga, tú puedes!


ORIZZONTALE

1.  **L'ERBA DEL _____ È SEMPRE PIÙ VERDE:**
Quando tendiamo ad apprezzare di più le cose che hanno gli altri e non valorizziamo le nostre.

¿Y en español? 

2.  **ESSERCI UNA BOLGIA DA _____:** Quando c'è molto rumore e molta confusione, come se si fosse a una partita.

¿Y en español? 


3.  **UNA LOTTA SENZA _____:** Questa espressione indica che ci si trova di fronte ad un combattimento, a una sfida o a una competizione tra persone che non hanno scrupoli e che pensano sono al loro bene.

¿Y en español? 

4.  **ESSERE FORTUNATO COME I CANI IN _____**: Essere molto sfortunato

¿Y en español? 


VERTICALE

5.  **METTERE LE COSE IN _____**: Non riuscire a mantenere un segreto o a tacere qualcosa, parlandone con tutti e facendo girare la voce.


¿Y en español? 

6.  **ESSERE SULLA BUONA _____**: Quando qualcosa si sta facendo nel modo giusto e bisogna continuare in quel modo per raggiungere il successo.


¿Y en español? 

7.  **ESSERE UNA _____ FANTASMA**: Si dice di un centro urbano ormai abbandonato, che è stato abitato in passato ma ora non lo è più, oppure che è piccolo e monotono.

¿Y en español? 

8.  **USCIRE DAL _____**: Un detto che si usa quando superiamo una situazione molto difficile, che ci ha causato stress e preoccupazione. Quando vediamo finalmente la luce.

¿Y en español? 

9.  **CERCARE UNA _____ DI FUGA:** Cercare un modo per scappare o allontanarsi da un posto, una cosa, una persona o una situazione scomoda e poco piacevole.

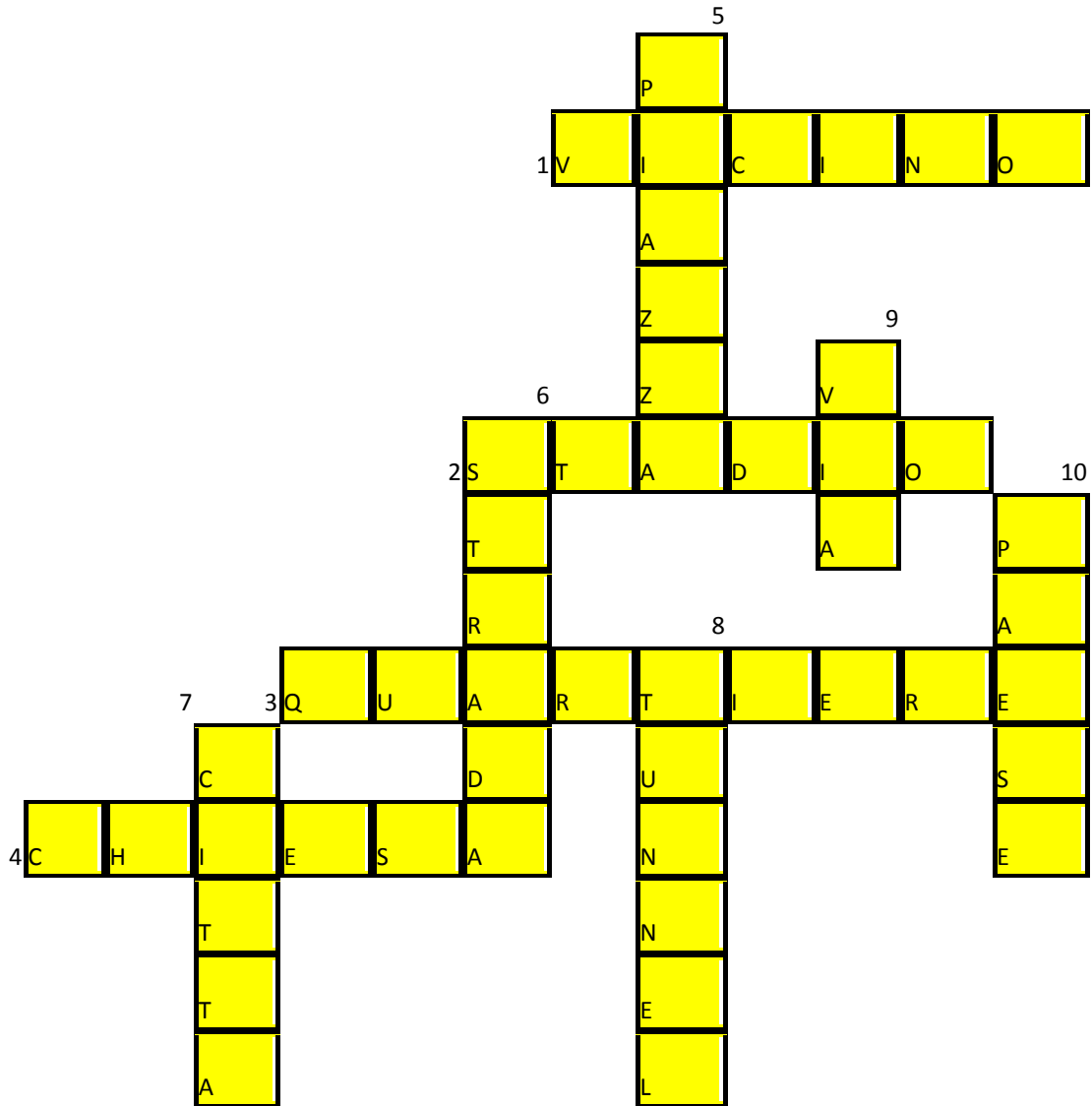
¿Y en español? 

10.  **MANDARE A QUEL _____:** Quando si litiga con qualcuno e lo si invita ad andare in posti molto brutti. È un insulto, anche se non troppo volgare.

¿Y en español? 


¿Una pequeña ayuda?

Cerca tra queste parole quella più adatta: strada, stadio, quartiere, paese, vicino, chiesa, via, piazza, tunnel, città



Sezione *Lessicalizzando in italiano@*

Cerchiamo nel testo della novella delle espressioni idiomatiche italiane che possano rappresentare un buon corrispettivo per gli idiomatismi spagnoli sotto indicati.

 *Tranquil@, tampoco es necesario que leas la novela miles de veces, te basta con buscar las expresiones marcadas por una arroba (@) y en negrita.*

¡Venga que es fácil!

1) Fare clic qui per immettere testo.

A) Dipende.

2) Fare clic qui per immettere testo.

B) Vendere tantissimo e diventare ricchi.

3) Fare clic qui per immettere testo.

C) Non troppo, solo una parte.

4) Fare clic qui per immettere testo.

D) Si evita la lentezza e o spreco di tempo.

5) Fare clic qui per immettere testo.

E) Si dice quando si vuole dare un'indicazione ben precisa.

6) Fare clic qui per immettere testo.

F) Si dice quando delle persone si divertono tanto e se ne fregano del resto.

7) Fare clic qui per immettere testo.

G) Esclamazione che indica speranza e dubbio.

8) Fare clic qui per immettere testo.

H) Non credere a qualcosa, avere bisogno di osservare meglio, spalancando gli occhi.

9) Fare clic qui per immettere testo.

I) Essere molto divertenti e simpatici

10) Fare clic qui per immettere testo.

L) Si dice di alcune persone poco attente e poco abili.

11) Fare clic qui per immettere testo.

M) Esclamazione che indica: “addio, adesso capita qualcosa!”.

12) Fare clic qui per immettere testo.

N) Alzarsi bruscamente.

13) Fare clic qui per immettere testo.

O) Un poco di qualcosa.

14) Fare clic qui per immettere testo.

P) Distruggere, picchiare o rompere.

15) Fare clic qui per immettere testo.

Q) Guardare intensamente qualcuno.

16) Fare clic qui per immettere testo.

R) Mettere in forma scritta, scrivere.



Antes de empezar recuerda que:

Es fundamental tener a mano un diccionario para que puedas traducir y “descubrir” el léxico a aprender de esta sección. Tú eres el traductor y el co-autor de este pequeño cuento.

¡Trabajemos juntos!#

Novella Sette

Lo spuntino di mezzanotte

Lessico da apprendere

Il cibo

“Le assicuro, Dottore, che ho seguito pedissequamente la sua *dieta*# e non ho sgarrato di una virgola. Una *desayuno*# abbondante con molte *vitaminas*#, una *zumo natura*# e qualche *galletas*# ... beh ... sì, giusto una piccola *postre*# alla *crema*# o una *bizcocho*#, *di tanto in tanto*®, lo confesso, ma *nient’altro*®. Di abbuffate *neanche a parlarne*®. *Mi creda*®.”

“Ha rispettato anche le piccole *porciones*# per lo *tentempie*# di metà mattinata e i tre pezzi di *fruta*# per la *merienda*# del pomeriggio?”,

“Certo, Dottore, la sera mangio una **manzana**[#] o una **plátano**[#], niente di **più**[@]. Si figuri che faccio anche parecchia attività fisica, vado a correre tutte le mattine. Capito? Beato lei, io non ci capisco più niente ...”.

Alfonso Ciccirelli era un gioviale commerciante di pellame, vedovo da tempo e senza una vera famiglia, ma non per questo taciturno e schivo. Amante della bella vita, non **si è mai fatto mancare nulla**[@], sempre attorniato da tanti amici con i quali condividere le gioie e i dolori dell’esistenza. Viveva col suo cane Spike in un bel condominio di proprietà, un tempo nido d’amore suo e della sua amata Riccardina, e si spostava con un vecchio motorino appartenuto al padre.

E se quella moto, all’epoca di quest’avventura, viaggiava **per la sessantina**[@], fate un po’ voi il conto di quanti anni potesse avere quel mezzo alquanto arrugginito. Di carattere estroverso e simpatico, Alfonso aveva sempre avuto un **rapporto di amore e odio**[@] col **comida**[#]: da buona **tenedor**[#] non aveva mai disdegnato le **atracones**[#], i **primeros platos**[#] **abundantes**[#] e **humeantes**[#], i **almuerzos**[#] e le **cenar**[#] con gli amici, gli **tentampies**[#] con i colleghi o gli **invitaciones**[#] di qualche cliente. Nonostante questa propensione al vizio **culinario**[#], il metabolismo piuttosto rapido lo aveva sempre preservato dall’**engordar**[#] eccessivamente.

Ora però, notava qualche **chilos de más**[#] sui fianchi e sulla pancia e desiderava perderlo, forse perché invaghitosi di una collega

commerciante che da qualche tempo frequenta il grande mercato di Piazza Roma dove anche lui spesso lavora.

Per provare a debellarli Alfonso decise di recarsi da un **dietista**[#] di fiducia e di **mettersi d'impegno**[@] per tornare in piena forma. Dieta, movimento, acqua e sudore, tutto per cercare di reprimere i crampi della **hambre**[#] e di respingere le forti voglie che gli aggrovigliavano lo **estómago**[#]. Non che dovesse fare molta strada per raggiungere lo studio del dott. Pistillo, bastava scendere la tromba di scale e fare pochi passi: per restare in tema **culinario**[#], potremmo quasi affermare che si tarderebbe maggiormente a mangiare una bella **trozo de tarta**[#], di **tiramisù**[#] o una **pastél**[#].

Ma se tutto procedeva spedito, qual era il problema di Ciccirelli?

Beh, paradossalmente proprio la sua tendenza a **engordar**[#] **a vista d'occhio**[@], nonostante questa metodicità e forza di volontà l'uomo non perdeva neanche un etto, al contrario, lo trovava e lo faceva suo.

La situazione sfuggiva dalle mani sia del medico sia del povero paziente che, nonostante si applicasse quotidianamente, non riusciva proprio a spiegarsi i motivi di questi effetti collaterali.

*“Sarà un problema di metabolismo, sicuramente O magari dovremmo ridurre ulteriormente gli **azúcares**[#] ... uhm... strano, sono già pochi ... forse ha una reazione allergica a qualche prodotto ... **non ci sto capendonulla**[@], ma **arriveremo in fondo alla questione**[@], mi creda! Le chiedo il favore di*

avvicinarsi nel mio studio ogni due/tre giorni in modo da monitorare costantemente la situazione.”

Oramai il dottor Pistillo le aveva tentate tutte per venire a capo di una questione così spinosa. Se davvero Alfonso seguiva le sue direttive in modo oculato stava certamente sbagliando qualcosa lui. Sicuro.

Lo sguardo di Alfonso, sempre più paffuto, vagava per la buia stanza da **almuerzo#** perso e in cerca di una risposta per quell'allargamento inaspettato del corpo; si sofferma sui resti della scarsa **cena#**, sulla **lata#** di **atún#** aperta frettolosamente, sul **bote#** di **guisantes#** mangiato a metà, sul **paquete#** dal quale estrasse un **galletas#** per inzupparlo nel **vasito#** di **yogur desnatado#** che costituiva l'elemento principale di quel triste **banquete#**. Ma c'erano altri pensieri che turbavano l'uomo: **la sensazione di sazietà che non lo abbandonava**, i dolori di **estómago#** che certe notti impedivano il suo riposo e quelle macchie di **comida#**. Ma quale **comida#** se i mobili erano praticamente vuoti? Se anche avesse avuto l'impulso di mangiare, non avrebbe mai potuto trovare quei **platos#** in casa!

Andava a **hacer la compra#** quasi tutti i giorni per comprare tutto ciò che gli era concesso di mangiare, tutto avveniva in una spirale di metodicità e di monotonia esacerbante, fatta eccezione per quegli strani slanci di entusiasmo e quei saluti scomposti quotidiani da parte di una serie di personaggi che Alfonso giurerebbe di non aver mai incontrato.

E allora perché le sue passeggiate erano ormai diventate una passerella di cordiali “buongiorno”, “ciao” e “buonasera” da e verso quelle persone? Chi mai erano costoro?

Era un vero mago della **cocina#**. Le **desnatados#** e **sosos# alimentos#** acquistate diventavano delle opere d’arte tra le sue esperte mani da **cocinero#**; **pelaba#** le **patatas#** con un’eleganza pari a quella di una danzatrice per poi **freírlas#** con un movimento roteante del polso, così leggiadro che nessuno schizzo di **aceite** aveva mai osato abbandonare la **sartén#** dove era contenuto!

Tritaba# ajo#e cebolla# meglio di quelle cianfrusaglie elettroniche, usando semplicemente un **tajo#** come base d’appoggio per evitare di graffiare i mobili, **aliñar#** e **salar** l’**ensalada#** era per lui un momento sacro e si prendeva il giusto tempo per ultimare quell’operazione con successo. **Hacia hervir#** e **pelaba#** le **huevos#** con estrema pazienza, facendo attenzione a non lasciare nessuna traccia dell’odiato **cáscara#**. Avendo bandito la **carne roja#**! La **parrilla#** nel balcone costituiva una **caliente#** pista di atterraggio per la sola **carne blanca#** permessagli di mangiare, **pollo#** e **pavo#** su tutte, che in breve tempo decollava verso la sua bocca. Cucinare era la sua passione, lo era sempre stato.

Ma il perché non sentisse i crampi della **hambre#** nello stomaco continuava a tormentarlo. Come era possibile? Era forse un super uomo che non sentiva **hambre#** e continuava a **engordar#** pur **ayunando#**? Era forse pazzo?

“Buongiorno, *come va*^{@?}”, “Ciao, Alfonso!”.

Il saluto timido e incerto con la mano del nostro protagonista, mentre passeggiava per le strade del vicinato, era accompagnato dal dubbio sul chi fossero realmente tutte queste persone che puntualmente lo salutavano con grandi slanci di conoscenza. Ormai ne riconosceva le facce e talvolta salutava prima lui. Era un grosso dubbio, l’ennesimo di quel periodo per Alfonso.

Al bar, con gli amici, si mostrava sempre più cupo: il solito **zum****o de fruta**[#]era diventato un **amargo**[#], e la **zum****o natural**[#]del mattino era spesso sostituita da un **café**[#] più un **vaso**[#] di un **superalcohólico**[#]**a caso**[@].

Il caso della **dilatación**[#] fantastico gli stava facendo cambiare anche le sue abitudini, sebbene **nessuno avrebbe mai potuto smuoverlo**[@] dall’ordinare un **café expreso**[#]in **taza**[#] grande, la sua grande passione. Non amava molto le **bebidas con gas**[#], all’**naranjada**[#] preferiva il **té frío**[#]e alla **gaseosa**[#] una salutare **lemonada**[#], ma da qualche tempo nel suo frigorifero era possibile scovare qualche bottiglia di **bebidas analcohólicas**[#]insospettabili.

Eppure, nonostante questi cedimenti psicologici, l’orgoglio e la tenacia lo spinsero a portare avanti la **dieta**[#], anche per rispetto nei confronti del dottore.

“**Per caso**[®] sta esagerando con la *pasta con salsa*[#], col *queso*[#] o con le *tajadas de carne*[#]? Può essere che magari ultimamente stia mangiando qualche *trozo de pizza*[#] o dei bei *bocatas*[#] con *embutido*[#]? Può confessarmelo, Alfonso, ormai ci conosciamo e, soprattutto, riconosco questi bei *michelines*[#] attorno alla sua vita. Sa? Non compaiono perché sì, e io non sono certo uno che **si beve tutte le scuse**[®]. Mi dica, **non succede nulla**[®], ma mi dica come aiutarla!”

Alfonso scoppiò a piangere e rimase fermo sulle sue convinzioni:

“Sono mesi che non tocco il *queso*[#], da settimane ho bandito anche le *huevos*[#] e le *chuletas*[#]. Mi creda! La prego! Sono davvero disperato! Non mangio che *ensaladas*[#], qualche *legumbre*[#], *pescado magro*[#], con pochissimo *aliño*[#]. E lei sa quanto amassi i *aliños*[#] o i *guarnición de patatas*[#]! Come *fruta*[#] e *postres*[#] solo *manzana*[#], *piña*[#] o *albaricoque*[#]. **Che mi succede**[®]?”

“Alfonso, io non sono nato ieri. Lei mangia! **Non me la da a bere**[®]! Mi spiace per lei e, sinceramente, io non mi sento di rubarle altri soldi inutilmente. Mi dica che succede e cerchiamo di trovare una soluzione!”

Una notte, però, accadde qualcosa di strano, fu un caso, una dimenticanza. Il dottor Pistillo lasciò inavvertitamente le chiavi di casa nel suo ambulatorio. Aveva fatto tardi per via di alcune emergenze e l’orologio marcava già le 12.30 della notte, era stanco e assonnato, **ma senza chiavi non sarebbe potuto entrare in casa.**

Girò la macchina e si diresse nuovamente verso il suo studio quando in lontananza vide una figura abbastanza familiare muoversi in modo quasi meccanico, col capo inclinato e con una cadenza di passi quasi innaturale. Si avvicinò con la macchina e tutti i suoi dubbi svanirono: **era Alfonso!** Ma perché portava un lungo cappotto sul pigiama e indossava le ciabatte da casa? Lo seguì con lo sguardo e lo vide perdersi all'interno di una paninoteca poco distante da casa.

“Mascalzone” pensò “ma perché quel look da sbandato, così incolto e trasandato?”.

Il tempo di parcheggiare la macchina e si fiordò nel locale per cogliere il paziente con le mani nel sacco, ma era troppo tardi, Alfonso era già andato via.

“Senta, ho appena visto un uomo in vestaglia entrare in pantofole nel suo locale, mi può dire che voleva?”

*“Ma chi? **Alfonsino lo strano?**”, commentò il barbuto gestore del locale nel rispondere alla domanda del Pistillo,*

*“**Da mò**[@] che viene tutte le notti quella sagoma, parla poco, testa bassa e pronuncia solo: **“bocatazo#”, catchup#, maionesa#, doppio hamburguesa#, pepino#, tomate#, aceituna# e queso#a volontà[@]!”**, continuò l'uomo, sempre più divertito.*

*“È sicuramente un poveretto senza casa, uscito di testa, ma paga e quindi lo servo. **Che me ne frega[@] a me se è fuori di melón#[@]!”***

Tutte le sere? Come era possibile? Sembrava così sincero nello studio. Come poteva nascondere a Pistillo tutte quelle abbuffate notturne? Lo sconcertato dottore volle provare un esperimento. Tornato nel suo studio prese una sedia, si accomodò vicino al computer e ai video di sorveglianza e col solo ausilio di un mouse e di una **taza#** di **manzanilla#** decise di sbobinare tutte le registrazioni della videocamera che riprende la strada e il portone dell'ambulatorio (ma che indirettamente riprendeva anche la casa del signor Cicciarelli e buona parte della via).

Eccolo@! Era lui. **Oh santo cielo@!** Anche il giorno prima in pigiama! E quello prima ancora, con un orrendo copricapo a piume! Mamma mia, doveva proprio essere impazzito.

Tutte le notti lo si vedeva ciondolare come uno zombie, testa rigorosamente bassa, andatura cadenzata e stanca e sosta in **pizzeria#**, **bocateria#** o **fast food#**, pochi minuti, i sacchetti erano già pronti, pagava e via di ritorno a casa. Ma come era possibile? Doppia personalità? E allora perché la mattina dopo non vedeva l'immondizia lasciata dalla sera precedente? Ma i soldi? Forse pagava col bancomat? Troppi interrogativi, ormai doveva indagare maggiormente su questa storia.

Decise di tendere una trappola@ ad Alfonso.

Calarono le tenebre e Bruno Pistillo attendeva impaziente il suo investigato. Era quasi l'una del mattino quando il portone del palazzo di fronte scricchiolò e dall'uscio buio comparve Alfonso, in canottiera,

pantaloncini abbastanza fuori moda, calzettoni verdi e ciabatte da mare.

Non era proprio un bel vedere[®].

Bruno ***restò di stucco***[®] nel vederlo così, provava quasi vergogna per lui.

Scese dalla macchina e gli si avvicinò. Solo allora tutto risultò chiaro: Bruno capì che Alfonso non era impazzito, ***era sonnambulo***! Era caduto in una specie di *trance* che gli impediva di comunicare liberamente, di rispondere alle domande e di muoversi in modo normale. Aveva represso così tanto la ***hambre***[#] che la sua passione per la buona ***tenedor***[#] gli aveva sicuramente generato quell'inconsapevole voglia notturna, in contrapposizione con la rigidità ***culinaria***[#] delle ore diurne. Entrò nel negozio, prese il sacchetto, appena preferì un rumore, pagò e tornò verso casa.

Bruno non volle svegliarlo, sarebbe stato pericoloso, preferì accompagnarlo con lo sguardo fino a casa sua e poi attendere ancora sotto casa. Era tutto molto strano.

Fece bene ad aspettare! Dopo circa mezz'ora, Alfonso (sempre più esteticamente inguardabile) riaprì il portone d'ingresso, si diresse verso i cassonetti dell'immondizia e collocò in modo impeccabile tutte le scartoffie generate da quello ***tentempié***[#] notturno. Dormiva ma ***non sbagliava un colpo***[®], era un movimento quasi meccanico, era come se si fosse abituato a quello smistamento di spazzatura notturno.

E non era finita. Una volta risalito a casa aprì la finestra e sbatté la **mantel#** per eliminare tutte le tracce di quel tradimento di gola.

Bruno restò allibito. Alfonso era un sonnambulo, mangiava come un disperato seppur convinto di quella **dieta#** ferrea che portava avanti quando era sveglio. Dal giorno dopo il medico e il paziente cercarono delle soluzioni adeguate al caso. Alfonso non sapeva se ridere o piangere quando venne a conoscenza della questione: ridere per aver risolto il caso della **barriga#** fantasma o piangere per essersi presentato nei vari locali **vestito in modo altamente alternativo!**

Da quel momento tutto ritornò alla normalità, vennero interpellati professionisti e presi provvedimenti per quei comportamenti. Tutto tornò **poco a poco®** alla normalità, tranne un fatto: i “buongiorno” e i “come va?” dei gestori e dei camerieri dei vicini locali cessarono, quasi ammutoliti e offesi dalla fine delle visite notturne del povero sciroccato dal bancomat fumante. Non sappiamo se abbiano chiuso per mancanza di clientela o se semplicemente sentirono la mancanza dei soldi di Alfonso, fatto sta che così come il vento si porta via le parole, anche la mancanza di acquisto di **bocatas#** si portò via i saluti e le cortesie di quei *simpatici* negozianti.

Sezione *TraduciParola*

Ora tocca a noi, cari traduttori. Scegliamo il giusto corrispettivo italiano del lemma castigliano e completiamo il testo in modo adeguato. *Dai che è facile!*

Desayuno^{#1} Scegliere un elemento.

Dieta^{#2} Scegliere un elemento.

Zumo natural^{#3} Scegliere un elemento.

Galletas^{#4} Scegliere un elemento.

Vitaminas^{#5} Scegliere un elemento.

Postre^{#6} Scegliere un elemento.

Crema^{#7} Scegliere un elemento.

Porciones^{#8} Scegliere un elemento.

Tentempié^{#9} Scegliere un elemento.

Fruta^{#10} Scegliere un elemento.

Merienda^{#11} Scegliere un elemento.

Manzana^{#12} Scegliere un elemento.

Plátano^{#13} Scegliere un elemento.

Comida^{#14} Scegliere un elemento.

Tenedor^{#15} Scegliere un elemento.

Atracones^{#16} Scegliere un elemento.

Primeros platos^{#17} Scegliere un elemento.

Humeantes^{#19} Scegliere un elemento.

Cenas^{#21} Scegliere un elemento.

Culinario^{#23} Scegliere un elemento.

Chilos de más^{#25} Scegliere un elemento.

Hambre^{#27} Scegliere un elemento.

Trozo de tarta^{#29} Scegliere un elemento.

Pastél^{#31} Scegliere un elemento.

Cena^{#33} Scegliere un elemento.

Atún^{#35} Scegliere un elemento.

Guisantes^{#37} Scegliere un elemento.

Galletas^{#39} Scegliere un elemento.

Yogur desnatado^{#41} Scegliere un elemento.

Abundantes^{#18} Scegliere un elemento.

Almuerzos^{#20} Scegliere un elemento.

Invitaciones^{#22} Scegliere un elemento.

Engordar^{#24} Scegliere un elemento.

Dietista^{#26} Scegliere un elemento.

Estómago^{#28} Scegliere un elemento.

Tiramisù^{#30} Scegliere un elemento.

Azúcares^{#32} Scegliere un elemento.

Lata^{#34} Scegliere un elemento.

Bote^{#36} Scegliere un elemento.

Paquete^{#38} Scegliere un elemento.

Vasito^{#40} Scegliere un elemento.

Banquete^{#42} Scegliere un elemento.

Comida#43 Scegliere un elemento.

Hacer la compra#44 Scegliere un elemento.

Platos#45 Scegliere un elemento.

Cocina#46 Scegliere un elemento.

Desnatados#47 Scegliere un elemento.

Sosos#48 Scegliere un elemento.

Alimentos#49 Scegliere un elemento.

Cocinero#50 Scegliere un elemento.

Pelaba#51 Scegliere un elemento.

Patatas#52 Scegliere un elemento.

Sartén#53 Scegliere un elemento.

Freírlas#54 Scegliere un elemento.

Aceite#55 Scegliere un elemento.

Tritaba#56 Scegliere un elemento.

Ajo#57 Scegliere un elemento.

Cebolla#58 Scegliere un elemento.

Tajo#59 Scegliere un elemento.

Aliñar#60 Scegliere un elemento.

Salar#61 Scegliere un elemento.

Ensalada#62 Scegliere un elemento.

Hacia hervir#63 Scegliere un elemento.

Huevos#64 Scegliere un elemento.

Cáscara#65 Scegliere un elemento.

Carne roja#66 Scegliere un elemento.

Parrilla#67 Scegliere un elemento.

Carne blanca^{#68} Scegliere un elemento.

Caliente^{#69} Scegliere un elemento.

Pollo^{#70} Scegliere un elemento.

Pavo^{#71} Scegliere un elemento.

Ayunando^{#72} Scegliere un elemento.

Zumo de fruta^{#73} Scegliere un elemento.

Amargo^{#74} Scegliere un elemento.

Zumo natural^{#75} Scegliere un elemento.

Dilatación^{#76} Scegliere un elemento.

Vaso^{#77} Scegliere un elemento.

Café^{#78} Scegliere un elemento.

Superalcohólico^{#79} Scegliere un elemento.

Café expreso^{#80} Scegliere un elemento.

Taza^{#81} Scegliere un elemento.

Bebidas con gas^{#82} Scegliere un elemento.

Naranja^{#83} Scegliere un elemento.

Té frío^{#84} Scegliere un elemento.

Gaseosa^{#85} Scegliere un elemento.

Lemonada^{#86} Scegliere un elemento.

Bebidas analcohólicas^{#87} Scegliere un elemento.

Tajadas de carne^{#88} Scegliere un elemento.

Pasta con salsa^{#89} Scegliere un elemento.

Queso^{#90} Scegliere un elemento.

Trozo de pizza^{#91} Scegliere un elemento.

Bocatas^{#92} Scegliere un elemento.

Embutido^{#93} Scegliere un elemento.

Michelines^{#94} Scegliere un elemento.

Huevos^{#95} Scegliere un elemento.

Chuletas^{#96} Scegliere un elemento.

Ensaladas^{#97} Scegliere un elemento.

Legumbre^{#98} Scegliere un elemento.

Pescado magro^{#99} Scegliere un elemento.

Aliño^{#100} Scegliere un elemento.

Guarnición de patatas^{#101} Scegliere un elemento.

Fruta^{#102} Scegliere un elemento.

Postres^{#103} Scegliere un elemento.

Manzana^{#104} Scegliere un elemento.

Piña^{#105} Scegliere un elemento.

Albaricoque^{#106} Scegliere un elemento.

Bocatazo^{#107} Scegliere un elemento.

Catchup^{#108} Scegliere un elemento.

Maionesa^{#109} Scegliere un elemento.

Hamburguesa^{#110} Scegliere un elemento.

Pepino^{#111} Scegliere un elemento.

Tomate^{#112} Scegliere un elemento.

Aceituna^{#113} Scegliere un elemento.

Melón^{#114} Scegliere un elemento.

Taza^{#115} Scegliere un elemento.

Manzanilla^{#116} Scegliere un elemento.

Pizzeria^{#117} Scegliere un elemento.

Fast food^{#119} Scegliere un elemento.

Tenedor^{#121} Scegliere un elemento.

Barriga^{#123} Scegliere un elemento.

Bocatería^{#118} Scegliere un elemento.

Hambre^{#120} Scegliere un elemento.

Mantel^{#122} Scegliere un elemento.

Sezione *Il Cruclidiomatico*

Il cruciverba è un passatempo che conosci molto bene, perciò sono sicuro che non avrai alcun problema a risolverlo in modo rapido e corretto!


Le parole da inserire hanno due caratteristiche fondamentali:

- 1) Si ricollegano al lessico appreso in questa novella
- 2) Fanno parte di una locuzione idiomatica italiana molto utilizzata e che molto spesso possiede un'equivalenza simile in castigliano.

Aiutati col vocabolario imparato in precedenza, con l'intuito e con le definizioni sotto indicate e prova a completare il Cruclidiomatico. Occhio: rifletti sulla frase e prova a scrivere il corrispettivo nella tua lingua!

¡Venga, tú puedes!


ORIZZONTALE

1.  **ROMPERE LE _____ NEL PANIERE:** Rovinare i piani di una persona.


¿Y en español? 

2.  **ESSERE COME IL _____ :** Quando una persona si intromette sempre in tutto ed è sempre presente in tutti i posti, anche quando non è stato invitato.

¿Y en español? 

3.  **ESSERE UN _____ :** Si dice di una persona molto ingenua o stupida, è un insulto non troppo volgare.

¿Y en español? 


4.  **AVERE IL _____ SUGLI OCCHI:** Non riuscire a vedere le cose con obiettività anche quando sono palesi e chiare. È la volontà di nascondere le cose a noi stessi o l'incapacità di renderci conto di qualcosa davanti a noi.

¿Y en español? 

VERTICALE

5.  **ESSERE _____ PER I SUOI DENTI:** Il detto si usa quando una persona affronta una sfida a lui congeniale, nella quale si troverà sicuramente bene e che si addice alle sue caratteristiche.


¿Y en español? 

6.  **ESSERE LA SOLITA _____ RISCALDATA:** Un'espressione che indica una relazione o una situazione che riprende nello stesso modo dopo un'interruzione. Ha una valenza negativa, spesso indica che riprendere a fare o a vedere persone o cose dalle quali ci si era volontariamente allontanati non porta a niente di buono.

¿Y en español? 


7.  **ESSERE TENERO COME IL _____:** Si dice sia di un individuo molto buono e sereno, ma anche di un qualcosa di molle o facilmente penetrabile.

¿Y en español? 


8.  **NON CAPIRE UN _____:** Si usa il nome di questo ortaggio in sostituzione di una parolaccia molto più volgare. Si tratta di un insulto

edulcorato che indica che il nostro interlocutore non ha compreso bene ciò che gli stavamo comunicando.

¿Y en español? 

9.  **PIANGERE SUL _____ VERSATO**: Quando ci si dispera e ci si pente dopo aver fatto o detto qualcosa che avremmo potuto evitare. Troppo tardi.


¿Y en español? 

10.  **ESSERE UNA _____ BOLLENTE** : Una situazione critica, difficile e preoccupante, che ci crea molte difficoltà.

¿Y en español? 

Sezione *Lessicalizzando in italiano@*

Cerchiamo nel testo della novella delle espressioni idiomatiche italiane che possano rappresentare un buon corrispettivo per gli idiomatismi spagnoli sotto indicati.

 *Tranquil@, tampoco es necesario que leas la novela miles de veces, te basta con buscar las expresiones marcadas por una arroba (@) y en negrita.*

¡Venga que es fácil!

1) Fare clic qui per immettere testo.

A) Non sempre, sporadicamente, quando capita.

2) Fare clic qui per immettere testo.

B) Non avere bisogno di altre cose.

3) Fare clic qui per immettere testo.

C) Non c'è bisogno di chiedere, la risposta è no.

4) Fare clic qui per immettere testo.

D) Non avere rinunciato a niente, si dice di qualcuno molto ricco o molto spendaccione.

5) Fare clic qui per immettere testo.

E) Che si avvia verso i sessanta anni.

6) Fare clic qui per immettere testo.

F) Darsi da fare.

7) Fare clic qui per immettere testo.

G) In modo lampante e palese, senza bisogno di lenti di ingrandimento.

8) Fare clic qui per immettere testo.

H) Trovare una soluzione definitiva.

9) Fare clic qui per immettere testo.

I) Senza un ordine preciso, caos.

10) Fare clic qui per immettere testo.

L) Si dice di una persona o di un animale che non vogliono spostarsi di un posto, in modo sia fisico sia figurato.

11) Fare clic qui per immettere testo.

M) Che ci casca, si dice di un individuo che crede a tutto e rimane sempre fregato, ingenuo.

12) Fare clic qui per immettere testo.

N) Al contrario, non ci casco e non mi frega.

13) Fare clic qui per immettere testo.

O) Da tanto tempo

14) Fare clic qui per immettere testo.

P) A più non posso, senza fine.

15) Fare clic qui per immettere testo.

Q) Modo simpatico e colorito per dire che qualcuno è fuori di testa.

16) Fare clic qui per immettere testo.

R) Tipica espressione italiana, alternativa a Mamma Mia.

17) Fare clic qui per immettere testo.

S) Ingannare qualcuno.

18) Fare clic qui per immettere testo.

T) Essere un po' brutto/a.

19) Fare clic qui per immettere testo.

U) Restarci male, sorpreso in negativo.

20) Fare clic qui per immettere testo.

V) Essere perfetto, infallibile.

Novella 8. *Natale con i tuoi, Pasqua con chi vuoi.* D. Piras



Antes de empezar recuerda que:

Es fundamental tener a mano un diccionario para que puedas traducir y “descubrir” el léxico a aprender de esta sección. Tú eres el traductor y el co-autor de este pequeño cuento.

¡Trabajemos juntos!#

Novella Otto

Natale con i tuoi, Pasqua con chi vuoi

Lessico da apprendere

Feste e cultura

“Lei non capisce, caro Signore. La mia famiglia mi ha totalmente abbandonato” disse Rachele ai suoi interlocutori, con lo sguardo rivolto verso la vetrata luminosa.

*“Non credo sia così, sono convinto che sia tutto un malinteso, **ci mancherebbe altro!**”*,rispose un uomo vestito di blu che, molto cortesemente, evitava di guardarla dritto negli occhi, forse per non palesare troppo le sue emozioni.

“Malinteso? Oh, **non direi proprio**[®]. Tutte le sante **fiestas**[#] sono stata lasciata sola da quei miserabili. Pensi che una sera, era la notte di **Nochevieja**[#], sì, proprio la notte tra il 31 dicembre e il primo gennaio, durante una cena con amici nella loro casa in campagna, mio marito decise di andarsene proprio mentre tagliavamo la torta e spegnevo le candeline. Non ha neanche cantato il “**feliz cumpleaños**[#]”, strano? No **davvero**[®]! Lui era così, un vile e un **poco di buono**[®]!”

“La **tarta**[#] con le **velas**[#] la notte di **Nochevieja**[#]? Deve essere una bella fortuna far coincidere il proprio **onomástico**[#] e il proprio **cumpleaños**[#], vero Silvestra?” Sorrise pallidamente l’uomo nel proferire le parole, mostrando una riverente accondiscendenza.

“Forse non mi crede, caro? Non avrei bisogno di mentire. **Ci mancherebbe altro**[®]. Era il mio **cumpleaños**[#], e poi io mi chiamo Olivia, non Silvestra. Che razza di nome sarebbe Silvestra?. Il mio **onomástico**[#] è il sei di gennaio, proprio il giorno dell’**día de los Reyes Magos**[#], **che tutte le fiestas**[#] **si porta via!**”

L’uomo davanti alla donna **alzò gli occhi al cielo**[®], soppesando pensieri e parole, quasi in **cerca di un filo logico**[®] tra quelle frasi incredibili. Poi il suo sguardo indugiò sul prezioso gioiello che l’attempata signora sfoggiava al dito e si ricordò di averlo visto da qualche parte:

“Proprio un bell’anello, chi glielo ha regalato doveva tenerci molto a lei”.

*“Proprio quella notte, mentre quei meschini dei miei familiari mi lasciavano sola nel mezzo della **ceremonia**[#], la mia amica Tamara mi diede questo bellissimo gioiello, che io custodisco ancora con tanto amore, è davvero molto importante per me, sa? Io ne ho tanti, ma preferisco indossare questo in ricordo dei bei tempi, ora che Tamara **non c’è più**[@]”.*

*“Mi dispiace davvero tanto, ma è davvero sicura che i suoi familiari la abbiano lasciata tutta sola proprio nel bel mezzo di una **fiesta de cumpleaños**[#], per di più la notte di **Nochevieja**[#]? Da quello che mi è stato detto tutti le volevano molto bene e avrebbero **mosso mari e monti**[@] pur di passare del tempo con lei. Cerchi di ricordare bene!”* sottolineò Gerardo mentre con un leggero movimento del collo si voltò a osservare l’arrivo di due giovani, un ragazzo e una ragazza, i quali si accomodarono silenziosamente accanto a lui, attorno al tavolo asettico, muovendo il capo **a mo’ di**[@] saluto nei confronti della signora.

“Buongiorno Silvestra, come si sente oggi?” pronunciò timidamente il giovane dagli occhi spenti e i capelli arruffati.

*“Ehm... **Olivia vorrà dire, giovanotto**”* controbatté velocemente Gerardo, rivolgendo un’occhiata compassionevole verso il dubbioso nuovo ospite e aggiunse:

*“Oggi ci fa compagnia la signora Olivia e mi raccontava della sua bella festa di **cumpleaños**[#], in compagnia di tutti i suoi cari e ...”*

Non fece in tempo a finire che incalzò Olivia, incupita in volto:

*“Forse dovrebbe **sturarsi le orecchie**[@], Signore. Io le dicevo proprio il contrario. Tutti i miei cari mi hanno abbandonato. Festeggiare da sola durante un **banquete**[#] è davvero brutto, mi creda. Ma ormai neanche ci penso più, che **vadano al diavolo**[@] quei maledetti. **È acqua passata**[@], non ho voglia neanche di pensarci.”*

“Non sia così rancorosa nei confronti della sua famiglia, Olivia. Sono sicura che le vogliono un mondo di bene e che la tengono sempre nei loro pensieri” riuscì a pronunciare la ragazza, cercando di trattenere l’emozione e implorando con gli occhi il conforto dei due uomini.

*“Sì, anche io sono sicuro che si tratta di uno spiacevole equivoco, eppure io conosco suo figlio, cara Olivia, e mi ha raccontato spesso delle vostre giornate felici, anche durante i **días de fiestas**[#], ad esempio di quel bellissimo **carnava**[#] nel quale vi siete tutti travestiti dai personaggi della Famiglia Addams. Ricorda? Mi disse Flavio che furono dei giorni fantastici”* irruppe il giovane.

*“**Beh**[@], le hanno riferito male, caro Come si chiama lei?”,*

“Fla ... Marco .. Marco Alberelli, piacere di conoscerla signora Olivia e lei è mia moglie Patrizia” rispose titubante, sentendosi colpevole per quella bonaria bugia, ma consapevole di essere costretto a proferirla.

*“Caro Marco, lei conosce solo una parte della storia. Le ha detto quel bugiardo di mio figlio che durante la **desfile**[#] dei **carrozas***

alegóricas#, credo fosse il *mártesde carnava#*, lui e sua sorella cercarono di uccidermi con una *serpentina#?*”,

“Ucciderla?” esplosero quasi contemporaneamente i tre ospiti, stupefatti dalla ridicolaggine dell’affermazione.

“Tutti e tre iniziarono a *tirarmi addosso*[®] quei fastidiosi *confeti#* e mi sparavano in continuazione le *serpentinass#* sulla faccia. Io imploravo aiuto ai passanti, ma nessuno mi fece caso. E loro continuavano e continuavano, mentre io quasi soffocavo dalla paura. Aiuto, quei maledetti. Mi volevano morta. Ma poi riuscii a scappare grazie all’aiuto di quel *poliziotto*” confermò Olivia poco prima di scoppiare in un pianto liberatorio. In altre occasioni aveva affermato la volontà dei suoi familiari di toglierle la vita, ma **mai in modo così bizzarro e fantasioso**.

“Non dire idiozie adesso!” proruppe improvvisamente la ragazza, visibilmente contrariata, salvo poi *correggere il tiro*[®] davanti alle facce meravigliate dei tre interlocutori. *Dare del tu*[®] invece del voi e per di più in modo così sgarbato e impulsivo non si addiceva per nulla alla situazione.

“Mi scusi, non era mia intenzione mancarle di rispetto, **Le chiedo scusa**[®]”.

“Non si preoccupi, capita a tutti, cara ragazza, meglio non parlarne più”.

“Intendevo spiegarle che forse i suoi figli non hanno mai voluto farle del male e che forse hanno sempre cercato di proteggerla. Magari ora

sentono la sua mancanza[@], Olivia. Lei che ne può sapere?” corresse il tiro la fanciulla, parzialmente rinsavita e addolorata per aver perso la pazienza.

Non avrebbe mai voluto perdere la calma, ma *nessuno è fatto di pietra*[@] e la pazienza ha un limite. Era comunque consapevole di avere esagerato e di aver *messo il piede in fallo*[@]. *Nel frattempo*[@], Olivia aveva chiesto cinque minuti di ritiro nelle sue stanze per darsi una rinfrescata, o almeno è quello che disse ai suoi ospiti. Improvvisamente fecero la propria comparsa in scena due signori vestiti con un camice bianco abbottonato fino al collo e con un elegante copricapo color panna.

Lei li chiamava i suoi maggiordomi e questi la accompagnarono lentamente e amorevolmente fuori dalla stanza e scomparvero dietro la porta.

“Devi cercare di controllarti, Daniela. Non essere troppo impulsiva e cerca di trattenerli”. Disse contrariato Gerardo, nel voltarsi verso la giovane, la quale aveva già compreso di avere preso un abbaglio e stava in silenzio, assorta tra i pensieri.

“Non si ripeterà, ve lo pr ...” si affrettò a rimarcare la ragazza proprio mentre venne interrotta dalle **grida di giubilo della Signora**, che faceva il suo nuovo *ingresso in scena*[@] con un vestito verde pisello e un paio di scarpe eleganti coi tacchi parecchio alti; sembrava diversa rispetto a prima e, appena entrata nella stanza, si staccò dai suoi due accompagnatori in camice per andare incontro ai tre ospiti, ancora seduti attorno al piccolo tavolino vicino alla grande vetrata.

“FIESTA#! Evviva! Amici miei, Feliz domingo de resurrección#!!! Evviva!!! Felicidades#a tutti!”

I due vestiti di bianco guardarono con occhi compassionevoli i tre signori, cercando di trasmettere tutta la loro pena e compassione ai tre malcapitati, ma la Signora con passi svelti raggiunse e baciò prima la ragazza e poi gli altri due.

“Che bello! Aspettavo da tanto tempo® questo giorno. Oggi mangeremo la paloma de Pascua#e poi faremo un bello spazio nello stomaco per l’huevo de chocolate#! Non vedo l’ora di trovare la sorpresa. Ma ... dico ... dov’è il vostro huevo#? Non vi sarete mica dimenticati di portarlo?” chiese titubante e preoccupata.

“Signora Olivia, deve scusarci. Noi abbiamo perso la cognizione del tempo e ci siamo scordati di comprarlo. La prossima volta gliene porteremo due per farci perdonare”, controbatté un Gerardo spento e non tanto sorpreso come ci si potrebbe aspettare, sconsolato ma timidamente sorridente per non contrariare la donna;

“Feliz día de resurrección#anche a lei e famiglia, Olivia. Che questa resurrección del Señor#coincida con la resurrezione delle nostre vite e del nostro entusiasmo!”.

“Niente huevo#? Che scortesia è mai questa! E poi chi sarebbe questa Olivia? Io sono Concetta, la padrona di questa sala da ballo”.

“Ci scusi, Concetta” intervenne il ragazzo, “non era nostra intenzione **mancarle di rispetto**[@]. Ciò che il nostro amico voleva dire è che l’uovo e il regalo che le abbiamo comprato sono rimasti in macchina, più tardi glieli porteremo, non si preoccupi” corresse il tiro.

Dopo aver ascoltato queste parole, Concetta sembrò rilassarsi e recuperare l’entusiasmo di qualche minuto prima.

“In tal caso, amici miei, credo sia il caso di **celebrar**[#]. Sapevo che non avreste potuto dimenticarvi del giorno di **lunes de Pascua**[#]! Avete comprato anche il **panettone**[#]? Adoro il **panettone**[#], lo preferisco sicuramente al **pandoro**[#], ma li mangio volentieri entrambi, ah ahah.” Sorrise, quasi colta da un delirio culinario.

“Ma il **pandoro**[#] è un dolce natalizio, non **pascual**[#], non possiamo trovarlo nei negozi ad aprile. Però le porteremo volentieri anche quello appena si potrà comprare nei supermercati”,

“Grazie, caro. Ma cosa aspettano quei due deficienti sulla porta? Forza! Portate i **dulces**[#] e lo **espumante**[#]! Muovetevi!”. Il messaggio era diretto ai due vestiti di bianco, impalati e dubbiosi sull’uscio della porta.

“Qualcuno li porterà tra poco, **stia serena**[@]” la tranquillizzò Gerardo,

Ma io li voglio adesso! Se non li portano subito, sicuramente si mangeranno tutti loro come accadde il giorno di **San Valentín**[#]. Ricordate? Quei maledetti si mangiarono tutti i cioccolatini e la crostata di

mele. Sono cattivi e io li odio” commentò inviperita la signora, girandosi verso l’uscio della porta e puntando il dito sui due.

Ma poi il colpo di scena: prese la rincorsa e si scagliò contro di loro, quasi colta da un *raptus*. I due non si aspettavano una simile reazione e si prepararono a bloccarla quando improvvisamente si resero conto che Concetta voleva solo abbracciarli e ringraziarli:

*“Scherzavo! **Inocentada**#! Come posso odiarli?”* affermò tra una risata e l’altra, *“siamo amici **da una vita**[@] e gli voglio bene”*.

Gerardo e i due ragazzi **tirarono un sospiro di sollievo**[@]. Dopo l’ennesimo momento di giubilo, la signora si ricompose e si avvicinò nuovamente al tavolo, prese la mano del giovane ragazzo seduto e lo costrinse ad alzarsi, era arrivato il momento di **congratularse**# con lui per l’ipotetica **licenciatura**# in ingegneria conseguita pochi giorni prima:

*“**Enhorabuena**#, Filippo! Finalmente hai raggiunto il tuo obiettivo, mi ha detto Genoveffa che sei stato bravissimo! Spero davvero che questo risultato ti porti lontano e che tu possa raggiungere i traguardi che desideri!”*.

Flavio si aspettava un’uscita di quel tipo, **era giunto alla sua ipotetica cinquantesima licenciatura**#, ormai aveva capito che ogni giorno riusciva a conseguire una diversa: il giorno prima in lingue, quello prima ancora in filosofia, la settimana precedente in biologia molecolare, **insomma**[@], un vero genio.

“Grazie mille, non è stato facile ma ci sono riuscito, grazie per il suo supporto!”.

*“E tu, cara, non hai ancora ultimato gli studi. Hai ancora degli esami da sostenere? Povera piccola, **in bocca al lupo**!”* continuò rivolgendo le sue attenzioni su Daniela.

*“Crepì il lupo, farò del mio meglio e **ce la farò** anche io, vedrà”.* Daniela era ormai diventata l'**eterna non licenciada** per la Signora, ogni giorno doveva recitare la parte della studentessa sfortunata, sempre sul punto di terminare ma mai capace di riuscirci.

Doveva essere davvero duro quest'ultimo esame!

*“Ora, amici miei, devo chiedervi il favore di lasciarmi sola. Sono alquanto stanca e gradirei riposare. Buon ritorno a casa e buon viaggio. Spero che il **viaje de novios** sia piacevole e che vi divertiate moltissimo, è stato un **matrimonio** splendido, sono orgogliosa di voi, vi voglio bene”.*

Appena pronunciate queste parole, Marta si adagiò sulla sedia, appoggiò la testa sulla spalliera, socchiuse gli occhi e si abbandonò al sonno; a turno i tre le si avvicinarono.

“Riposa serena, tesoro mio” affermò Gerardo dopo averle dato un bacio affettuoso sulla fronte ed essersi asciugato una timida lacrima che gli solcò il viso.

“Anche noi ti vogliamo bene, mamma, fa buonanotte” gli fece eco Flavio,

*“Buonanotte **mamma, Olivia, Sandra, Carla, Clarissa o chiunque tu creda di essere**, noi ci saremo sempre per te, **a domani**!”* sospirò visibilmente commossa Daniela, mentre Gerardo faceva un cenno di assenso ai due infermieri in attesa sulla porta, poi si avvicinò ai suoi figli e li strinse a sé: avevano accettato di essere assassini, laureandi, commensali, maledetti, sposi o professori, avevano assecondato le schizofreniche fantasie di Marta e avevano accettato di **darle del lei**® quando la situazione lo richiedesse, così come suggerito dallo psichiatra, ma per loro era chiaro, fin dal primo momento in cui la demenza prese il sopravvento sulla povera Marta, che quella sarebbe stata la moglie, la mamma e la loro migliore amica, che loro sarebbero sempre stati una famiglia.

Sezione *TraduciParola*

Ora tocca a noi, cari traduttori. Scegliamo il giusto corrispettivo italiano del lemma castigliano e completiamo il testo in modo adeguato. *Dai che è facile!*

Fiestas^{#1} Scegliere un elemento.

Nochevieja^{#2} Scegliere un elemento.

Feliz cumpleaños^{#3} Scegliere un elemento.

Tarta^{#4} Scegliere un elemento.

Velas^{#5} Scegliere un elemento.

Nochebuena^{#6} Scegliere un elemento.

Onomástico^{#7} Scegliere un elemento.

Día de los Reyes Magos^{#8} Scegliere un elemento.

Ceremonia^{#9} Scegliere un elemento.

Banquete^{#10} Scegliere un elemento.

Días de fiestas^{#11} Scegliere un elemento.

Carnaval^{#12} Scegliere un elemento.

Mártresde carnaval^{#13} Scegliere un elemento.

Desfile^{#14} Scegliere un elemento.

Carrozas alegóricas^{#15} Scegliere un elemento.

Serpentina^{#16} Scegliere un elemento.

Confeti^{#17} Scegliere un elemento.

Feliz domingo de resurrección^{#18} Scegliere un elemento.

Felicidades^{#19} Scegliere un elemento.

Paloma de Pascua^{#20} Scegliere un elemento.

Chocolate^{#21} Scegliere un elemento.

Huevo^{#22} Scegliere un elemento.

Feliz día de resurrección^{#23} Scegliere un elemento.

Resurrección del Señor^{#24} Scegliere un elemento.

Celebrar^{#25} Scegliere un elemento.

Lunes de Pascua^{#26} Scegliere un elemento.

Panettone^{#27} Scegliere un elemento.

Pandoro^{#28} Scegliere un elemento.

Pascual^{#29} Scegliere un elemento.

Dulces^{#30} Scegliere un elemento.

Espumante^{#31} Scegliere un elemento.

San Valentín^{#32} Scegliere un elemento.

Inocentada^{#33} Scegliere un elemento.

Congratularse^{#34} Scegliere un elemento.

Licenciatura^{#35} Scegliere un elemento.

Enhorabuena^{#36} Scegliere un elemento.

Viaje de novios^{#37} Scegliere un elemento.

Matrimonio^{#38} Scegliere un elemento.

Sezione *Il CrucIdiomatico*

Il cruciverba è un passatempo che conosci molto bene, perciò sono sicuro che non avrai alcun problema a risolverlo in modo rapido e corretto!

Le parole da inserire hanno due caratteristiche fondamentali:

- 1) Si ricollegano al lessico appreso in questa novella
- 2) Fanno parte di una locuzione idiomatica italiana molto utilizzata e che molto spesso possiede un'equivalenza simile in castigliano.

Aiutati col vocabolario imparato in precedenza, con l'intuito e con le definizioni sotto indicate e prova a completare il CrucIdiomatico. Occhio: rifletti sulla frase e prova a scrivere il corrispettivo nella tua lingua!

¡Venga, tú puedes!

ORIZZONTALE

1.  **SEMBRARE UN ALBERO DI _____** : Quando ci si veste in modo molto eccentrico e colorato, spesso usato come simpatico insulto.

¿Y en español? 

2.  **A _____ OGNI SCHERZO VALE**: Si dice quando, soprattutto in periodo carnevalesco, si fanno degli scherzi alle persone. Ma è un detto che talvolta viene detto anche in altri periodi dell'anno.

¿Y en español? 

3.  **_____ E FIGLI MASCHI**: Tipica frase idiomatica italiana detta in occasione del matrimonio di due ragazzi. In realtà, non si tratta di un desiderio sessista, ma di un semplice detto popolare.

¿Y en español? 

4.  **ESSERE L'ANIMA DELLA** _____ : Indica la persona che si diverte e fa divertire più di tutte in un evento. È il nucleo, il centro dell'attenzione, il punto di riferimento per l'intrattenimento.

¿Y en español? 

5.  _____ **DEL FUOCO** : Si dice quando un'avventura o un'esperienza iniziano nel peggior modo possibile o in modo estremamente complicato per chi deve compierle.

¿Y en español? 


VERTICALE

6.  **ESSERE LA CILIEGINA SULLA** _____ : Indica l'ennesima notizia positiva dopo altre già ricevute. È come dire che si finisce in bellezza, a cose belle ne seguono altre ancora più belle.


¿Y en español? 

7.  **ESSERE** _____ **COME IL MIELE**: Si usa per indicare una persona molto buona, romantica e disponibile.

¿Y en español? 

8.  **FARE LA** _____ **A QUALCUNO**: Spesso si usa per indicare un comportamento violento contro qualcuno, ma talvolta acquisisce un significato scherzoso e complice.

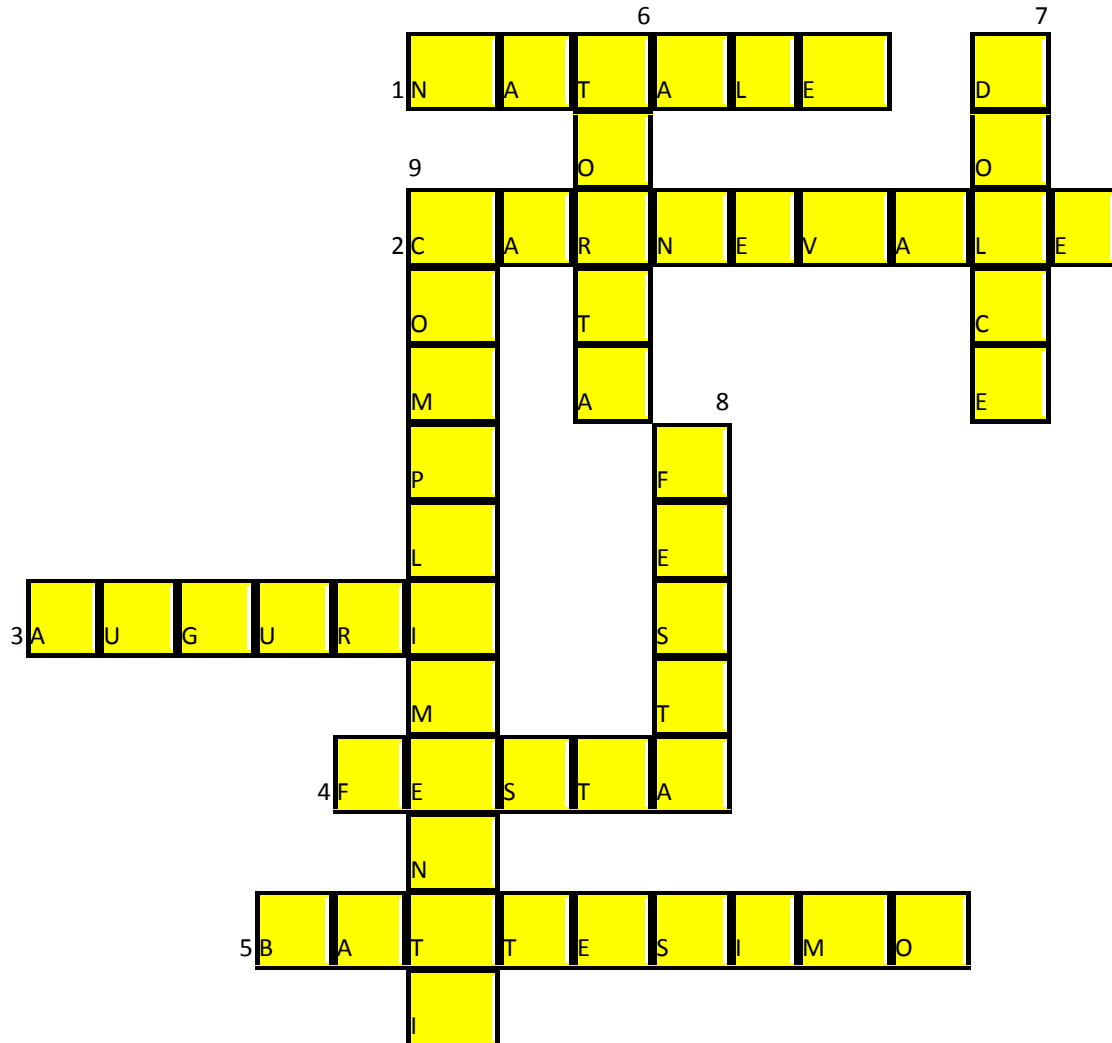
¿U en español? 

9.  **NON FARE** _____: Questa espressione fa riferimento a una persona che si serve di qualcosa o qualcuno senza porsi problemi o sentirsi in imbarazzo. Non ha un'accezione particolarmente negativa, a volte è anche un'esortazione affinché i nostri invitati si sentano comodi.

¿U en español? 


¿Una pequeña ayuda?

Cerca tra queste parole quella più adatta: festa, Natale, battesimo, auguri, complimenti, carnevale, dolce, torta, festa (2)



Sezione *Lessicalizzando in italiano@*

Cerchiamo nel testo della novella delle espressioni idiomatiche italiane che possano rappresentare un buon corrispettivo per gli idiomatismi spagnoli sotto indicati.

 *Tranquil@, tampoco es necesario que leas la novela miles de veces, te basta con buscar las expresiones marcadas por una arroba (@) y en negrita.*

¡Venga que es fácil!

1) Fare clic qui per immettere testo.

A) Trattare qualcuno in modo verbalmente corretto e distante.

2) Fare clic qui per immettere testo.

B) Saluto che indica il futuro incontro per il giorno seguente.

3) Fare clic qui per immettere testo.

C) Uso idiomatico del verbo: riuscire a ottenere qualcosa.

4) Fare clic qui per immettere testo.

D) Espressione tipica che indica buona fortuna.

5) Fare clic qui per immettere testo.

E) Non essere più preoccupati o spaventati, pericolo scampato.

6) Fare clic qui per immettere testo.

F) Da troppo tempo.

7) Fare clic qui per immettere testo.

G) Parlare in modo maleducatamente scortese.

8) Fare clic qui per immettere testo.

H) Entrare in un posto in modo atteso e pomposo.

9) Fare clic qui per immettere testo.

I) Indica che nessuno è privo di sentimenti.

10) Fare clic qui per immettere testo.

L) Commettere un errore grave

11) Fare clic qui per immettere testo.

M) Mostrarsi dispiaciuto, triste per qualcosa che si è detto o fatto.

12) Fare clic qui per immettere testo.

N) Forma del parlare informale e amichevole.

13) Fare clic qui per immettere testo.

O) Provare a rimediare ad un errore o a una espressione verbale infelice.

14) Fare clic qui per immettere testo.

P) Qualcosa di dimenticato, tutto dimenticato.

15) Fare clic qui per immettere testo.

Q) Che possano nascondersi da qualche parte e non farsi più vedere.

16) Fare clic qui per immettere testo.

R) Lo si dice a qualcuno che non sente o non vuol sentire in modo deliberato.

17) Fare clic qui per immettere testo.

S) Espressione che indica il fare tutto il possibile per ottenere qualcosa, non poter fare altro in più.

18) Fare clic qui per immettere testo.

T) Si fa questo gesto quando si è stanchi di qualcuno o qualcosa, quando non si sopporta più.

19) Fare clic qui per immettere testo.

U) Cercare disperatamente un qualcosa di sensato in un discorso o in una situazione.

20) Fare clic qui per immettere testo.

V) Espressione che indica: “non c’è di che”, “non è nulla”.

21) Fare clic qui per immettere testo.

Z) Una persona malvagia, per niente tranquilla e pacifica.



Antes de empezar recuerda que:

Es fundamental tener a mano un diccionario para que puedas traducir y “descubrir” el léxico a aprender de esta sección. Tú eres el traductor y el co-autor de este pequeño cuento.

¡Trabajemos juntos!#

Novella Nove

Sartoria emotiva

Lessico da apprendere

Colori e abbigliamento

La bottega di Giacomino Spillo era diventata ormai un luogo di pellegrinaggio, quasi di culto oseremmo dire, un posto dove la simbiosi tra il lavoratore e la propria professione raggiungeva cime inarrivabili per quasi tutti i comuni mortali. Eppure, proprio là il caso volle che un simpatico giovanotto **sulla trentina**[@] riuscisse a fare del proprio mestiere una ragione di vita, arrivando quasi a creare una relazione estremamente empatica e viscerale con le proprie creature. Da sempre ritenuto **un po'**[@] sciroccato, Giacomino abbracciò fin da piccolo il mestiere del padre, quello del **sastre**,

e raggiunse *in breve tempo*[@] un livello di maestria invidiabile anche dai colleghi *più navigati*[@] di lui.

Ma le abilità *manufactureras*[#] della famiglia Spillo nulla potevano contro i *productos falsos*[#] provenienti dal lontano Oriente e le grandi industrie *textiles*, motivo per cui padre e figlio dovettero chiudere l'attività a causa della mancanza di clientela. *Un vero peccato*[@] se si considera che i capi degli Spillo erano tra i più curati di tutta la regione, maestri nel *confeccionar*[#] *a medida*[#] qualsiasi tipo di *prenda*[#], da quello più *elegante*[#] a quello più *deportiva*[#], nel corso del tempo ricevettero le visite di molti personaggi di spicco della politica e dello sport del Paese.

Ma quando i debiti superarono i ricavi anche l'attempato Carlo Spillo dovette abbassare la *gris*[#] serranda e dichiarare il fallimento di quella fonte di sostentamento della famiglia.

Per qualche anno Giacomino ricominciò gli studi, ma la passione per i *tejidos*[#] e per la *moda*[#] continuava a *ronzare nella sua testa*[@]; di giorno studiava e di notte si rinchiodava in cucina, prendeva *aguja*[#] e *hilo*[#] per *coser*[#], *remendar*[#] e *acortar*[#] *ropa*[#] di tutti i tipi. Comprava riviste del settore, frequentava corsi di aggiornamento e si documentava in tutti i modi possibili.

Viveva per *la casa de modas*[#], era un dono di famiglia e ben presto capì che gli studi in architettura *non facevano per lui*[@], che era una

forzatura giacché in cuor suo era patente la passione verso la professione paterna. Eppure, pareva che il fallimento dell'azienda di famiglia l'avesse scosso a tal punto che svariato tempo provò a dedicarsi ad altro, quasi l'entusiasmo di frequentare la bottega, di **coser#**, di **recortar#** e di creare fosse annegato in quelle lacrime amare che il padre dovette versare nel momento della chiusura definitiva.

Ma il destino ama giocare con le vite degli umani, talvolta in modo beffardo e crudele. Accadde che una grave malattia portò via in breve tempo Carlo, lasciando inevitabilmente la famiglia senza un valido sostegno economico; fu l'ennesimo trauma per Giacomino, un colpo dal quale parve fin da subito non potersi riprendere facilmente, anche a causa di una promessa fatta al padre in punto di morte:

“ascolta, Giagio, devi essere forte e tenere alto il nome della nostra famiglia, promettimi che diventerai il miglior sarto del Paese, che farai fortuna e che riuscirai a dare sostegno a mamma; so che sei il migliore, hai sempre avuto un dono ... non come me ... tu vali tanto, credici sempre!” sospirò il caro progenitore,

“ci proverò per te, te lo prometto!” rispose tra le lacrime Giacomino, conscio delle difficoltà che quella promessa portava in dote.

Ecco@, dopo quella conversazione Giacomino passò un lungo periodo rinchiuso nella sua stanza, usciva **a malapena@** solo per comprare della **tela#** o della **lana#** o del **algodón#**, o comunque materiale riguardante il **corte y confección#** e il mondo della **moda#**. La mamma

Silvia iniziò a preoccuparsi per quell'ossessione crescente nella testa del figlio, tanto **più che ormai**[®] parlava raramente e portava in dote una costante espressione corrugata in viso, che celava malamente la sofferenza e la dedizione verso quel mestiere. In poco tempo quella stanza si riempì di **jerseis**[#] **colorados**[#], di **pantalones**[#] sapientemente **bordados**[#], di **camisas**[#] di **seda**[#], insomma, si specializzò ulteriormente nelle **acabados**[#], acquisì una precisione maniacale con le **tijeras**[#] e imparò a usare alla perfezione la **máquina de coser**[#].

Restava però la promessa fatta al padre, motivo per cui, **prendendo il coraggio con due mani**[®] e non curandosi delle titubanze della famiglia, provò a riaprire la bottega di via Pisa 32, tra lo stupore e il clamore generale.

Già, perché tutta quella pressione psicologica e quell'ossessione maniacale sembravano aver minato definitivamente la ragione del povero Giacomino, il quale cominciò a mostrare i primi segni di quel malessere in modo alquanto preoccupante. Tutto ebbe inizio quando la prima cliente della nuova **Sastrería**[#] Spillo varcò l'uscio della porta e osservò la maestria e la bellezza dei **prendas de vestir**[#]**confeccionadas**[#] da quelle mani sapienti: era un vero artista, la qualità del **hilo** e della **seda**, la cura nella scelta di ogni singolo **botón**[#], le **costuras**[#] finemente realizzate e l'originale e innovativa posizione delle **cremalleras**[#]. L'ordine e la pulizia **erano di casa**[®], ogni giacca era posizionata su un **maniquí blanco**[#], mentre ogni **camiseta**[#] vestiva dei mezzi busti **rojo**[#] fuoco, la simmetria e

i giochi di luce erano studiati nei minimi dettagli, e si notava una precisione chirurgica nella disposizione dei **guantes#** e delle **bufandas# de seda#**.

Il problema, forse, pareva risiedere **nell'atteggiamento di Giacomino**, improvvisamente elettrico, morbosamente pignolo nei consigli e nella ricerca della perfezione, ma paurosamente instabile nell'umore. Dicevamo, la prima cliente dopo la riapertura della bottega fu la signora Struzzo, la quale venne letteralmente rapita da una **falda# amarilla#** di pregevole fattura, forse un po' cara, ma sicuramente unica nel suo genere. Fu amore a prima vista e non poté esimersi dal comprarla:

*“Adoro quella **minifalda# amarilla#**, è così retrò ma al tempo stesso è incredibilmente moderna. Le finiture sono curate nei minimi dettagli e poi questa **seda#** è davvero **suave#** al tatto”*

“Vedo che se ne intende, cara. È una delle mie creazioni migliori, ma come potrà osservare non è il materiale o le rifiniture a rendere speciali questi capi, c'è un ingrediente segreto che rende tutto più ... vivace” ribatté Giacomino, sorridente e vagamente agitato.

“E quale sarà mai questo ingrediente? Se posso sapere ...”

*“L'emozione, Signora. Queste non sono solamente mie creazioni, sono fratelli e sorelle, sono pezzi di me che io dono agli altri, emozioni **de rayas#**, **de lunares#** o **de cuadros#**, ma sempre emozioni”* rispose.

La signora rimase un po' interdetta, ma cogliendo il significato metaforico delle parole di Spillo, comprese la dedizione e la passione che il

ragazzo riversava nei suoi capi, forse in ricordo di suo papà. Ma quell'espressione affascinata divenne ben presto stupita e quasi turbata quando Giacomino aggiunse:

“E poi ... io faccio quello che loro vogliono, gli do' quello che mi chiedono. Sa? Bisogna avere molta pazienza con ognuno di loro.”

*“Loro? ... Ma ... forse stiamo parlando di cose diverse, mi scusi, mi sono **un po'**[@] persa ... io parlavo della **falda**[#] ...”*

*“E di che altro starei parlando? Della **falda**[#], di quella precisa **falda**[#] che lei ha in mano in questo momento. Di Marisa!”*

*“Marisa? Marisa chi? Come Marisa? La ... la **falda**[#]?”*, la donna **non credeva alle proprie orecchie**[@], iniziava a comprendere che il tanto lavoro, la sofferenza per la perdita del padre, forse la crisi del settore, forse avevano destabilizzato la psiche del ragazzo.

Ma quei **prendas**[#] erano davvero belli, aveva tutto uno splendore unico, anche le **calcetines**[#] erano state create dalle sue sapienti mani.

*“Come chi è Marisa? La **falda**[#] è Marisa, è una delle più chiacchierone dell'intero negozio”* disse Giacomino poco prima di scoppiare in una fragorosa risata. La signora capì che quello era un chiaro segnale dell'instabilità del ragazzo, ma la curiosità era davvero tanta:

*“Chiacchierone? Cioè, lei parla con i **ropa**[#]? Con questa **falda**[#]? E cosa le dice?”*

“Diciamo che sento quello che mi vogliono dire, qui è un costante vociare. Se lei potesse sentirli, ora percepirebbe un rumore quasi insopportabile, non stanno mai zitti.”, poi il colpo di scena. *“No, Marisa, ora fa da brava, devi andare con lei, ti ha scelto ... Non posso adesso ... Non insistere!”*

“Che cosa le sta chiedendo?” chiese, quasi spaventata, la signora, le cui guance erano più **rosa#** del solito, quasi **violeta#** dall'imbarazzo per quella domanda così ambigua.

“Vorrebbe che le cantassi la sua canzoncina preferita, sa, io li coccolo sempre, e questa gliela canto fin da quando stava prendendo forma in laboratorio”.

La donna pensò seriamente di lasciare la **falda#** sul **mostrador#** e di andarsene a gambe levate, ma la qualità del **producto#** era eccelsa e sapeva che non ne avrebbe trovato una uguale in nessun negozio della zona, perciò ribatté quasi di impulso:

“Beh, allora gliela canti, se le fa piacere, ma glielo sta chiedendo proprio lei?”,

“Sì, esatto, adesso stesso mi dice che la trova simpatica e che verrà via volentieri con lei, dice che è una brava persona” e proferite queste parole iniziò a intonare una buffa cantilena, durante la quale fece alcune piroette attorno alla signora, sempre più **verde#** dell'imbarazzo, giacché un piccolo gruppo di curiosi si era assiepato sull'uscio della porta.

Il balletto e la cantata possedevano delle sfumature schizofreniche sebbene apparvero fin da subito una chiara manifestazione d'amore di Giacomino nei confronti di quella sua creazione. Intanto il ragazzo, accortosi degli sguardi indagatori degli altri presenti, afferrò un ombrello molto lungo e lo usò a mo' di bastone, agitandolo in aria e cantando a squarciagola, fino a quando non terminò il suo spettacolo e diede una carezza alla **falda#**. La signora poté uscire finalmente dal negozio con il suo tanto agognato **prendas de vestir**.

Tra la folla qualcuno aveva notato la bellezza di quelle creazioni e decise di acquistarle, anche per capire se la reazione del giovanotto fosse solo un'ironica eccezione o se davvero ci tenesse così tanto alle sue opere. E quindi in successione: per il **abrigo#** di zio Luca recitò una poesia in greco antico, per la **bolso# marrón#** e il **sujetador#** col **encaje#** di Clara fece la verticale sulla parete del negozio, per i **vaqueros#** di Claudio optò per una strimpellata di chitarra classica, per la **camisetasin mangas# naranja#** di Filippo si inginocchiò e cominciò a pregare, per la **chaqueta#azúl#ygris#** di Pamela decise di fare qualche palleggio col pallone, per la **cinturón#** di Fabio prese a costruire un castello con le carte, mentre per il **traje#** di Corrado decise di fare una corsa attorno all'isolato, con la scusa che gli venne suggerito dal completo stesso.

Insomma[@], in breve tempo questi slanci di ecletticità e di follia erano diventati un tormentone in tutta la regione e i **cazadoras#**, le **zapatillas#** e perfino le **calzoncillos#** di Giacomino erano diventate un

simbolo per tutti. Fuori dalla bottega si faceva la fila per poter entrare ad ammirare o a comprare qualcosa targata “**Sartoria Emotiva**”, ormai non si parlava d’altro e i negozianti della zona erano sempre più **negros#**dalla rabbia e dalla gelosia.

Anche per strada, se Giacomino riconosceva il proprio **prenda de vestir#** mostrava una grande felicità e parlava con loro, quasi incontrasse un amico o un fratello. La follia dell’uomo era ormai ritenuta un dato di fatto, ma forse era proprio quella geniale pazzia a conferire ai capi quel bagliore di perfezione e di ricercatezza che ormai tutti desideravano.

Quando l’ **azul#** del cielo ebbe lasciato il proprio posto all’ **obscuridad#** della notte e quando tutti i clienti lasciarono il negozio, Giacomino il Pazzo si abbandonò su una sedia, stanco ma soddisfatto per gli incassi della giornata. Chiuse dietro di sé la porta dorata della bottega e si avviò verso casa. Una volta entrato nella dimora osservò la tavola imbandita, il caminetto della villetta acceso e baciò sulla fronte la moglie che lo attendeva per la cena; i due si guardarono, si scambiarono un sorriso e poi Chiara disse:

“Anche oggi hai fatto parlare di te? Sei stato abbastanza pazzo?”,

*“Abbastanza sì, credi forse ci sia altra forma per permettere ad un piccolo commerciante di sopravvivere in questa giungla di ipermercati e di **ropa barata#**?”* replicò insolitamente sereno.

*“Lo sai che i tuoi **prendas** sono i migliori, vedono tutti che sei un artista della **moda** e la qualità non si può discutere, Tesoro”.*

“E ti chiedo ancora, credi che in questo mondo in crisi, di vipere e di superficialità la gente abbia voglia, tempo e denaro per soffermarsi su una piccola bottega di periferia e non preferisca l'economicità del mercato dell'est o degli ipermercati?”

Chiara comprese il messaggio del marito, avevano avuto questa conversazione in più di ogni occasione e si sentiva orgogliosa dei risultati ottenuti dal coniuge ma aveva paura per la sua reputazione:

“Sì, caro, ma ne vale davvero la pena farsi dare dello zimbello e dell'esaurito da tutta la regione?”

Giacomino si guardò intorno, osservò la bella casa che era riuscito a tirarsi su, indugiò su Chiara, per poi posare gli occhi sulla foto del papà adagiata sul caminetto, ripensare alla promessa fattagli tanti anni prima, sorridere e rispondere con fierezza:

“Sì!”

Sezione *TraduciParola*

Ora tocca a noi, cari traduttori. Scegliamo il giusto corrispettivo italiano del lemma castigliano e completiamo il testo in modo adeguato. *Dai che è facile!*

Manufactureras^{#1} Scegliere un elemento.

Productos falsos^{#2} Scegliere un elemento.

Textiles^{#3} Scegliere un elemento.

Confeccionar^{#4} Scegliere un elemento.

A medida^{#5} Scegliere un elemento.

Prenda^{#6} Scegliere un elemento.

Elegante^{#7} Scegliere un elemento.

Deportiva^{#8} Scegliere un elemento.

Gris^{#9} Scegliere un elemento.

Tejidos^{#10} Scegliere un elemento.

Moda^{#11} Scegliere un elemento.

Aguja^{#12} Scegliere un elemento.

Hilo^{#13} Scegliere un elemento.

Coser^{#14} Scegliere un elemento.

Remendar^{#15} Scegliere un elemento.

Acortar^{#16} Scegliere un elemento.

Ropa^{#17} Scegliere un elemento.

Casa de modas#18 Scegliere un elemento.

Comprar#19 Scegliere un elemento.

Recortar#20 Scegliere un elemento.

Tela#21 Scegliere un elemento.

Lana#22 Scegliere un elemento.

Algodón#23 Scegliere un elemento.

Corte y confección#24 Scegliere un elemento.

Rosso#25 Scegliere un elemento.

Jerséis#26 Scegliere un elemento.

Colorados#27 Scegliere un elemento.

Pantalones#28 Scegliere un elemento.

Bordados#29 Scegliere un elemento.

Camisas#30 Scegliere un elemento.

Seda#31 Scegliere un elemento.

Acabados#32 Scegliere un elemento.

Tijeras#33 Scegliere un elemento.

Máquina de coser#34 Scegliere un elemento.

Sastrería#35 Scegliere un elemento.

Prendas de vestir#36 Scegliere un elemento.

Confeccionadas#37 Scegliere un elemento.

Botón#38 Scegliere un elemento.

Costuras#39 Scegliere un elemento.

Cremalleras#40 Scegliere un elemento.

Maniquí blanco#41 Scegliere un elemento.

Camiseta#42 Scegliere un elemento.

Rojo#43 Scegliere un elemento.

Bufandas#45 Scegliere un elemento.

Amarilla#47 Scegliere un elemento.

Suave#49 Scegliere un elemento.

De cuadros#51 Scegliere un elemento.

Calcetines#53 Scegliere un elemento.

Rosa#55 Scegliere un elemento.

Mostrador#57 Scegliere un elemento.

Verde#59 Scegliere un elemento.

Bolso#61 Scegliere un elemento.

Sujetador#63 Scegliere un elemento.

Vaqueros#65 Scegliere un elemento.

Naranja#67 Scegliere un elemento.

Guantes#44 Scegliere un elemento.

Falda#46 Scegliere un elemento.

Minifalda#48 Scegliere un elemento.

De rayas#50 Scegliere un elemento.

Prendas#52 Scegliere un elemento.

Ropa#54 Scegliere un elemento.

Violeta#56 Scegliere un elemento.

Producto#58 Scegliere un elemento.

Abrigo#60 Scegliere un elemento.

Marrón#62 Scegliere un elemento.

Encaje#64 Scegliere un elemento.

Camisetasin mangas#66 Scegliere un elemento.

Azúl^{#69} Scegliere un elemento.

Traje^{#71} Scegliere un elemento.

Zapatillas^{#73} Scegliere un elemento.

Negros^{#75} Scegliere un elemento.

Ropa barata^{#77} Scegliere un elemento.

Chaqueta^{#68} Scegliere un elemento.

Cinturón^{#70} Scegliere un elemento.

Cazadoras^{#72} Scegliere un elemento.

Calzoncillos^{#74} Scegliere un elemento.

Obscuridad^{#76} Scegliere un elemento.

Sezione *Il Cruclidomatico*

Il cruciverba è un passatempo che conosci molto bene, perciò sono sicuro che non avrai alcun problema a risolverlo in modo rapido e corretto!


Le parole da inserire hanno due caratteristiche fondamentali:

- 1) Si ricollegano al lessico appreso in questa novella
- 2) Fanno parte di una locuzione idiomatica italiana molto utilizzata e che molto spesso possiede un'equivalenza simile in castigliano.


Aiutati col vocabolario imparato in precedenza, con l'intuito e con le definizioni sotto indicate e prova a completare il Cruclidomatico. Occhio: rifletti sulla frase e prova a scrivere il corrispettivo nella tua lingua!

¡Venga, tú puedes!

ORIZZONTALE

1.  **ATTACCARE** _____ : Iniziare una conversazione con qualcuno.


¿Y en español? 

2.  **PORTARE I** _____ : Solitamente si riferisce a chi comanda in un determinato posto, ad esempio chi ha più compiti in casa.

¿Y en español? 

3.  **CONOSCERE COME LE PROPRIE** _____ : Indica qualcuno o qualcosa che si conosce in modo certosino, perfettamente.

¿Y en español? 

4.  **METTERSI NEI _____ DI QUALCUNO**: Significa immedesimarsi in qualcuno, compatirlo o mostrare empatia, vicinanza e solidarietà con una persona.

¿Y en español? 

VERTICALE

5.  **CALZARE COME UN _____**: Questa espressione si utilizza quando un capo di abbigliamento ci sta perfettamente.


¿Y en español? 

6.  **ESSERE UN ALTRO PAIO DI _____**: Quando tutto è diverso rispetto a prima o rispetto a un'altra cosa. Indica un paragone o un raffronto tra due cose, situazioni o persone in cui il secondo elemento è decisamente migliore del primo.

¿Y en español? 

7.  **NASCERE CON LA _____**: Essere molto fortunato.

¿Y en español? 

8.  **ESSERE ALLA _____**: Indica un capo di abbigliamento o una persona che segue le tendenze del momento.

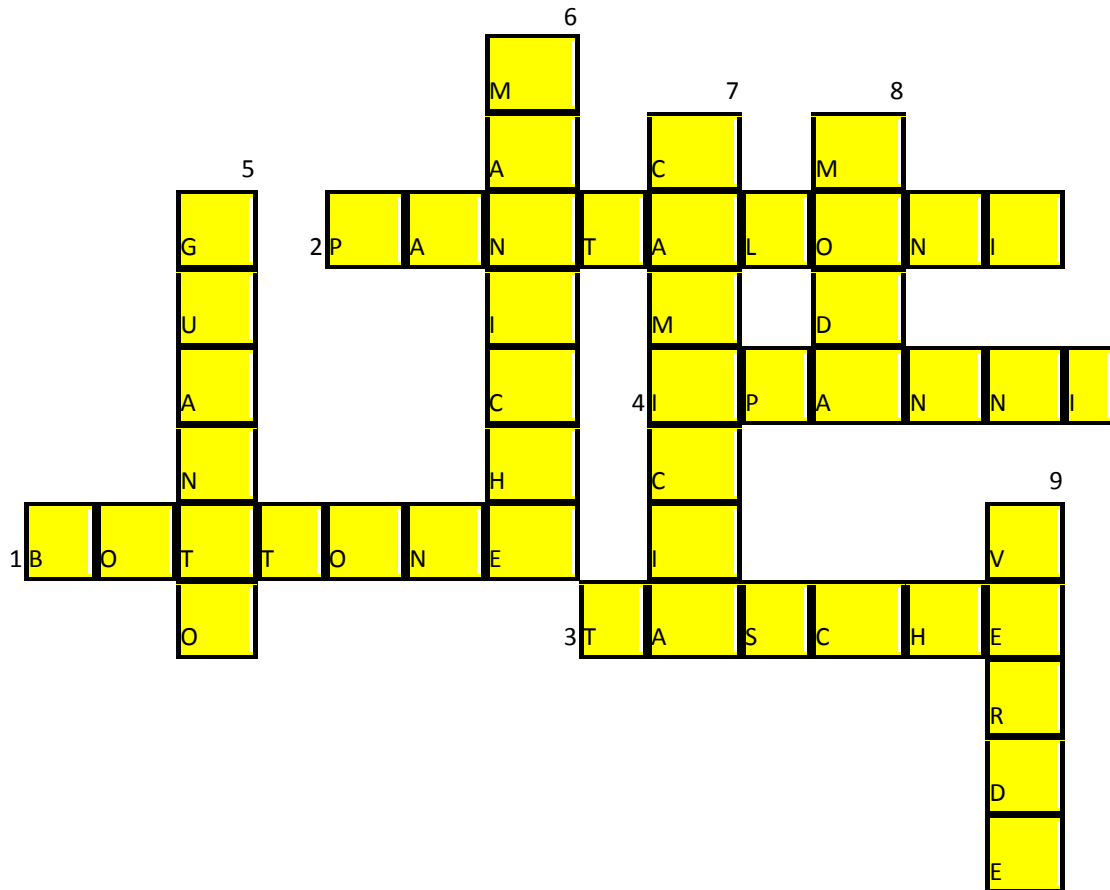
¿Y en español? 

9.  **ESSERE AL _____**: Indica che si è rimasti senza soldi.

¿U en español? 


¿Una pequeña ayuda?

Cerca tra queste parole quella più adatta: moda, verde, maniche, bottone, camicia, panni, guanto, pantaloni, tasche



Sezione *Lessicalizzando in italiano@*

Cerchiamo nel testo della novella delle espressioni idiomatiche italiane che possano rappresentare un buon corrispettivo per gli idiomatismi spagnoli sotto indicati.

 *Tranquil@, tampoco es necesario que leas la novela miles de veces, te basta con buscar las expresiones marcadas por una arroba (@) y en negrita.*

¡Venga que es fácil!

1) Fare clic qui per immettere testo.

A) Che si avvicina ai 30 anni.

2) Fare clic qui per immettere testo.

B) SI dice di persone molto avvezze e abili in qualche faccenda. Esperte.

3) Fare clic qui per immettere testo.

C) Non essere adatte per una determinata persona.

4) Fare clic qui per immettere testo.

D) Qualcosa che dispiace, una delusione inaspettata.

5) Fare clic qui per immettere testo.

E) Che riecheggia e si ripropone sempre nella testa di qualcuno, un'ossessione.

6) Fare clic qui per immettere testo.

F) A fatica.

7) Fare clic qui per immettere testo.

G) Si dice quando una persona si fa forza, affronta le proprie paure.

8) Fare clic qui per immettere testo.

H) Essere di famiglia, comodi e a proprio agio in un determinato ambiente e contesto.

9) Fare clic qui per immettere testo.

I) Non poter prendere in considerazione quanto viene detto, in quanto sembra troppo strano e bizzarro. Indica stupore.

10) Fare clic qui per immettere testo.

T) Non del tutto convinto.



Antes de empezar recuerda que:

Es fundamental tener a mano un diccionario para que puedas traducir y “descubrir” el léxico a aprender de esta sección. Tú eres el traductor y el co-autor de este pequeño cuento.

¡Trabajemos juntos!#

Novella Dieci

Mondo animale

Lessico da apprendere

Mezzi di trasporto e animali

Il vento tra i capelli, gomito sulla **puerta#**, schiena ben attaccata al **asiento#** leggermente inclinato e un sole che con i suoi trenta gradi bacia la mia testa e la **carrocería#resplandeciente#**della mia **coche#**. È proprio una giornata di festa per i miei sensi e procedo spedito in direzione Lago Ovino, costeggiando la spiaggia con i suoi ombrelloni e la sua gente schiamazzante e indifferente; al Lago Ovino mi attende l’allegria combriccola formata dagli amici di una vita, Luigi, Sandro, Marta e

Giuseppina, pronti per una mattinata di pesca e per una successiva **serata di baldoria**[®] alla festa del vino. L' **autorradio**[#] suona una canzone dei Beatles e la mia memoria torna indietro nel tempo, a quando vidi Paul McCartney in concerto e a quante **lacrime versai**[®] dalla gioia e dall'emozione, perché una canzone ascoltata nella tua **automóvil**[#] **descapotable**[#] ha anche il potere di farti viaggiare nel tempo, sia nel passato, facendo leva sui ricordi, sia nel futuro, facendo leva sulle speranze e sulle vibrazioni beneauguranti.

Il **cuentakilómetros**[#] segna cento all'ora mentre la **indicador**[#] della **gasolina** inizia a minacciare di restare a secco a breve, motivo per cui metto la **intermitente**[#] e svolto al primo **gasolinera**[#] di **gasolina**[#].

Qui inizia l'impensabile.

Mentre tolgo il tappo dal **depósito**[#] e sto per inserire la pompa vedo arrivare dalla curva due **vehículos** verso il **empleado de la gasolinera**[#] a tutta velocità, una **berlina**[#] e una **auto ranchera**[#], pericolosamente affiancate: era chiaramente una gara clandestina, in pieno giorno e in **autopista**[#]. Ma la cosa più incredibile è che quando **aguzzo la vista**[®] e provo a **mettere a fuoco**[®] le facce dei **conductores**[#] mi rendo conto che al **volante**[#] della **coche**[#] azzurra c'è ... **un cane!**

Sì, proprio un **perro**[#] san bernardo, con tanto di borraccia sotto il collo e lingua penzolante, tranquillamente **al volante**[#] e mentre indico al **empleado de la gasolinera**[#] quello che sto vedendo, l' **animal**[#] sembra

farmi un cenno di saluto con la **pata** e poi si sistema gli occhiali da sole e torna a concentrarsi sulla **conducción**[#]. Ma se questo può apparire assurdo, allora aspettate di sentire chi **conduce**[#] la seconda macchina: una **oveja**[#]*in carne e ossa*[@], con una sigaretta in bocca e un cappello di paglia molto alla moda; lei non mi **degn***di uno sguardo*[@] ma in compenso il **pasajero**[#], un **macaco**[#], mostra dal finestrino le chiappe rosa in segno di derisione.

Mi sembra tutto estremamente incredibile e mi giro per vedere cosa ne pensa l'amico benzinaio ma **resto di stucco**[@] quando mi rendo conto che si era trasformato in un **león**[#], con ancora la divisa di lavoro addosso e la pompa di **gasolina**[#] in mano, o meglio, tra le **patas**[#].

Cosa sta succedendo? Mi chiedo.

Ma mentre il mio cervello prova a elaborare quella tragica scena sento in sottofondo la radio che annuncia una strana epidemia che sta contagiando le persone e le trasforma in **animales**[#], intimando agli umani superstiti all'ascolto di cercare riparo e di non essere avvicinati da nessuno. Cerco di correre verso l' **automóvil**[#] ma capisco che le **llaves**[#] le ha ancora il benzinaio **félino**[#].

Maledizione!

Non c'è un attimo da perdere perché dal bar della **área de servicio**[#] escono fuori quattro persone contagiate, una con la faccia di **oso**[#], una con quella di un **gato siamés**[#], il più basso del gruppo si era

tramutato in un pájaro# indefinibile e l'ultimo sulla destra è ormai un delfín#. Mi vedono, mi puntano e corrono verso di me.

Senza pensarci due volte[@] afferro una moto# ferma nel parking#, la metto in moto, monto sul asiento# e parto a tutta velocità. Non credo ai miei occhi durante il tragitto: camión# ribaltati, un caravana# che va a fuoco sul ciglio della carretera#, un canguro# su una bici# che scorrazza su un sentiero di campagna in prossimità della carreggiata. Cambio subito marcha# e provo ad acelerador# tutto il possibile, ma il motor# mi abbandona e inizia a fumare, fatto che inevitabilmente mi porta a rallentare e a fermarmi nelle vicinanze di un vecchio aeropuerto#. Ma le sorprese non sono certo concluse: da dietro un cespuglio vedo spuntare del fumo. È un ambulancia# che è andata a sbattere per via della trasformazione dell' conductor# in un oso panda#. Non pare che sia andata meglio al paziente e agli infermieri dato che i primi hanno asunto le semblanze[@] di serpientes#, mentre la povera ragazza (lo deduco dai vestiti femminili e giovanili) sulla barella è una saltamonte# gigante. Tutti si avvicinano a me con aria minacciosa e capisco che ormai il virus si è sparso a vista d'occhio, devo assolutamente scappare a gambe levate!

Con il cuore in gola raggiungo la recinzione della pista de aterrizaje#, la salto e lascio dietro di me i quattro animales# che mi hanno quasi raggiunto, sono in affanno ma non ho alcuna intenzione di diventare un animal#, o almeno non voglio diventarlo senza prima essermi battuto per il mio corpo, magari non bellissimo, ma umano.

Sai com'è, mi ci sono affezionato.

Corro verso degli **aviones aparcados#** sulla **pista#**, le guardie di sicurezza “animalizzate” cercano di impedirmi di arrivare ai **medios#**, un **elefante#** prova a bloccarmi con la sua **trompa#** ma inciampa e cade rovinosamente al suolo. Una **jirafa#** sta per raggiungermi, corro, sudo, soffoco. Che sia la fine? Mi avvicino a un **elicóptero#** ma il **puerta#** è bloccato, viro allora verso un vecchio aereo battente bandiera australiana, mi arrampico sulla **rueda#** e riesco a entrare in **cabina#**, non so neanche io bene come, ma almeno sfuggo a un **águila#** che voleva farmi fare la stessa fine che i suoi piccoli fanno fare a un **gusano#**.

Tutto **di colpo**[®] mi ricordo di non aver mai **pilotado#** niente che avesse le **alas#**, una **cabina de vuelo#** e una **palanca de control#**; far **despegar#** e **aterrizar#** un **medio#** di quel peso non credo **sia esattamente una passeggiata di salute**[®], è tutto molto più facile quando ti limiti a sederti sulla tua **butaca#** di prima classe e le **azafata#** ti servono da bere, ma ora devo pilotarlo io per salvarmi la vita.

Le guardie hanno ormai raggiunto l'aereo e provano a sfondare il **puerta#**, panico. **Tutto a un tratto**[®] sento dentro di me di possedere le conoscenze per far partire quel mostro di metallo, riesco incredibilmente ad accenderlo, scaldo i motori e mi muovo.

Come **caspita**[®] sto riuscendo a **pilotar#** il **velívolo#**??

Quale oscuro demonio mi sta possedendo?

Mamma mia[®], raggiungo la massima velocità, muovo la **palanca de control**[#] verso di me e mi sollevo in volo, mentre ho la sensazione di svenire dal panico e dall'adrenalina. Penso che sia il caso anche di cambiarmi i pantaloni una volta **aterrizado**[#]! Dall'alto il panorama è surreale, fumo, strade bloccate, cartelli divelti, gente che scappa, **animales**[#] dappertutto.

È forse questa la fine del mondo?

La risposta non fa in tempo ad arrivare perché l'indicatore del **combustible**[#] mi ricorda che non abbiamo rifornito prima della partenza e inizio a perdere quota. Chiudo gli occhi perché scopro che l'**avión**[#] è ormai impazzito e sta **precipitando**[#], aspetto l'impatto inevitabile quando il mio sguardo sconcertato si posa su uno zaino abbandonato in **cabina**[#]; inizialmente la paura non mi permette di comprendere cosa sia ma poi arriva l'illuminazione, è un **paracaídas**[#].

Quasi come se l'avessi fatto da sempre, lo indosso, mi allaccio le **cinturón**[#] e riesco a raggiungere il **puerta**[#] centrale. Ormai manca poco allo schianto e il calo di pressione non mi permette di stare in piedi, ma con uno sforzo incredibile apro la **puerta**[#] e mi lancio, lasciando il mezzo al proprio destino. Tiro la prima corda ma non si apre nulla e la velocità di caduta è sempre più sostenuta, fino a quando il paracadute non si apre grazie alla seconda cordicella. I problemi non sono finiti.

Proprio mentre osservo il mio **avión#** scomparire e schiantarsi dietro una collina, mi accorgo che in basso c'è una folla "animalizzata" che attende la mia discesa con *l'acquilina in bocca*[®], attraverso gli occhiali scorgo una **lagartija#**, un **cocodrilo#** e uno **tiburón#**, ma vi assicuro che sono molti di più. Fortuna che stia passando proprio ora un treno a bassa velocità e, non senza problemi e dolore, riesco miracolosamente a cadere sul tetto di un **coche cama#**; mi sdraio sopraffatto dal terrore e mi convinco che quella sia la mia salvezza ma quando mi affaccio a testa in giù per guardare all'interno della **cabina#** capisco che tutti all'interno sono animalizzati!

Un incubo.

Non posso più restare in equilibrio sul **vagón#**, tanto più perché il **tren#** prende sempre più velocità e in lontananza scorgo un cratere nel terreno, proprio in mezzo ai **vías#**. Mamma mia! Che sia caduto un asteroide? Ma no! È il mio **avión#** che **si è andato a schiantare proprio sulle rotaie**, maledizione!

Non ho nulla da perdere, ormai. Decido di saltare dal **tren#** in velocità e fortunatamente trovo un cumulo di paglia che attutisce l'urto, mi alzo furtivamente e senza fare rumore ma ad attendere il mio sguardo ci sono un uomo **tigre#** e una donna **camello#**, pronti a saltarmi addosso. **Corro a più non posso**[®], vedo una **bicicleta#**, la prendo e comincio a **pedalar#**, così velocemente che credo che la **cadena#** si spezzi da un momento all'altro.

Intanto dietro gli **animales#** mi inseguono e si sono moltiplicati, c'è di tutto, **caballos#**, **vacas#**, **insectos#**, **pájaros#**, tutti con gli occhi rossi e con due gambe e due braccia umane e minacciose. Mi stanno raggiungendo e io sono stremato. Ecco il porto, c'è una **barco#** che **zarpa#**, sarà la mia salvezza! No ... aspettatemi, maledizione!!! Troppo tardi, già partita. Mi fermo sulla **muelle#** e osservo l'orizzonte mentre sento che il **manada#** mi sta per raggiungere, mi abbandono all'inevitabile quando un **seno un trillo molto forte e fastidioso**, quasi insopportabile, mi tappo le orecchie e ...

Quando riapro gli occhi allungo la mano e spengo quella maledetta sveglia sul comodino, accendo la luce e osservo la stanza seduto sul letto. Era un sogno, un sogno molto realistico ma fortunatamente solo un sogno! Mi rilasso sul cuscino e sorrido ripensando all'avventura animalesca: **sì, ho deciso, ne farò una novella!**

Sezione *Traduci Parola*

Ora tocca a noi, cari traduttori. Scegliamo il giusto corrispettivo italiano del lemma castigliano e completiamo il testo in modo adeguato. *Dai che è facile!*

Puerta^{#1} Scegliere un elemento.

Asiento^{#2} Scegliere un elemento.

Carrocería^{#3} Scegliere un elemento.

Resplandeciente^{#4} Scegliere un elemento.

Coche^{#5} Scegliere un elemento.

Autorradio^{#6} Scegliere un elemento.

Automóvil^{#7} Scegliere un elemento.

Descapotable^{#8} Scegliere un elemento.

Cuentakilómetros^{#9} Scegliere un elemento.

Indicador^{#10} Scegliere un elemento.

Gasolina^{#11} Scegliere un elemento.

Intermitente^{#12} Scegliere un elemento.

Gasolinera^{#13} Scegliere un elemento.

Depósito^{#14} Scegliere un elemento.

Vehículos^{#15} Scegliere un elemento.

Empleado de la gasolinera^{#16} Scegliere un elemento.

Berlina^{#17} Scegliere un elemento.

Auto ranchera^{#18} Scegliere un elemento.

Autopista^{#19} Scegliere un elemento.

Conductores^{#20} Scegliere un elemento.

Volante^{#21} Scegliere un elemento.

Perro^{#22} Scegliere un elemento.

Al volante^{#23} Scegliere un elemento.

Animal^{#24} Scegliere un elemento.

Conducción^{#25} Scegliere un elemento.

Conduce^{#26} Scegliere un elemento.

Oveja^{#27} Scegliere un elemento.

Pata^{#28} Scegliere un elemento.

Pasajero^{#29} Scegliere un elemento.

Macaco^{#30} Scegliere un elemento.

León^{#31} Scegliere un elemento.

Llaves^{#32} Scegliere un elemento.

Félino^{#33} Scegliere un elemento.

Área de servicio^{#34} Scegliere un elemento.

Oso^{#35} Scegliere un elemento.

Gato siamés^{#36} Scegliere un elemento.

Delfín^{#37} Scegliere un elemento.

Pájaro^{#38} Scegliere un elemento.

Moto^{#39} Scegliere un elemento.

Parking^{#40} Scegliere un elemento.

Camión^{#41} Scegliere un elemento.

Caravana^{#42} Scegliere un elemento.

Carretera^{#43} Scegliere un elemento.

Bici^{#45} Scegliere un elemento.

Acelerador^{#47} Scegliere un elemento.

Aeropuerto^{#49} Scegliere un elemento.

Oso panda^{#51} Scegliere un elemento.

Saltamonte^{#53} Scegliere un elemento.

Aviones aparcados^{#55} Scegliere un elemento.

Medios^{#57} Scegliere un elemento.

Trompa^{#59} Scegliere un elemento.

Elicóptero^{#61} Scegliere un elemento.

Cabina^{#63} Scegliere un elemento.

Gusano^{#65} Scegliere un elemento.

Alas^{#67} Scegliere un elemento.

Canguro^{#44} Scegliere un elemento.

Marcha^{#46} Scegliere un elemento.

Motor^{#48} Scegliere un elemento.

Ambulancia^{#50} Scegliere un elemento.

Serpientes^{#52} Scegliere un elemento.

Pista de aterrizaje^{#54} Scegliere un elemento.

Pista^{#56} Scegliere un elemento.

Elefante^{#58} Scegliere un elemento.

Jirafa^{#60} Scegliere un elemento.

Rueda^{#62} Scegliere un elemento.

Águila^{#64} Scegliere un elemento.

Pilotado^{#66} Scegliere un elemento.

Cabina de vuelo^{#68} Scegliere un elemento.

Palanca de control^{#69} Scegliere un elemento.

Despegar^{#70} Scegliere un elemento.

Aterrizar^{#71} Scegliere un elemento.

Butaca^{#72} Scegliere un elemento.

Azafata^{#73} Scegliere un elemento.

Pilotar^{#74} Scegliere un elemento.

Velívolo^{#75} Scegliere un elemento.

Aterrizado^{#76} Scegliere un elemento.

Combustible^{#77} Scegliere un elemento.

Precipitando^{#78} Scegliere un elemento.

Paracaídas^{#79} Scegliere un elemento.

Lagartija^{#80} Scegliere un elemento.

Cocodrilo^{#81} Scegliere un elemento.

Tiburón^{#82} Scegliere un elemento.

Coche cama^{#83} Scegliere un elemento.

Vagón^{#84} Scegliere un elemento.

Tren^{#85} Scegliere un elemento.

Vías^{#86} Scegliere un elemento.

Tigre^{#87} Scegliere un elemento.

Camello^{#88} Scegliere un elemento.

Bicicleta^{#87} Scegliere un elemento.

Pedalear^{#88} Scegliere un elemento.

Cadena^{#89} Scegliere un elemento.

Caballos^{#90} Scegliere un elemento.

Vacas^{#91} Scegliere un elemento.

Pájaros^{#93} Scegliere un elemento.

Zarpa^{#95} Scegliere un elemento.

Manada^{#97} Scegliere un elemento.

Insectos^{#92} Scegliere un elemento.

Barco^{#94} Scegliere un elemento.

Muelle^{#96} Scegliere un elemento.

Sezione *Il Cruclidiomatico*

Il cruciverba è un passatempo che conosci molto bene, perciò sono sicuro che non avrai alcun problema a risolverlo in modo rapido e corretto!


Le parole da inserire hanno due caratteristiche fondamentali:

- 1) Si ricollegano al lessico appreso in questa novella
- 2) Fanno parte di una locuzione idiomatica italiana molto utilizzata e che molto spesso possiede un'equivalenza simile in castigliano.

Aiutati col vocabolario imparato in precedenza, con l'intuito e con le definizioni sotto indicate e prova a completare il Cruclidiomatico. Occhio: rifletti sulla frase e prova a scrivere il corrispettivo nella tua lingua!

¡Venga, tú puedes!

ORIZZONTALE

1.  **AVERE UNA _____ DA PELARE** : Avere un problema molto importante e complesso da risolvere.

¿Y en español? 

2.  **AVERE UN CERVELLO DA _____** : Una persona con poca intelligenza, con un cervello molto piccolo.

¿Y en español? 

3.  **NON SENTIRE UNA _____ VOLARE**: Non sentire nulla, quanto c'è un silenzio profondo.

¿Y en español? 


4.  **AVERE LA PELLE D'** _____ : Sentire una forte emozione da provocare un brivido su tutto il corpo.

¿Y en español? 

5.  **ESSERE SANO COME UN** _____ : Essere in perfetta salute, senza nessuna malattia

¿Y en español? 

VERTICALE

6.  **IN BOCCA AL** _____ : Si dice per augurare buona fortuna, anche prima di una gara o di un esame.


¿Y en español? 

7.  **ESSERE SULLA STESSA** _____ : Significa trovarsi tutti nella stessa situazione, con tutti i pro e contro della situazione.

¿Y en español? 

8.  **AVERE UNA FEBBRE DA** _____ : Questa espressione indica una persona con la temperatura corporea troppo alta, che sta molto male.

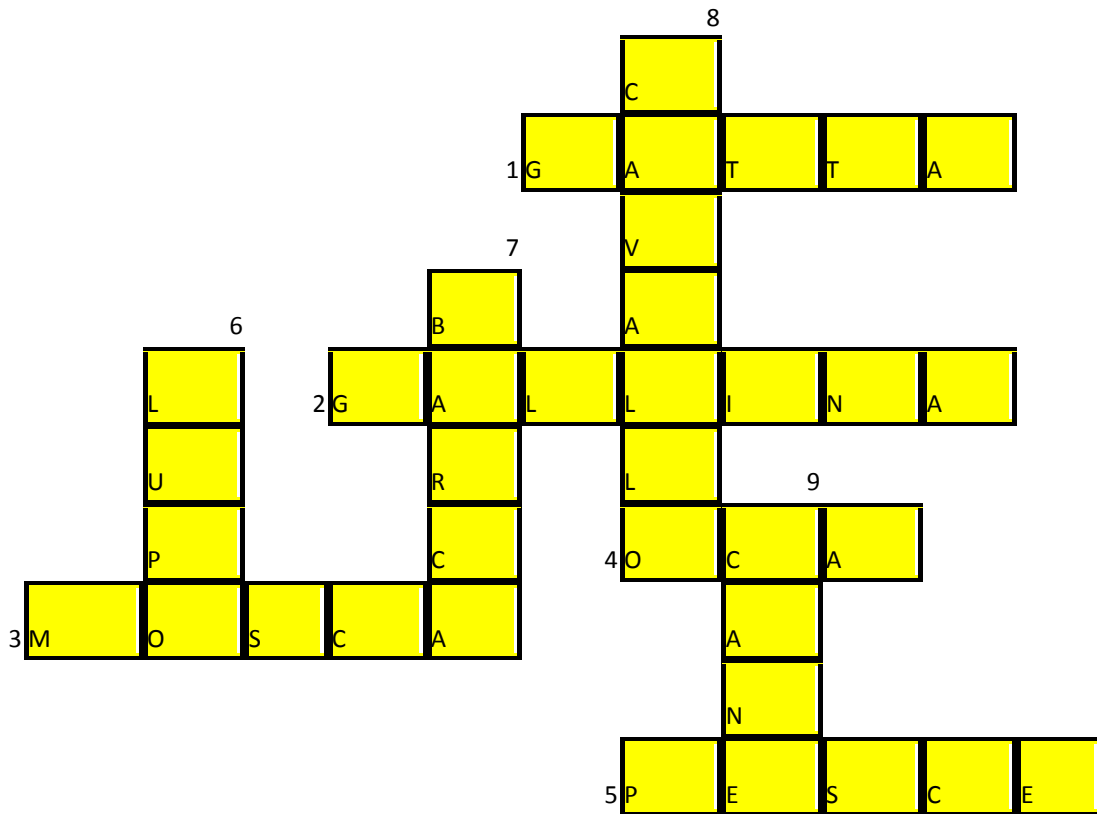
¿Y en español? 

9.  **ESSERCI UN FREDDO** _____ : Quando fa realmente tanto freddo, quasi insopportabile.

¿U en español? 


¿Una pequeña ayuda?

**Cerca tra queste parole quella più adatta: cavallo, cane, lupo,
gallina, gatta, barca, mosca, oca, pesce**



Sezione *Lessicalizzando in italiano@*

Cerchiamo nel testo della novella delle espressioni idiomatiche italiane che possano rappresentare un buon corrispettivo per gli idiomatismi spagnoli sotto indicati.

 *Tranquil@, tampoco es necesario que leas la novela miles de veces, te basta con buscar las expresiones marcadas por una arroba (@) y en negrita.*

¡Venga que es fácil!

1) Fare clic qui per immettere testo.

A) Giornata di festa e di allegria esagerata.

2) Fare clic qui per immettere testo.

B) Si tratta di un'espressione che indica il pianto a dirotto e abbondante di una persona.

3) Fare clic qui per immettere testo.

C) Guardare in modo attento, facendo estrema attenzione.

4) Fare clic qui per immettere testo.

D) Riuscire a vedere bene una cosa o una persona.

5) Fare clic qui per immettere testo.

E) In persona, personalmente.

6) Fare clic qui per immettere testo.

F) Che merita attenzione.

7) Fare clic qui per immettere testo.

G) Restare sorpresi di qualcosa o qualcuno, non aspettarsi un avvenimento e rimanerci molto male.

8) Fare clic qui per immettere testo.

H) Giornata di festa e di allegria esagerata.

9) Fare clic qui per immettere testo.

I) Fare qualcosa spontaneamente, subito, in modo impulsivo.

10) Fare clic qui per immettere testo.

L) Diventare qualcun'altro.

11) Fare clic qui per immettere testo.

M) Senza preavviso, improvvisamente.

12) Fare clic qui per immettere testo.

N) Non essere qualcosa di facile, si dice quando una situazione è complessa e intricata.

13) Fare clic qui per immettere testo.

O) Avere fame e desiderare ardentemente un piatto.

14) Fare clic qui per immettere testo.

P) Correre in modo esagerato, senza sosta.

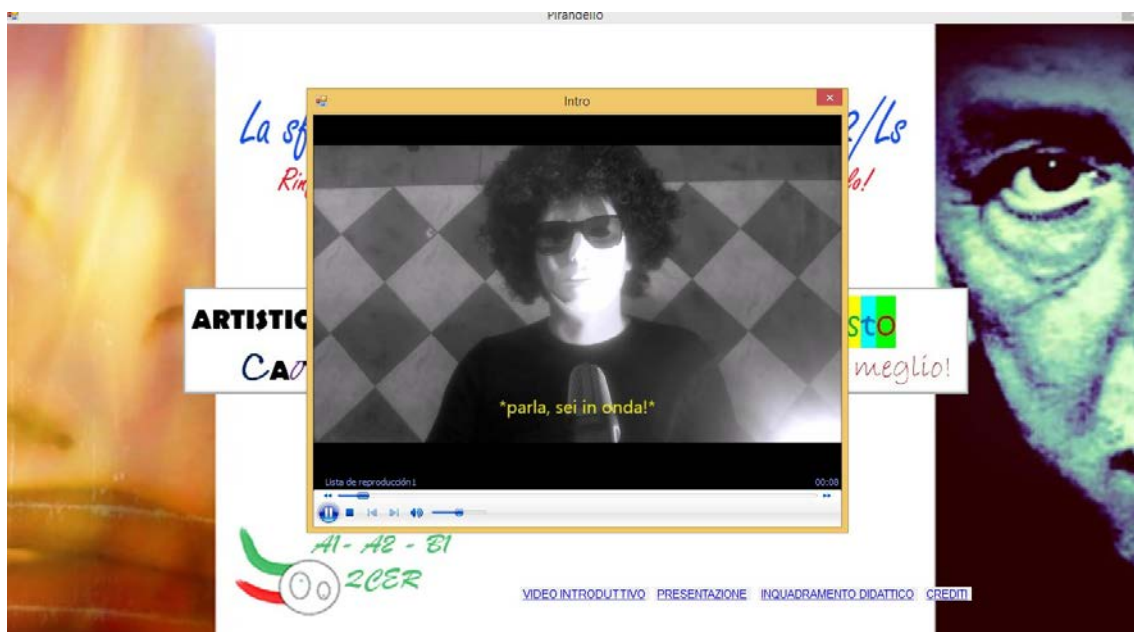
APPENDICE

ALLEGATO 4. Introduzione all versione BETA del Courseware Glottodidattico e

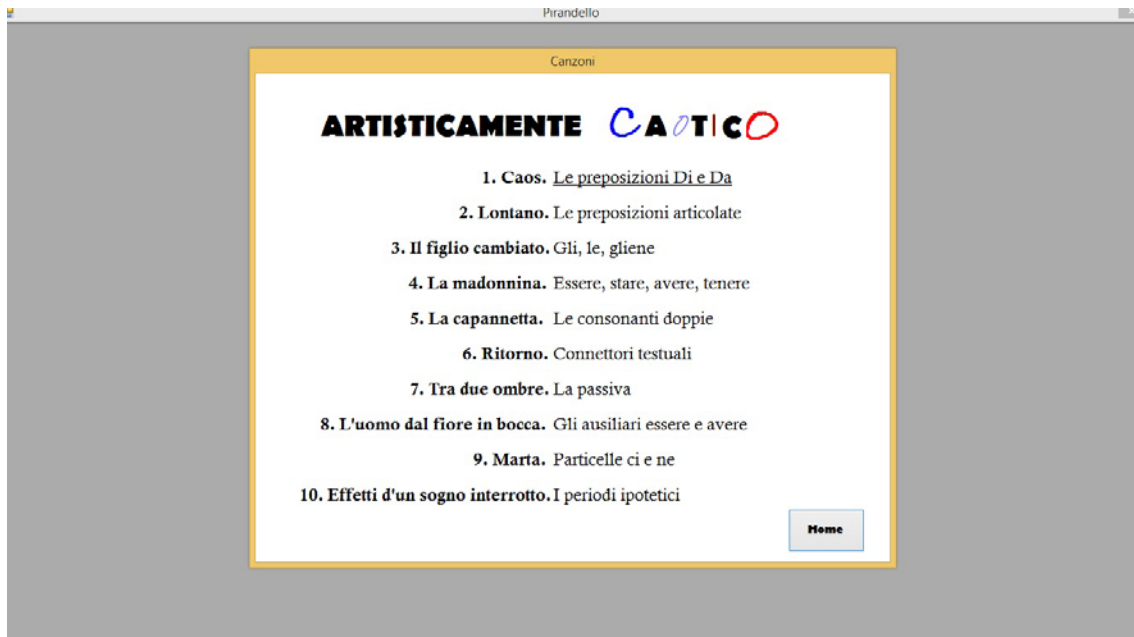
Attività 3.



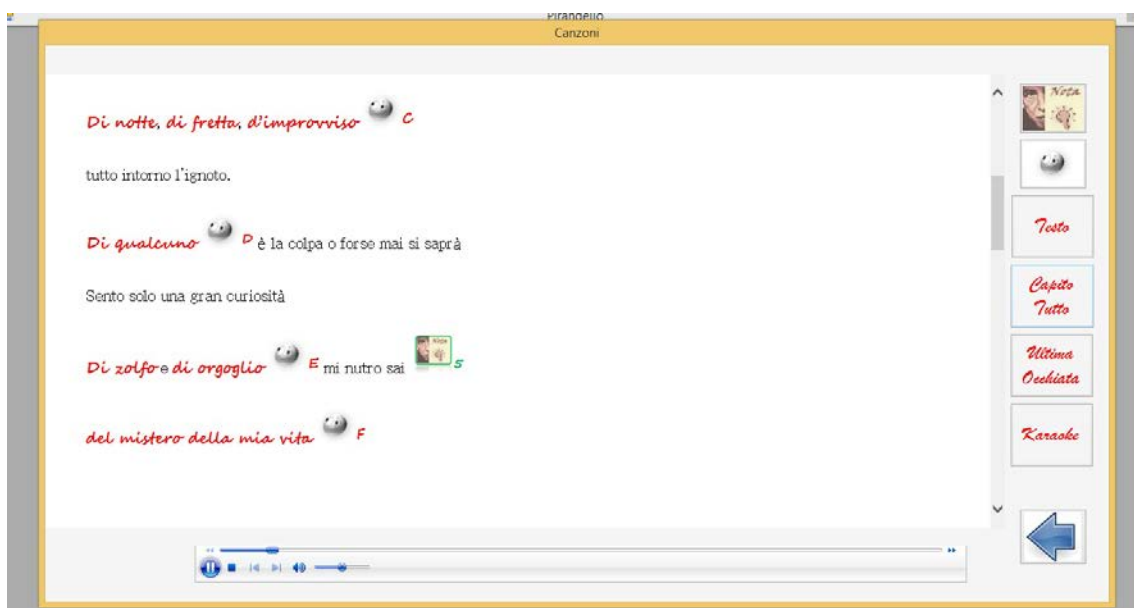
a. Home, pagina principale del DVD BETA.



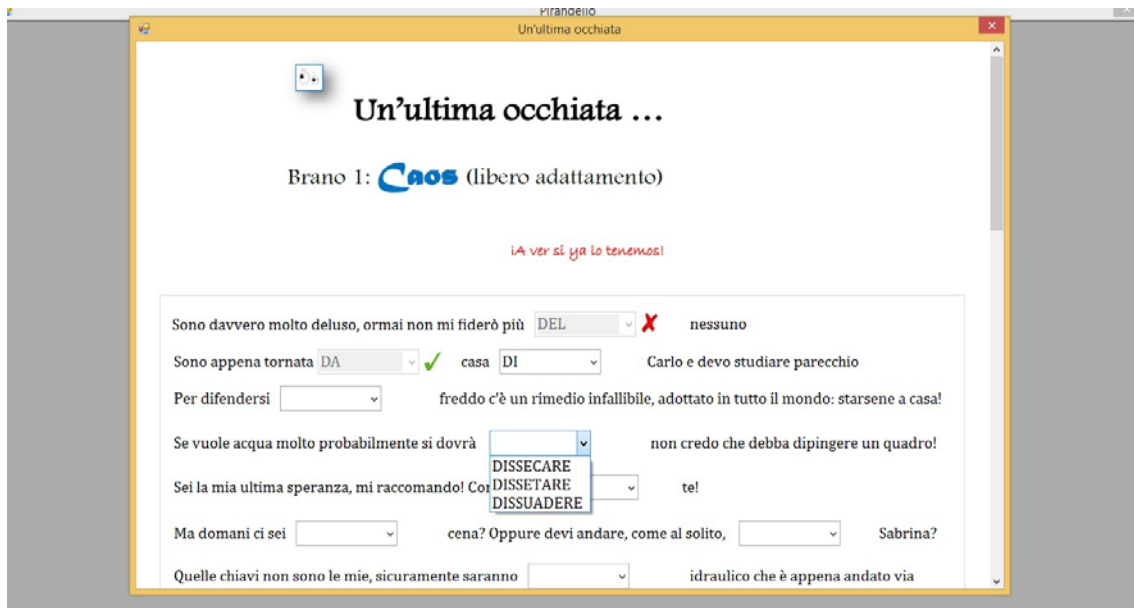
b. Video di presentazione introduttivo: Quesito de Mascheris.



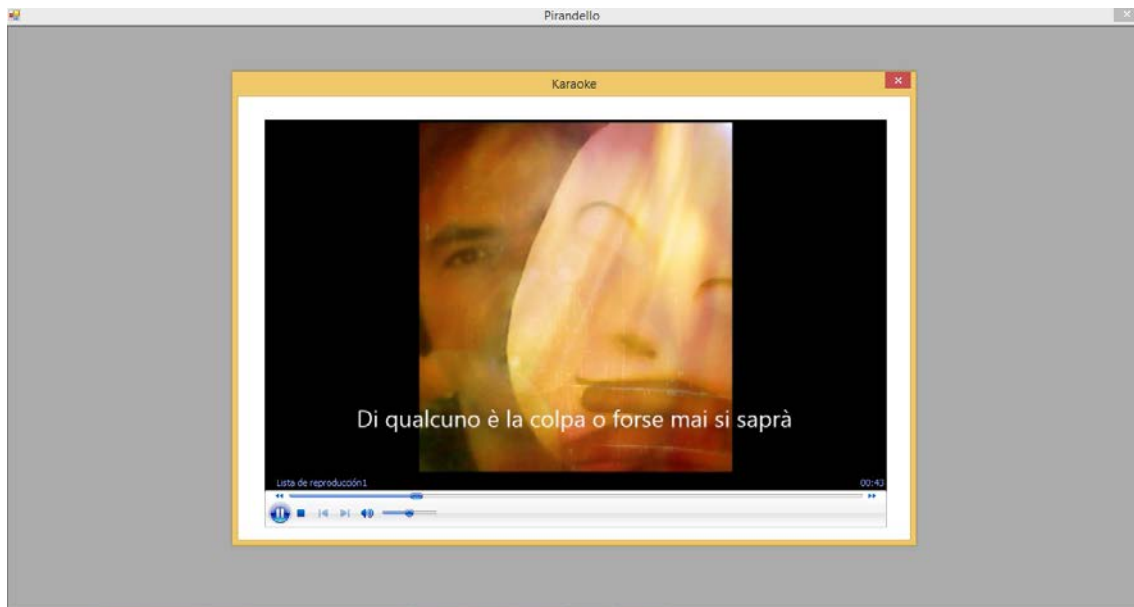
- c. Menù Artisticamente Caotico. Nella versione BETA è perfettamente navigabile la sezione 1 CAOS.



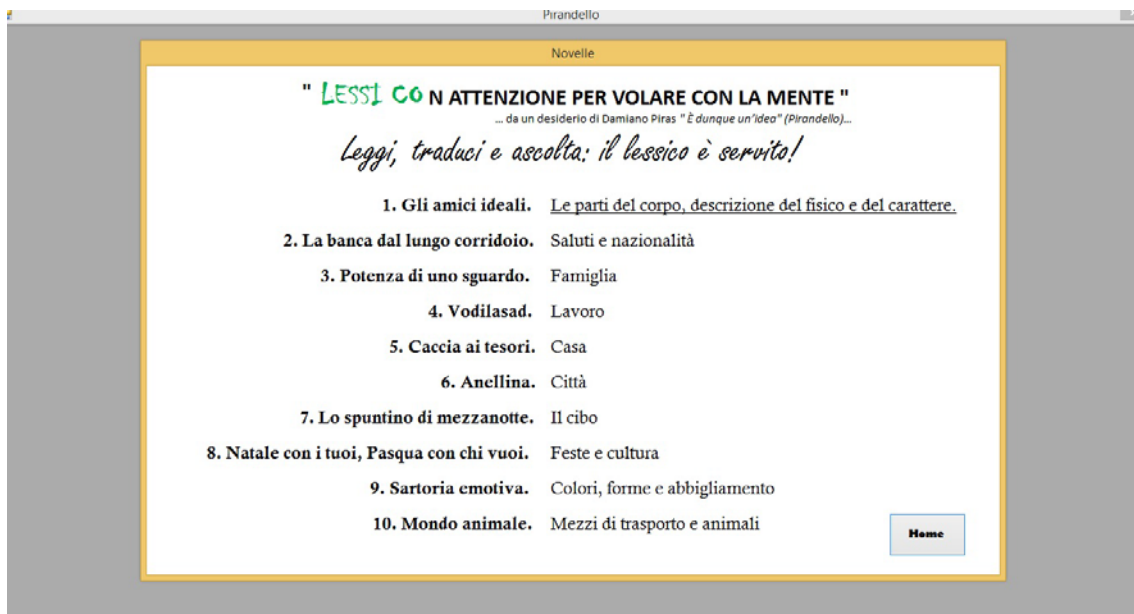
- d. Presentazione Brano, con possibilità di fermare e riavviare il brano e tutte le icone delle differenti sezioni.



e. Esempio di correzione dell'esercizio.



f. Presentazione sezione Karaoke del Brano Caos.



- g. Pagina principale delle Novelle LessiCon Attenzione. Nella versione BETA è perfettamente navigabile la prima sezione: GLI AMICI IDEALI.



- h. Altro esempio di correzione automatica.

Crucidiomatico

Sezione *Il Crucidiomatico*

Il cruciverba è un passatempo che conosci molto bene, perciò sono sicuro che non avrai alcun problema a risolverlo in modo rapido e corretto!
 Le parole da inserire hanno due caratteristiche fondamentali:
 1) Si ricollegano al lessico appreso in questa novella
 2) Fanno parte di una locuzione idiomatica italiana molto utilizzata e che molto spesso possiede un'equivalenza simile in castigliano.

Venga, tú puedes!

Soluzione

ORIZZONTALE:

- AUZARE IL** : Tendenza a bere più del dovuto, spesso ubriacandosi. ✓
- FICCARE IL** : Non farsi gli affari propri, avere voglia di sapere e conoscere quello che fanno gli altri, solitamente in modo fastidioso.
- FACCIA A** : Incontro privato tra due persone per parlare, confrontarsi o chiarirsi, senza l'intervento di altri.
- DARE UNA** : Aiutare qualcuno in difficoltà, rendersi utile.

VERTICALE:

- COCCO A** : Scontro fisico ravvicinato tra due individui in un combattimento.
- LECCARSI LE** : Si dice per del cibo particolarmente buono e gustoso, ma qualche volta in modo figurato per una proposta o una situazione molto suggestiva e piacevole.
- TENERE LA** **CHIUSA** : Rimanere in silenzio, senza dire niente e senza parlare con nessuno.
- ESSERE IN** : Essere una persona molto educata e professionale, un individuo con il quale solitamente si va d'accordo.
- ANDARCI CON I** **DI FICCO** : Essere molto cauti e prudenti, evitare la fretta e l'impulsività.

i. Stralcio del cruciverba autocompilante.

Contesto1

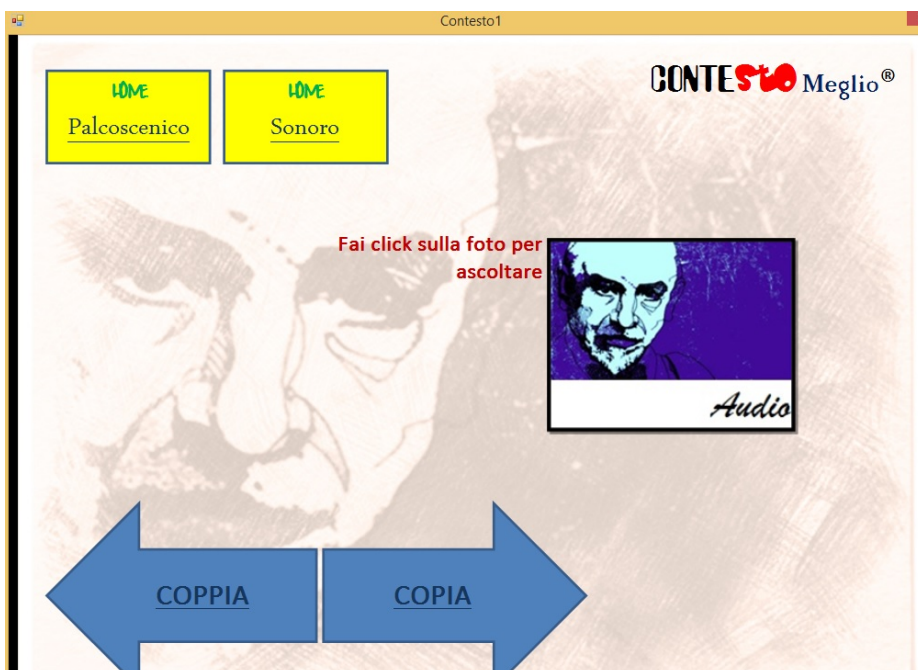
CONTESTO Meglio®

@Palcoscenico Sonoro **@Palcoscenico Pragmatico**

j. Pagina principale scelta palcoscenico – Attività 3



k. Home del percorso Sonoro: Nella versione BETA è perfettamente navigabile il Percorso 1.



l. Esempio di schermata con audio didattico.



m. Esempio di schermata con video didattico e sottotitoli.



n. Schermata pagina conclusiva, complimenti di fine percorso.

