

Alma Mater Studiorum Università di Bologna

SCUOLA DI LINGUE E LETTERATURE, TRADUZIONE E INTERPRETAZIONE
Sede di Forlì

Corso di Laurea magistrale in Interpretazione (classe LM - 94)

TESI DI LAUREA

in Comunicazione interculturale

I fumetti e la glottodidattica: proposte di insegnamento per l'italiano LS

CANDIDATO:
Giulia Calandra

RELATORE:
Prof.ssa Francesca La Forgia

CORRELATORE
Prof.ssa Francesca Gatta

Anno Accademico 2014/2015

Sessione III

INDICE

Abstract	6
Introduzione	9
Capitolo 1 – Il fumetto e la glottodidattica	11
1.1 Il fumetto: le definizioni di Eisner e McCloud, <i>closure</i> e <i>cartooning</i>	12
1.2 Il fumetto e la didattica ludica.....	16
1.3 Il fumetto e la glottodidattica.....	20
<i>1.3.1 Le caratteristiche del fumetto utili in ambito glottodidattico</i>	21
<i>1.3.2 I tempi del fumetto e il rapporto immagini/parole</i>	23
<i>1.3.3 I risvolti glottodidattici della commistione di lingua scritta e lingua orale</i>	26
1.4 Il fumetto e lo sviluppo delle competenze linguistiche.....	33
<i>1.4.1 Lo sviluppo della competenza lessicale</i>	33
<i>1.4.2 Lo sviluppo della competenza testuale</i>	37
<i>1.4.3 Lo sviluppo della competenza pragmatica</i>	41
<i>1.4.4 Lo sviluppo della competenza (inter-)culturale</i>	44
1.5 Conclusione.....	50
Capitolo 2 – L’analisi di tre fumetti esemplificativi	53
2.1 <i>Paperino e l’Amacasharing</i>	54

2.1.1 <i>Le caratteristiche del fumetto</i>	55
LE <i>BASIC INSTRUCTIONS</i>	56
LA FUNZIONE DEI <i>VISUALS</i>	59
LE CARATTERISTICHE DI WILLIAMS.....	60
GLI ASPETTI PRAGMATICI.....	63
RIASSUMENDO.....	67
2.2 <i>Scritto con il sangue</i>	67
2.2.1. <i>Le caratteristiche del fumetto</i>	70
LE <i>BASIC INSTRUCTIONS</i>	70
LA FUNZIONE DEI <i>VISUALS</i>	72
LE CARATTERISTICHE DI WILLIAMS.....	75
GLI ASPETTI PRAGMATICI.....	79
RIASSUMENDO.....	81
2.3 <i>unastoria di Gipi</i>	82
2.3.1 <i>Le caratteristiche del fumetto</i>	85
LE <i>BASIC INSTRUCTIONS</i>	85
LE FUNZIONI DEI <i>VISUALS</i>	89
LE CARATTERISTICHE DI WILLIAMS.....	92
IL GIOCO DI ANALESSI E PROLESSI.....	94
GLI ASPETTI PRAGMATICI.....	95
RIASSUMENDO.....	98

2.4 Conclusione.....	98
Capitolo 3 – Descrizione di due modelli glottodidattici.....	101
3.1. Progettazione e programmazione didattica.....	102
3.1.1 La macro-progettazione di un percorso didattico.....	103
3.1.2 La micro-progettazione di un percorso didattico.....	109
3.1.3 L'interazione in classe.....	115
3.2 Le attività didattiche.....	119
3.3 Conclusione.....	123
Capitolo 4 – Proposte didattiche.....	125
4.1 La prima fase: il <i>brain-storming</i>	128
4.1.1 Livello A2.....	129
4.1.2 Livello B2.....	131
4.1.3 Livello C2.....	135
4.2 La seconda fase: una lettura ragionata.....	136
4.3 La terza fase: attività di ricostruzione del contesto narrativo e lavoro sul testo.....	138
4.3.1 Livello A2.....	139
4.3.2 Livello B2.....	144
4.3.3 Livello C2.....	147
4.4 La quarta fase: le attività di produzione libera.....	150

<i>4.4.1 Livello A2</i>	151
<i>4.4.2 Livello B2</i>	151
<i>4.4.3 Livello C2</i>	153
Conclusioni	154
Bibliografia	160
Sitografia	164
Fumetti analizzati	165
Fumetti citati	166

ABSTRACT

The purpose of this study is to explore comics as an educational tool in teaching Italian as a foreign language, and to show that, in this perspective, the potential of this medium – traditionally considered as the combination of two semiotic systems – goes far beyond the idea that pictures can help to understand words.

Comics – albeit in its two main components – has to be understood as a unified text, where it is precisely the combination of pictures and words that promotes the development of the students' linguistic and communicative competences.

The general educational potential of comics is analyzed in Chapter 1, with a particular focus on the notions of *closure*, *cartooning* and *here and now* as described by Scott McCloud (1994) and Neil Williams (1995), which are in harmony with the application of ludic teaching theories; an analysis then follows on the features of comics that can be exploited in the field of language teaching; finally a description is provided of the linguistic competences whose development can be favored by comics. Given the nature of this medium, emphasis was placed only on those competences that are most affected by the context of use, i.e, lexical, textual, pragmatic and (inter-)cultural competences.

In Chapter 2, three Italian comic books – *Paperino e l'Amacasharing*, *Scritto con il sangue* and *unastoria* – are analyzed with an eye to their use as teaching material in three ideally homogeneous classes, respectively belonging to the Common European Framework of Reference for Language A2, B2 and C2 levels. The cognitive processes carried out by students to achieve a global understanding of each book are postulated, both for picture-to-picture and picture-to-word relations.

After a short overview of the main planning phases of a language-learning pathway, the educational approach adopted in Chapter 3 places the students at the core of the learning process, and emphasizes the need for a cooperative and interactional relationship between learners and teachers.

In Chapter 4, three hypothetical learning pathways are described. Their main goal is to develop the linguistic and communicative competences of the students, who would then be able to understand and produce text not merely as learners, but rather as readers, hence users of an Italian cultural product.

ABSTRACT

Ce travail vise à souligner la validité de la bande dessinée comme matériel de support à la didactique de l'italien langue étrangère, dans le but de montrer que, de ce point de vue, le potentiel de ce médium – toujours conçu comme une union de deux systèmes sémiotiques – va bien au-delà de l'idée selon laquelle les images sont un support à la compréhension des mots.

La bande dessinée, en effet, bien qu'elle soit formée par deux composants, doit être perçue comme un texte unitaire, et c'est justement le mélange d'images et de mots qui favorise le développement des compétences linguistiques et communicatives de l'étudiant.

Pour cette raison, le Chapitre 1 débute par une analyse du potentiel didactique général de la bande dessinée, représenté entre autres par la *closure*, le *cartooning* et *l'here and now*, autant de caractéristiques qui ont été mises en exergue par Scott McCloud (1994) et Neil Williams (1995), et qui s'adaptent bien à la théorie de la didactique ludique. Le chapitre continue par une analyse des caractéristiques de la bande dessinée qui peuvent être exploitées dans l'enseignement des langues étrangères, et il termine par une réflexion sur les compétences linguistiques dont le développement peut être facilité par ce moyen de communication. En raison de la nature de la bande dessinée, nous avons choisi de ne nous pencher que sur les compétences les plus influencées par le contexte d'usage, à savoir la compétence lexicale, textuelle, pragmatique et (inter-)culturelle.

Le Chapitre 2 porte, en revanche, sur l'analyse de trois bandes dessinées italiennes – *Paperino e l'Amacasharing*, *Scritto con il sangue* et *unastoria* – que nous imaginons de proposer à trois classes idéalement uniformes d'étudiants d'italien langue étrangère, respectivement de niveau A2, B2, C2 du *Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues* (Council of Europe, 2001). À l'intérieur du chapitre, nous imaginons les processus cognitifs accomplis par les étudiants afin de parvenir à la compréhension globale de chaque bande dessinée et des rapports entre les images elles-mêmes et entre les images et les mots.

Le Chapitre 3, après un bref aperçu des étapes principales de la planification d'un parcours d'apprentissage linguistique, adopte une approche didactique promouvant la centralité de l'étudiant, et affirme également la nécessité d'une relation coopérative et interactive entre ce dernier et l'enseignant.

Le Chapitre 4, enfin, propose trois parcours didactiques hypothétiques qui visent le renforcement des compétences linguistiques et communicatives, afin d'arriver à la compréhension et à la production de texte de la part des étudiants, qu'il ne faut pas tout simplement considérer comme des apprenants, mais aussi comme des lecteurs et donc des bénéficiaires d'un produit culturel italien.

INTRODUZIONE

A differenza di tanti che iniziano da bambini, io ho iniziato a leggere i fumetti solo a diciott'anni: non mi ritengo quindi un'esperta, né posso dirmi una *fan* di vecchia data.

Il mio amore per questo genere cresce ogni volta che scorro le pagine di una nuova *graphic novel*, ed è la mia poca conoscenza dell'argomento che mi spinge a voler sapere sempre di più. Questa personale "scoperta", tuttora in atto, è confluita come per natura nel mio amore per le lingue straniere, tanto che ho sempre cercato di leggere i fumetti in lingua originale anche per tenere vivi il mio inglese e il mio francese.

Benché possa suonare scontato, questa tesi deriva puramente dalla mia curiosità, e dalla voglia di trovare una conferma o una smentita all'idea che, anche solo intuitivamente, ho portato in me sin dall'ultimo anno di liceo: che il fumetto possa contribuire all'apprendimento di una lingua straniera. Per tale motivo, il presente lavoro vuole sottolineare la validità del fumetto come materiale di supporto alla didattica dell'italiano LS, con l'obiettivo di dimostrare che in questa prospettiva, il potenziale di questo *medium* – da sempre concepito come unione di due sistemi semiotici – va ben oltre l'idea che le immagini siano un supporto alla comprensione delle parole.

Il fumetto infatti, pur nelle sue due componenti, deve essere concepito come testo unitario, in cui è proprio la commistione di immagini e parole a promuovere lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative dello studente.

Per questa ragione, il Capitolo 1 prende avvio da un'analisi del potenziale didattico generale del fumetto, con la *closure*, il *cartooning* e l'*here and now*, caratteristiche messe in luce da Scott McCloud (1994) e Neil Williams (1995) e che ben si accordano alle teorie della didattica ludica; segue poi un'analisi delle caratteristiche del fumetto che possono essere sfruttate in ambito glottodidattico, e infine una riflessione su quelle competenze linguistiche il cui sviluppo può essere agevolato da questo mezzo di comunicazione. Data la natura del fumetto, abbiamo scelto di concentrarci solo su quelle più influenzate dal contesto d'uso –

competenza lessicale, testuale, pragmatica e (inter-)culturale.

Il Capitolo 2 verte invece sull'analisi linguistica di tre fumetti – *Paperino e l'Amacasharing*, *Scritto con il sangue* e *unastoria* – da proporre a tre classi idealmente omogenee di studenti di italiano LS rispettivamente di livello A2, B2 e C2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe, 2001). Al suo interno vengono ipotizzati i processi cognitivi svolti dagli studenti ai fini della comprensione globale del fumetto, nei suoi rapporti immagine-immagine e immagini-parole.

Il Capitolo 3, dopo un breve *excursus* delle principali fasi di progettazione di un percorso di apprendimento linguistico, adotta un approccio didattico che promuova la centralità dello studente evidenziando anche la necessità di un rapporto cooperativo e interattivo tra quest'ultimo e l'insegnante.

Il Capitolo 4, infine, propone tre ipotetici percorsi didattici volti al potenziamento delle competenze linguistico-comunicative ai fini di una comprensione e produzione del testo da parte degli studenti, che non devono essere considerati solo come apprendenti, ma anche come lettori e quindi fruitori di un prodotto culturale italiano.

CAPITOLO 1

IL FUMETTO E LA GLOTTODIDATTICA

In questo capitolo, parleremo nel dettaglio del genere fumetto come strumento di supporto nell'insegnamento delle lingue straniere, evidenziando innanzitutto alcuni concetti utili che serviranno da guida per l'intera tesi. Ancor prima di ipotizzare le potenzialità glottodidattiche del fumetto, è infatti necessario capire *cosa* sia il fumetto, e *che proprietà* possenga in sé e per sé, in quanto mezzo di espressione e di comunicazione.

Per tracciare un quadro chiaro della natura di questo *medium*, nel paragrafo 1.1 partiremo dalle definizioni di fumetto comunemente ritenute più esaustive, quella di Will Eisner e quella di Scott McCloud, e proseguiremo descrivendo i concetti di 'cartooning' e 'closure', introdotti da quest'ultimo nel suo saggio a fumetti *Understanding Comics: The Invisible Art* (1994). *Cartooning* e *closure* sono due concetti inerenti al genere fumetto in sé, ma sono molto utili ai fini di questa tesi perché, come approfondiremo in seguito, mettono il lettore praticamente sullo stesso piano dell'autore, e permettono di creare un legame tra il genere fumetto e il suo uso in ambito (glotto-)didattico. Rendendo il lettore protagonista, si soddisfano infatti le esigenze fatte emergere dai sostenitori della didattica ludica, che pongono l'accento sulla necessità di rendere lo studente protagonista attivo del processo di apprendimento.

Nel paragrafo 1.2, basandoci sui lavori di Seyfried (2008) e Lombardo (2006), vedremo che il fumetto può considerarsi uno strumento didattico ricreativo che ben si inserisce nella teoria della didattica ludica, un'accezione di insegnamento/apprendimento che amplia il ventaglio di opzioni che docenti e discenti hanno a propria disposizione nello svolgimento dei loro rispettivi ruoli.

Nel paragrafo 1.3, verranno illustrate le caratteristiche del fumetto che mettono più in risalto il suo potenziale glottodidattico. Nel farlo, prenderemo come punto di riferimento il lavoro condotto presso l'American Language Institute della New York University da Neil

Williams che, nel 1995, dopo aver sostituito il tradizionale manuale di L2 con un fumetto di *Calvin & Hobbes*, espone i miglioramenti ottenuti in una classe di ESL e indica le caratteristiche del fumetto che hanno contribuito maggiormente a questi miglioramenti. In particolare, in 1.3.3 ci soffermeremo sui risvolti glottodidattici della lingua dei fumetti come commistione di lingua scritta e lingua orale: ritornando a utilizzare lo studio di Williams come spunto, vedremo come i fumetti possano contribuire alla creazione, da parte dello studente, di una *protogrammatica* personale, a partire dall'individuazione di elementi ricorrenti all'interno della lingua e basata su un costante processo di osservazione, ipotesi, sperimentazione e autovalutazione.

Nel paragrafo 1.4, infine, individueremo le competenze linguistico-comunicative che il fumetto può contribuire a potenziare, con un particolare riferimento alla competenza lessicale, testuale, pragmatica e (inter-)culturale.

1.1 Il fumetto: le definizioni di Eisner e McCloud, *closure* e *cartooning*

Negli studi sul fumetto, sono due le definizioni che, comunemente, vengono ritenute più esaustive. La prima è quella fornita da Will Eisner, riconosciuto a livello mondiale come uno dei più grandi maestri della nona arte¹ e a lungo docente presso la School of Visual Art di New York.

Eisner definisce il fumetto come «arte sequenziale» (Eisner, 1985), perché esso è costituito innanzitutto da una sequenza di immagini, arricchita di parole, simboli e segni che permettono di raccontare una storia. Sulla base di questa definizione, Scott McCloud propone, nel suo *Understanding Comics: The Invisible Art*, una definizione estesa di fumetto, ossia «Juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or produce an aesthetic response in the viewer» (McCloud, 1994: 9).

Riflettiamo su questa definizione. Innanzitutto parliamo di immagini giustapposte in

¹ L'espressione venne usata per la prima volta da Morris (pseudonimo di Maurice de Bévère e creatore di Lucky Luke) e da Pierre Vankeer, autori di una rubrica contenuta in *Journal de Spirou* e intitolata "Neuvième Art. Musée de la bande dessinée", che si proponeva di ripercorrere la storia del fumetto a livello internazionale. La rubrica compare per la prima volta nel numero 1932 di *Spirou*, del 17 dicembre 1964.

sequenza: ciò significa che all'interno del genere "fumetto", rientrano le strisce, gli albi e le *graphic novel*, ma non le vignette (ad esempio, quelle satiriche), costituite da una sola immagine, e dunque prive di sequenza. Inoltre, il fine del fumetto è quello di comunicare delle informazioni e/o di suscitare una reazione estetica nel lettore. In questa accezione quindi il fumetto è a tutti gli effetti un *medium*, un mezzo di espressione che utilizza immagini in sequenza per comunicare informazioni.

Notiamo però, all'interno di questa definizione, un grande assente, che invece trovava maggiore spazio nella definizione di fumetto come arte sequenziale: le parole. Secondo McCloud infatti, le parole possono sì accompagnare le immagini, ma la loro presenza non è definitoria del fumetto in quanto tale. L'essenza del fumetto risiede infatti per McCloud nella *closure*, un'operazione cognitiva necessaria a questo *medium*, che è costituito da immagini giustapposte e in sequenza.

La *closure* consiste nel «[...] phenomenon of observing the parts but perceiving the whole [...]» (McCloud, 1994: 63); è quell'operazione mentale che consiste nel completamento dell'incompleto sulla base di inferenze derivanti da esperienze passate e aspettative nel momento in cui si presenta un vuoto di significato. Nel fumetto, la necessità di compiere la *closure* si manifesta "fisicamente" nello spazio bianco tra una vignetta e l'altra – che gli appassionati chiamano anche *gutter* – ossia in quel margine ben visibile che, creando un vuoto tra due vignette, crea anche un vuoto di significato. Vuoto che però dev'essere colmato: per capire una sequenza infatti, il lettore – proprio come succede con i fotogrammi di una pellicola cinematografica – deve prendere due immagini separate e trasformarle in un *continuum* visivo e di significato. Di conseguenza, il lettore del fumetto è necessariamente un protagonista attivo: il suo compito è infatti quello di riempire costantemente lo spazio bianco tra una vignetta e l'altra e, così facendo, di colmare un vuoto di significato.

La *closure* è quindi un'operazione cognitiva che il fumetto condivide con il cinema: ma se al cinema lo spettatore non si rende nemmeno conto dell'operazione che sta compiendo, perché questa è uguale a quella che il suo occhio e il suo cervello compiono quotidianamente – ossia unire due immagini separate e creare una continuità di senso e movimento –, nel fumetto la *closure* viene "indotta" proprio dalla presenza visibile dello

spazio bianco, che avverte il lettore di quando è necessario compierla. In quest'ottica il fumetto può definirsi un *medium* unico, perché non c'è nessun altro mezzo di comunicazione così esigente nei confronti del lettore, che deve farsi collaboratore spontaneo e consapevole dell'autore e che, in ultima analisi, deve a sua volta diventare autore (McCloud, 1994: 65.).

Il concetto di *closure* in quanto operazione cognitiva che rende il lettore protagonista attivo nel processo di creazione e fruizione del fumetto, ci permette di introdurre un secondo concetto: il *cartooning*, che è definito da McCloud (1994: 30) come «[...] a form of amplification through simplification [...]». Quando parliamo di *simplification* però, non dobbiamo pensare a una mera eliminazione del dettaglio ma piuttosto allo spogliare l'immagine del suo particolare per giungere al suo essenziale: secondo l'autore, semplificare significa concentrarsi solo sui dettagli specifici: «by stripping down the image to its essential 'meaning', an artist can amplify that meaning in a way that realistic art can't» (*Ibid.*). Quando l'autore opta per un'immagine *cartoony* (qui vagamente traducibile come “stilizzata”), piuttosto che per il realismo grafico – il cui fine è ritrarre la realtà per come la vediamo, e non per come la conosciamo – mostra un'idea astratta *dalla* realtà empirica, *dal* particolare, e la rende universale (*universality*), permettendo quindi una maggiore identificazione (*identification*) da parte del lettore. I due concetti appena esposti sono fondamentali perché, come vedremo in seguito, si accordano con la definizione di didattica ludica. Sofferamoci quindi un istante su di essi.

Per quanto riguarda l'*universality*, McCloud afferma che «[...] the more cartoony is a face, the more people it could be said to describe» (1994: 31). Ad esempio, un cerchio con due puntini e un trattino orizzontale ritrae in potenza il viso di milioni di persone, mentre lo stesso disegno a cui vengano aggiunti i capelli esclude automaticamente ogni essere umano calvo: il primo disegno rappresenta l'*idea* che abbiamo di essere umano, ciò che sappiamo che ogni essere umano è; il secondo disegno invece rappresenta l'*esperienza* che facciamo dell'essere umano, ciò che sappiamo che un essere umano *può* essere, ma che non lo definisce ontologicamente.

Il concetto di *universality* è poi connesso a quello di *identification*, perché se da una parte la rappresentazione di un'idea ci permette di connettere a essa quante più sue

manifestazioni particolari (io e gli altri), dall'altra, la rappresentazione del particolare (del realistico) evidenzia solo l'alterità tra l'io e il mondo. Va da sé quindi che maggiore è il realismo impiegato dall'autore e minore sarà l'identificazione da parte del lettore: osservando una fotografia realistica di un uomo, non vedremo noi stessi, ma un altro; il *cartoon* invece, in quanto idea astratta, in quanto concetto, ci permette di vedere noi stessi. Ma perché?

McCloud attribuisce questo fenomeno alla tendenza tutta umana di estendere la propria identità agli oggetti, specie quelli con cui interagiamo: «The cartoon is a vacuum into which our identity and awareness are pulled» (McCloud, 1994: 36). Che si tratti di una presa elettrica con i suoi tre buchi, o di un'automobile con i due fari e il paraurti, l'uomo vede sé stesso nella realtà che lo circonda. Eppure, fa notare McCloud, quando immaginiamo noi stessi, nella nostra mente non appare la stessa immagine di noi che vediamo allo specchio: tutto ciò che riusciamo a vedere è solo un abbozzo, l'idea che abbiamo di noi, quello che *noi sappiamo* di essere. In altre parole, la nostra consapevolezza dell'io e del rapporto io/mondo è un'immagine concettualizzata e semplificata, che nel fumetto trova espressione nel *cartoon*. Ciò significa che «by de-emphasizing the appearance of the physical world in favor of the idea of form, the cartoon places itself in the world of concepts. Through traditional realism, the comics artist can portray the world without, and through cartoons, the world within» (McCloud, 1994: 41): in sostanza, spostando l'attenzione dalla forma all'idea della forma il *cartooning* ritrae l'essenza del reale.

A conferma di quanto detto finora, il *cartooning* tende a coinvolgere solo i personaggi, gli unici con cui il lettore, verosimilmente, può identificarsi: McCloud fa notare che anche lo stile di disegno più realistico tende a presentare un minimo di stilizzazione nei personaggi; al contrario, poiché è improbabile che il lettore si identifichi con lo sfondo – che, per sua natura, tra l'altro, non può interagire con i personaggi – questo tende sempre a essere molto più realistico. Questa combinazione permette al lettore di assumere le sembianze del personaggio (in ultima istanza, di identificarsi in esso) e di muoversi nel mondo in cui esso stesso si muove.

C'è tra l'altro una straordinaria convergenza tra le caratteristiche che abbiamo descritto fino a questo punto: con la *closure* infatti si arriva al culmine del processo di identificazione e

partecipazione, proprio perché nello spazio bianco può succedere di tutto, sulla base delle miriadi di potenziali decisioni prese dal lettore – a partire da esperienze pregresse e aspettative – per riempire il vuoto di significato che separa due vignette. Riempire lo spazio bianco significa infatti essere partecipanti, agenti di cambiamento del tempo e dello spazio: se le vignette frazionano la dimensione spazio-tempo del reale, l'operazione di *closure* permette di ricucire i momenti del reale e di costruire una realtà continua e unificata. Per sintetizzare il concetto di *closure*, in via definitiva, si può riprendere l'efficace affermazione di McCloud stesso: «To kill a man between panels is to condemn him to a thousand deaths» (McCloud, 1994: 69).

1.2 Il fumetto e la didattica ludica

Molti autori hanno avuto il merito di riconoscere il potenziale didattico del fumetto: Jonathan Seyfried, ad esempio, definisce le *graphic novel* come «Educational Heavyweights» (Seyfried, 2008: 44). In seguito al lavoro svolto con Roz Tolson, ai tempi suo collega e responsabile della biblioteca della Brandeis Hillel Day School di San Francisco, lui stesso si confessa stupito della scoperta del potenziale didattico del fumetto, che prima considerava sì divertente ma intellettualmente irrilevante.

Al fine di proporre un corso opzionale accattivante, e tenendo conto del recente *boom* di pubblicazioni di *graphic novel*, i due colleghi decidono di istituire presso la scuola media californiana un corso di lettura opzionale denominato *Graphic Novel Books Group*. Nel giro di due semestri, il corso ottiene un successo tale da far capire all'insegnante che il genere fumetto non soltanto motiva anche i lettori più riluttanti, immersi nella «TTYL (talk/type to you later) culture of text messaging and Internet social networking», ma che esso è anche un vero e proprio “peso massimo” dell'insegnamento dei concetti letterari più complessi e della *visual literacy* (Seyfried, 2008: 45): l'immediatezza, l'umorismo, nonché la presenza di personaggi e contesti spesso familiari fanno sì che gli studenti si identifichino e comprendano forma e contenuto del fumetto molto più rapidamente di quanto non avverrebbe con un tradizionale libro di testo.

Seyfried e Tolson strutturano il corso in maniera molto precisa: partono innanzitutto da una sessione di *brainstorming* sul concetto di *graphic novel*, al fine di colmare il divario di conoscenze tra i diversi studenti partecipanti; in seguito, accompagnano la lettura di ogni fumetto con un'analisi della sua struttura, correlandovi alcuni principi esposti da McCloud in *Understanding Comics: The Invisible Art*, e con una discussione in classe sugli aspetti socio-culturali implicati nelle letture proposte. A tale proposito, uno degli esempi riportati da Seyfried è la lettura di *American Born Chinese* di Gene Luen Yang (First Second Books, 2006), il cui personaggio principale descrive la frustrazione derivante dalla sua condizione di immigrato, che gli studenti riconoscono immediatamente come fatto umano della società in cui vivono.

A partire da questa osservazione, Seyfried pone l'accento sulla capacità del fumetto di promuovere la *visual literacy* così come definita da Seppänen: «the capacity to perceive the visible reality as part of broader cultural structures of meanings...the most essential thing thus is the understanding of the mechanisms of culture and the meaning of production in society» (cit. in Seyfried, 2008: 46). I fumetti, in pratica agevolano la capacità di inserire la realtà visibile all'interno di una rete di significati resi tali a partire dalla cultura di una determinata società, ma fanno anche molto di più, perché la *visual literacy* è anche

the ability to conceive the historical quality of visual orders and the power processes connected with them as well as to distinguish alternative orders. Visual literacy is thus not only an understanding of the visible reality, but at its best it is also the production of such presentations that challenge pictorial stereotypes connected, for instance, to the presentation of race and gender. (Seppänen, cit. in Seyfried, 2008: 47)

Nel migliore dei casi, la *visual literacy* non sviluppa soltanto delle competenze “passive”, ma anche delle competenze “attive” che, a partire dall'osservazione di significati riconducibili a una determinata cultura (intesa qui come visione del mondo, e non solo come l'insieme di conoscenze e manufatti prodotti da gruppo sociale), permettano anche di riconoscerne la relatività.

Ma ritorniamo alla struttura del corso: alla fine di ogni lezione, ed è forse questo il momento più importante, gli studenti lavorano a un fumetto di loro creazione, cercando di

applicare quanto appreso a proposito della narrativa per immagini. Mettendosi in gioco personalmente, gli studenti mettono a frutto quanto imparato, e diventano protagonisti del processo di apprendimento: secondo Seyfried, l'applicazione pratica delle nozioni apprese in classe ha contribuito a consolidare le conoscenze degli studenti/lettori e quest'idea viene confermata dagli studenti stessi che affermano: «The class was different than a regular book group because we weren't just reading it, we were doing it too» (Seyfried, 2008: 47).

Nel suo articolo, di fatto l'insegnante fa rientrare la *graphic novel* all'interno della «recreational reading» (Ivi: 45), di cui gli insegnanti lamentano spesso uno scarso interesse da parte degli studenti. Con il proprio lavoro però, si è reso conto di come la lettura ricreativa possa trovare linfa nuova a partire da un lavoro costruttivo e approfondito sul genere fumetto che, grazie alle sue caratteristiche intrinseche, è in grado di stimolare nel discente una riflessione sugli aspetti culturali della società in cui i fumetti stessi vengono prodotti e fruiti, inserendo al contempo tale riflessione in un contesto ricreativo, e in ultima analisi di svago.

Abbiamo però detto, all'inizio del paragrafo 1.1, che l'uso del fumetto come strumento didattico si riallaccia a quanto sostenuto nell'ambito della didattica ludica. Bisogna innanzitutto dire che un approccio basato su questo supporto teorico permette di non far apparire il fumetto come una lettura facile, per bambini. Si tratta di un aspetto che non va assolutamente trascurato dato che il fumetto non gode ovunque e presso tutti dello stesso riconoscimento artistico-intellettuale: ad esempio, in Francia il fumetto è riconosciuto a pieno titolo come prodotto artistico-culturale; in Giappone, poi, i *manga* sono una parte così integrante della cultura e della società, che sarebbe impossibile immaginare il paese senza pensare ai fumetti (Pilcher-Brooks, 2005:12). Negli Stati Uniti e in Regno Unito, invece, il fumetto non ha mai goduto dello stesso riconoscimento culturale della Francia o del Belgio: svariate critiche al genere sono state mosse, da una parte, dai più conservatori, mossi dal desiderio di mantenere intatta la gerarchia esistente nelle “belle arti”, e dall'altra, dalla prospettiva marxista, che considerava i fumetti come uno strumento di indottrinamento dei bambini con le ideologie dominanti della società (Christiansen & Magnussen, 2000: 17). Infine, in Italia, il fumetto, emerge in maniera sempre più preponderante nel panorama letterario nazionale, come dimostrato dalla candidatura di un fumetto, per ben due anni consecutivi, al prestigioso Premio Strega (<http://www.fumettologica.it>). A tutto ciò si

aggiunga che, trattandosi di un genere tradizionalmente associato ai giovani e non a lettori più maturi, va da sé che un fumetto proposto a fini didattici rischia di essere percepito dall'adulto come uno svilimento delle sue capacità intellettuali. Proporre il fumetto per il suo aspetto ludico, e non solo ricreativo, permette quindi di ampliare la sua fascia di destinatari, che andrà dal bambino fino al lettore più maturo.

Tra i due estremi di questa fascia si nota però un punto di congiunzione: il portale www.diamondbookshelf.com si propone come guida approfondita a librai ed educatori nell'utilizzo dei fumetti in ambito didattico. In esso viene sottolineato il potenziale di questo genere nell'ambito dell'insegnamento dell'inglese come lingua seconda, e si fa notare che questo genere costituisce un valido supporto nell'assimilazione di *basic instructions*: con una valida similitudine, viene fatto notare che così come un bambino che acquisisce la propria L1 usa dei libri con le figure, allo stesso modo un discente di L2 potrà utilizzare il fumetto per aiutarsi a connettere le parole alle immagini che descrivono le parole stesse e per creare dei nessi logico-semantiche tra le varie porzioni di significato.

Per didattica ludica tuttavia, non si deve intendere soltanto la creazione di un contesto ricreativo (come fatto da Seyfried e Tolson), ma piuttosto la creazione di un ambiente che ruoti intorno allo studente. Lombardo (2006) definisce il concetto di *ludicità* come «un principio in base al quale per promuovere lo sviluppo globale dell'allievo si crea un ambiente di apprendimento rilassante, motivante e allo stesso tempo piacevole. Un contesto ricco di stimoli positivi dove lo studente è protagonista del proprio processo formativo».

Si tratta di un concetto perfettamente congruente con la natura del *medium* fumetto: la necessità di compiere la *closure*, e il processo di identificazione rendono infatti il lettore/studente totalmente protagonista del processo di appropriazione del prodotto. Più nel dettaglio, il fumetto concepito come *testo* (inteso quindi come occorrenza comunicativa) richiede l'integrazione di quelle che, nell'accezione comune, sono le sue due principali componenti, quella verbale e quella grafica: il lettore deve integrare costantemente i significati veicolati non solo dai rapporti immagine/immagine, ma anche, come vedremo in seguito, dai rapporti immagine/parole. In altre parole, il fumetto richiede la costante partecipazione attiva del lettore, che deve riempire il vuoto di significato tra due vignette sulla

base della propria visione del mondo. Affinché ciò avvenga, il lettore deve farsi anche autore e compiere la *closure*: sono necessarie infatti le sue inferenze perché si attui questa integrazione di significati.

Quello che abbiamo visto finora ci porta a dire che il fumetto è un testo che promuove più tipi di interazione: un'interazione interna tra le componenti del testo, che hanno senso solo se riunite in un *continuum* di significato (verbale e grafico insieme), e due tipi di interazione esterna.

La prima interazione esterna avviene tra il lettore e il proprio sistema socio-culturale: il lettore infatti ha a propria disposizione un ventaglio di significati con cui poter riempire lo spazio bianco, e di questi dovrà selezionare ovviamente il più appropriato; ma la prima interazione è seguita da una seconda interazione esterna, che avviene tra le componenti e il lettore, anzi, i lettori, che integrano i significati veicolati dalle componenti a partire dalle proprie esperienze pregresse e aspettative personali. Dato che la *closure* avviene a partire dalla personale visione del mondo di ogni singolo individuo, la lettura del fumetto è inesauribile, e ogni volta che questa ha luogo si creano in potenza nuovi rapporti di significato tra immagine e immagine e tra immagine e parole. Naturalmente, questo processo ha luogo con qualsiasi testo, tuttavia il fumetto presenta una caratteristica che molti testi non hanno: è un genere che cala il lettore in contesto, *in medias res*, mostrando lo svolgersi degli eventi in presa diretta e senza nessuna, o al massimo con pochissima, narrazione. Questo concetto, che verrà sviluppato nel paragrafo 1.3, ci permette finalmente di analizzare il fumetto come potenziale strumento nell'ambito dell'insegnamento di una lingua.

1.3 Il fumetto e la glottodidattica

Abbiamo fin qui analizzato alcune caratteristiche proprie del fumetto in quanto mezzo di espressione e relativamente all'uso che se ne può fare in ambito didattico. È giunto però il momento di addentarci più specificatamente nell'ambito della glottodidattica e di capire con maggiore precisione in che modo il fumetto può essere sfruttato come strumento di supporto all'insegnamento/apprendimento di una lingua.

In questo paragrafo, quindi, partiremo da uno studio di Neil Williams del 1995, in cui l'autore individua nel fumetto quattro caratteristiche utili in ambito glottodidattico: *visual*, *here and now*, *constant register* e *limited lexical phrases*. Tali caratteristiche, che riprenderemo nel capitolo 2, saranno un punto di partenza per approfondire alcuni aspetti del fumetto: in particolar modo, ci concentreremo sui due tempi del fumetto, ossia il tempo di lettura e il tempo di svolgimento, e sul rapporto tra immagini e parole, a partire dalle classificazioni riportate da McCloud (1994: 153-155) e Liu (2004: 226).

1.3.1 Le caratteristiche del fumetto utili in ambito glottodidattico

Lo studio di Williams del 1995 descrive l'uso del fumetto in una classe di ESL, al fine di illustrare come questo abbia contribuito alla sensibilizzazione degli studenti dell'American Language Institute della New York University di fronte ad aspetti spesso ignorati nei tradizionali libri di testo. L'autore sottolinea in particolar modo l'utilità del fumetto come strumento didattico complementare all'interno di un corso intensivo di ESL, i cui studenti posseggano già delle nozioni basilari di inglese.

Il fumetto che Williams decide di utilizzare è la raccolta di *Calvin & Hobbes*, *Yukon Ho!* di Bill Watterson (1989) perché si tratta di un testo scritto in un inglese autentico, e destinato quindi in primo luogo ai lettori anglofoni:

[...] the comic book used [...] is authentic English, written for English speaking Americans, rather than doctored for ESL students. As such it is a true text book (or book of texts, if you will). As they read it students are exposed to English as a whole, and not the simplified collection of structures presented in a linear fashion which is the staple of most ESL course book. (Williams, 1995: 2)

Per tale motivo, Williams fa notare che il genere fumetto è ricco di risorse linguistiche che possono essere sfruttate dagli studenti al fine di ampliare la loro conoscenza di ESL. Questa grande potenzialità del fumetto è determinata da alcune caratteristiche strutturali che lo studioso individua: la componente visiva (*visual*), una forte contestualizzazione nell'*hic et nunc* (*here and now*), l'uso di un registro costante (*constant register*), e l'uso di espressioni lessicali limitate (*limited lexical phrases*).

La prima caratteristica, la componente visiva, consiste nel fatto che il fumetto presenta

una componente visiva permanente e parzialmente slegata dalla dimensione temporale, a differenza di quanto succede ad esempio nei film – con cui il fumetto condivide la commistione di materiale linguistico e grafico – in cui le immagini scorrono velocemente.

La seconda caratteristica è il fatto che i personaggi dei fumetti interagiscono sempre nell'*hic et nunc*, e in prima persona: «*you and me not the him and her of narrative*» (Ivi: 3). Di conseguenza, essi condividono molti aspetti paralinguistici dell'interazione, tanto che una parte di quello che dice un personaggio può essere inferito dalla sua espressione del viso o dalla sua posizione. Il fatto che gli eventi vengano mostrati in presa diretta cala il lettore *in medias res* e lo obbliga a essere protagonista del processo di appropriazione del testo, e a sfruttare le già citate *basic instructions* di cui il fumetto è disseminato per ricostruire i nessi logico-concettuali che legano più porzioni di significato.

In effetti i fumetti propongono sempre nuovi spunti contestualizzanti e illustrano l'agire e l'interagire dei personaggi sulla base del contesto comunicativo in cui si trovano – contesto che, peraltro, è descritto in maniera molto dettagliata e precisa, proprio perché è veicolato tramite un'operazione pittorica. Da ciò deriva, ad esempio, che il rapporto tra parola e immagine facilita fortemente la ricostruzione dell'intenzione comunicativa che il parlante convoglia nel messaggio. Il lettore/studente dovrà quindi attivare i propri *frame* di interpretazione a partire da questo rapporto, che gli suggerisce di continuo, in maniera più o meno esplicita, come interpretare il messaggio.

A ciò si legano a doppio filo le ultime due caratteristiche citate da Williams. Innanzitutto il registro costante: i personaggi dei fumetti (soprattutto di quelli più “semplici”) sono sempre gli stessi, all'interno di un dato contesto sociale e legati dalle stesse relazioni di intimità/potere: di conseguenza il registro che utilizzeranno sarà stabile e soggetto a poche variazioni.

In fine, la presenza di espressioni lessicali limitate: la lingua dei fumetti «[...] represents one man's idiolect» (Ivi: 3), l'idioletto di un uomo, lo scrittore, che offre un solo ma ampio punto di vista sul mondo, da cui il discente può apprendere tantissimo ma che comunque rimane sempre circoscritto all'interno di un ambiente controllato, limitato.

1.3.2 I tempi del fumetto e il rapporto immagini/parole

Le caratteristiche individuate da Williams nel suo studio costituiscono un punto di partenza per approfondire una serie di aspetti che agevolano l'apprendimento di una LS: di seguito, quindi, verranno esplicitati alcuni concetti che ci serviranno nei capitoli successivi, e che ci permetteranno di capire perché il fumetto, rispetto ad altri *media*, presenti delle caratteristiche particolarmente appropriate alla didattica di una lingua straniera. Partiremo quindi dalla dualità temporale del fumetto per poi riallacciarci alla tematica più ampia del rapporto tra immagini e parole all'interno di questo particolare tipo di testo.

Riprendiamo innanzitutto la caratteristica della componente visiva permanente e parzialmente slegata dalla dimensione temporale. Questo aspetto fa sì che il fumetto presenti un vantaggio unico sul cinema: in esso, infatti, la concezione del tempo non viene a mancare, ma viene più che altro alterata in quanto il tempo stesso si biforca in tempo di lettura e tempo di svolgimento (di fatto quello della narrazione), dove il secondo può essere subordinato al primo senza che si snaturi il fumetto stesso. Nel fumetto infatti, il tempo di svolgimento è scandito da immagini e parole (e quindi dall'impaginazione, dal montaggio, dalle didascalie, dai *balloon* e dalle onomatopée), che a loro volta scandiscono il tempo reale: ad esempio, se una vignetta è riccamente particolareggiata, il lettore le dedicherà più tempo. Tuttavia, il tempo di svolgimento è sempre suggerito e mai imposto al lettore, che è di fatto libero di soffermarsi sull'intera tavola, su una singola vignetta, su più vignette, o su un minuscolo dettaglio, per tutto il tempo che desidera. Una simile caratteristica torna utilissima a un lettore non madrelingua, che può così concentrarsi su questo o quell'altro aspetto del fumetto proposto, riprenderlo, rileggerlo, e analizzarlo, per tutto il tempo che gli è necessario per fruirne sia dal punto di vista linguistico che dal punto di vista estetico.

Questo ci porta a riflettere su un'altra componente del fumetto: le parole. Nell'accezione comune, il genere fumetto viene concepito come una associazione di elementi verbali e non verbali; eppure, riprendendo la definizione di fumetto che abbiamo fatto nostra – «Juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or to produce an aesthetic response in the viewer» (McCloud, 1994: 9) – osserviamo immediatamente l'assenza di un qualsivoglia riferimento all'elemento verbale.

Nonostante questo, McCloud ammette che la combinazione di immagini e parole ha esercitato un'enorme influenza sulla crescita del fumetto, tanto che quest'ultimo ha finito per identificarsi con l'arte dello storytelling. Ma McCloud non si limita soltanto a questo: arriva a definire le parole come «the ultimate abstraction» (*Ivi*: 47), il culmine del processo di astrazione necessario affinché il fumetto possa essere universale. McCloud spiega che mentre le immagini comunicano «received information» che non necessitano di un'istruzione formale per essere colte nel loro significato, la scrittura comunica «perceived information»: decodificare i simboli astratti della lingua richiede tempo e una conoscenza specializzata. Tuttavia, immagini e parole nel fumetto riescono a convergere: infatti, da una parte, tramite il *cartooning*, l'immagine tende a passare dal realistico all'astratto (avvicinandosi così alle parole); dall'altra, rendendo le parole graficamente più dirette, sarà necessario un livello inferiore di percezione, proprio come succede con le immagini. Di fatto quindi la convergenza tra immagini e parole avviene se l'immagine è astratta e se la parola è chiara e diretta. In questo modo, McCloud spiega che, nonostante l'uomo tenda sempre a separare concettualmente immagini e parole, queste ultime sono due facce della stessa medaglia, due componenti di un linguaggio unificato e universale, quello del fumetto, che se sfruttato appieno può dar luogo a possibilità illimitate (*Ivi*: 49-51). Ma che rapporto intercorre tra immagini e parole?

Per rispondere a questa domanda, ci serviremo, come anticipato, di due classificazioni riportate rispettivamente da McCloud (*Ivi*: 153-155) e da Liu (2004: 226). Entrambe affrontano tale tema da un punto di vista semantico, e cercano di rintracciare le relazioni tra la porzione di significato espressa dalle immagini e quella espressa dalle parole. Nei capitoli successivi tuttavia (e in particolar modo nel capitolo 2) utilizzeremo la classificazione riportata da Liu, dove prevale una maggiore focalizzazione sui risvolti cognitivi e didattici di tali relazioni, piuttosto che su quelli estetici.

In *Understanding Comics: The Invisible Art* (1994: 153-155), McCloud individua sette tipologie di combinazione immagini/parole:

1. *Word specific combination*: le figure illustrano ma non aggiungono nulla di significativo a un testo già largamente completo;

2. *Picture specific combination*: le parole aggiungono una specie di “colonna sonora” a una sequenza narrata visivamente;
3. *Duo-specific panels*: le parole e le immagini comunicano di fatto lo stesso messaggio;
4. *Additive combination*: le parole amplificano o elaborano l'immagine e viceversa;
5. *Parallel combination*: parole e immagini seguono corsi diversi senza intersecarsi;
6. *Montage*: le parole sono trattate come parte integrante dell'immagine;
7. *Interdependent combination*: le parole e le immagini vanno di pari passo per comunicare un'idea che non riuscirebbero a comunicare da sole (McCloud, 1994: 153-155).

Quanto alla classificazione riportata da Liu, essa deriva dal suo studio sull'effetto delle strisce a fumetti sulla *reading comprehension* degli studenti di inglese L2. Liu riprende gli studi di diversi ricercatori che hanno cercato di valutare fino a che punto la presenza dei *visuals* (elementi visivi che ritraggano almeno una parte dell'elemento testuale che accompagnano) aiuti lo studente a comprendere quanto letto. Questi studi mettono a confronto l'effetto sulla comprensione e memorizzazione delle informazioni del testo con e senza i *visuals* e riscontrano solitamente un effetto positivo allorché questi ultimi sono presenti. Liu riporta una classificazione stilata da diversi ricercatori che hanno individuato cinque funzioni dei *visuals*:

1. *Representation*: i *visuals* ripetono o si sovrappongono fortemente al testo;
2. *Organization*: i *visuals* aumentano/risaltano la coerenza testuale;
3. *Interpretation*: i *visuals* aggiungono informazioni rispetto al testo;
4. *Transformation*: i *visuals* mirano a un elemento del testo e lo ricodificano in una forma più memorizzabile;
5. *Decoration*: i *visuals* sono utilizzati per le loro qualità estetiche e per suscitare interesse nel lettore.

Si è riscontrato che tutte queste funzioni tranne quella di *Decoration* facilitano la memoria e che la funzione *Representation* può considerarsi come un iperonimo di *Organization*, *Interpretation* e *Transformation* perché tutti i *visuals* ripetono parte del contenuto testuale, che si tratti di un dettaglio o della relazione tra dettagli (Liu, 2004: 226). Nel capitolo 2 ci serviremo di tali funzioni per analizzare tre fumetti e ipotizzare come studenti con competenze linguistiche diverse sfruttino tali rapporti di significato per agevolarsi nella comprensione del testo.

1.3.3 I risvolti glottodidattici della commistione di lingua scritta e lingua orale

Abbiamo già visto che, a prescindere da quale definizione si dia al fumetto, nell'accezione comune esso è costituito da una commistione di materiale grafico e materiale verbale. Finora ci siamo concentrati principalmente sulla componente grafica del fumetto, e su come le informazioni da essa veicolate possano integrarsi a quelle veicolate dalla componente verbale. Adesso però focalizzeremo la nostra attenzione sulla componente verbale del fumetto, cercando di capire, anche in questo caso, come questa possa agevolare la didattica di una LS, e nel farlo continueremo a usare come punto di partenza lo studio di Williams, in cui lo studioso descrive la lingua dei fumetti² come una via di mezzo tra l'orale e lo scritto: essa riflette le modalità di interazione tra i parlanti madrelingua, senza presentare al contempo i tratti più salienti dell'oralità (1995: 3):

Comic book language lies about halfway between real spoken English and “written” English. While it is missing much of the pause phenomena, false starts, overlapping, and whatever of unrehearsed speech, it does reflect real people speaking real English and contains frequent examples of 'interactional language'.

Tralasciamo per il momento la questione dell'*interactional language*, dato che questa è perlopiù inerente al livello pragmatico – di cui ci occuperemo nel paragrafo 1.4 – e concentriamoci piuttosto sul concetto di lingua dei fumetti come via intermedia tra scritto e orale. È infatti un'osservazione molto importante dal punto di vista glottodidattico, perché si riallaccia a un problema spesso messo in luce dagli esperti del settore. Per affrontarlo può

2 Poco importa qui che si tratti della lingua inglese.

venirci in aiuto una riflessione compiuta da Chini e Bosisio a proposito della didattica del livello fonetico-fonologico dell'italiano: le due studiose fanno notare che, tendenzialmente, all'apprendimento della pronuncia della lingua italiana è dedicato poco spazio. Questo fenomeno coinvolge sia le classi di italiano L1, dove l'insegnamento della pronuncia della lingua è praticamente inesistente, sia le classi di italiano L2, dove l'attenzione verso tale livello è occasionalmente maggiore ma comunque trascurabile, e spesso a vantaggio dei livelli morfologico, lessicale e testuale. Di conseguenza, Chini e Bosisio forniscono la seguente indicazione:

Per riequilibrare una didattica spesso sbilanciata a favore degli usi scritti, è necessario riflettere sulla primarietà dell'uso orale e rispecchiarla nella pratica didattica: sia nello sviluppo dell'individuo, sia nell'evoluzione delle lingue, gli usi orali precedono quelli scritti, che nascono come riflesso e rappresentazione di quelli orali; inoltre, i contesti situazionali che prevedono usi orali sono di gran lunga più frequenti e numerosi rispetto a quelli che richiedono il ricorso alla lingua scritta (Chini & Bosisio, 2014: 114)

Seppur declinandolo diversamente, le due autrici riprendono successivamente lo stesso concetto in riferimento all'insegnamento e all'apprendimento della grammatica, sottolineando che «[...] una descrizione di una lingua non coincide con la lingua stessa, ma è in alternativa con altre ipotesi descrittive» (*Ivi*: 118). Viene inoltre fatto notare che la grammatica italiana è spesso una grammatica della lingua scritta, che ha come punto di riferimento la norma, e non una grammatica della lingua orale per come la fanno esistere i parlanti.

Una delle pecche che gli esperti riscontrano nella didattica della grammatica italiana, tanto nelle classi di italiano L1 quanto in quelle di italiano L2 o LS, è effettivamente un legame troppo stretto con la lingua scritta nonostante il fatto che la *grammatica* di una lingua sia solo *una* descrizione della lingua tra le tante possibili. E in effetti, la grammatica italiana, per lungo tempo, si è curata poco di descrivere i fenomeni, o quantomeno una parte di essi, che caratterizzano l'orale. Eppure, anche l'italiano orale ha una propria grammatica, e di conseguenza tutta una serie di regole, che non coincidono necessariamente con quelle insegnate in aula.

Per un italofono questo è un problema facilmente superabile, in quanto – in una

condizione ideale, ovviamente – in concomitanza con l'apprendimento formale della lingua in un ambiente istituzionale, avviene anche un'acquisizione di quest'ultima in un ambiente informale: ciò significa che un madrelingua italiano imparerà, tramite il processo di scolarizzazione e la propria esperienza di vita, cos'è *italiano scritto* e cos'è *italiano orale* e saprà farne in teoria un uso appropriato in base ai diversi contesti comunicativi con naturalezza. Per uno studente di italiano LS, sarà invece molto più difficile essere consapevole di questa differenza e usare un italiano “naturale” e appropriato.³

L'uso del fumetto come strumento didattico, ovviamente, non pretende di risolvere tanto semplicemente la complessa problematica appena esposta, che meriterebbe forse una seria riorganizzazione della didattica della lingua italiana, ma può esserci in qualche modo di aiuto, dato che la lingua che esso usa è effettivamente una via di mezzo tra scritto e orale. Esserci d'aiuto, ricordiamolo, e non risolvere il problema: il fumetto infatti non può e non deve considerarsi come un modello di apprendimento dell'italiano orale: i dialoghi contenuti nei *balloon* non sono destinati a essere ascoltati, ma piuttosto a essere letti, e per forza di cose fanno parte di una lingua artificiale. Il fatto che la lingua dei fumetti possa considerarsi una potenziale lingua parlata è solo da connettere a un tacito accordo tra il fumettista e il lettore:

The dialogues are artificial in the sense that they are written to be read instead of spoken to be heard. One should therefore not equate text balloons with spoken language, but cartoonists who want to keep the language in their comics close to reality will have to use balloon text that the reader readily accepts as language that could be spoken aloud (Meesters, 2012: 165)

Fatta questa debita premessa, il fumetto può comunque essere proposto come un *medium* che funga da ponte tra scritto e orale: esso infatti, per raggiungere il proprio scopo di mezzo artistico e comunicativo, compie un'operazione di mimesi sull'orale, ricalcandolo per quanto possibile in forma scritta ma seguendo al contempo le norme grammaticali tradizionalmente insegnate/apprese, appunto quelle dell'italiano scritto.

Facendo uso del fumetto per insegnare e apprendere una LS, ma anche solo

³ A tal proposito, si veda l'esempio riportato sempre da Chini e Bosisio (*Ivi*: 119) sulla differenza tra le norme che regolano l'uso della proposizione relativa nell'italiano scritto e gli usi – molto più numerosi e meno trasparenti – della stessa proposizione nell'orale: lo studente si troverà molto probabilmente spiazzato di fronte a questa differenza tanto abissale.

leggendolo, è possibile notare che, a partire dall'osservazione dell'orale, si costruisce una lingua che riorganizza quest'ultimo artificialmente, secondo le regole della grammatica scritta, al fine di renderlo leggibile. Da questo punto di vista, quindi, possiamo considerare la grammatica della lingua dei fumetti come una grammatica che si trova a metà strada tra quella normativa e quella descrittiva: da una parte infatti la lingua impiegata segue l'impostazione strutturale dell'italiano scritto, che assurge in questo caso a sistema esemplare, ma dall'altra viene mostrata la lingua secondo l'uso che in potenza ne fanno i parlanti, in particolare – come abbiamo già accennato – dal punto di vista interazionale: i *balloon* di dialogo (*speech balloon*) usano l'italiano scritto, ma nel farlo imitano un potenziale italiano orale, che viene appunto normalizzato dal punto di vista grammaticale.

Questo ha un risvolto didattico molto utile, sia a livello di comprensione che a livello di produzione: con il fumetto lo studente viene esposto a dei *pattern* linguistici non tanto autentici ma che comunque vengono accettati come tali *in primis* dagli italofoeni.⁴ Questi *pattern* linguistici, tra l'altro, poiché vogliono imitare la lingua orale, impiegheranno – in linea di massima – il registro della quotidianità, da cui però vengono eliminati tutti i tratti salienti della lingua orale: pause, esitazioni, false partenze, sovrapposizioni di turni, ripetizioni e ridondanze, errori di sintassi e grammaticali, etc. Laddove questi elementi sono presenti (in particolar modo esitazioni, false partenze ed errori), essi servono a tipizzare un dato personaggio e dunque a dare al lettore una maggiore possibilità di comprendere appieno il suo atteggiamento.

A tutto ciò che abbiamo detto finora, deve infine aggiungersi il fatto che la lingua del fumetto, rispetto all'orale, fa uso della punteggiatura, e impiega precise tecniche di *lettering* volte a creare un processo di auricularizzazione⁵ che permetta al lettore di conferire al dialogo (ma anche all'intera situazione comunicativa, nel caso delle onomatopee) un dato suono, una data intonazione, e di capire quindi dove vadano e non vadano inserite le pause, o

4 A proposito della non autenticità della lingua dei fumetti, si pensi ai segnali discorsivi (SD) per come descritti da Pugliese (2015: 171): la lingua dei fumetti non rispetta «[...] la loro 'distribuzione libera' nell'enunciato e nella sequenza discorsiva», né «[...] la possibilità che essi hanno di 'combinarsi con altri segnali', in coppia [...] o in serie [...]». Visto poi il fatto che essi vengono utilizzati nei fumetti in misura di gran lunga minore rispetto che all'orale, vale anche la pena ricordare che, per quanto la presenza di uno o più segnali discorsivi non sia fondamentale per determinare il significato semantico di una frase, «nella realtà comunicativa, un'omissione comporterebbe una perdita di naturalezza ed è plausibile che uno scambio verbale, in mancanza dei SD, venga percepito dal parlante come inconsueto, meccanico, quasi una trasmissione telegrafica di dati informativi».

5 Il rapporto tra ciò che il narratore vuol far sentire e chi invece ascolta

quale sia l'atteggiamento del personaggio. L'ovvia obiezione che si può muovere a questo lungo ragionamento, come avevamo già accennato alla fine del paragrafo 1.1, è il fatto che esso valga per qualsiasi testo in cui si voglia imitare l'orale: dai dialoghi dei romanzi a quelli delle sceneggiature teatrali e cinematografiche, esistono numerosi tipi di testo scritto in cui si tenta una mimesi del parlato che vuole “suonare” quanto più naturale possibile. Cos'è, quindi, che rende diverso il fumetto?

Una prima risposta a questa domanda è che, rispetto a un romanzo o a una sceneggiatura – il cui fine comunque è la recitazione, e non la lettura – i fumetti *mostrano* l'azione e i dialoghi “in diretta”, senza nessun intermediario: in un romanzo o in una sceneggiatura, il modo e il luogo in cui i personaggi agiscono e interagiscono vengono innanzitutto descritti, e in seguito la loro ricostruzione è affidata all'immaginazione del lettore (o del regista). Ecco perché è riconosciuta dai più la grande difficoltà della lettura dei copioni, costituiti dalle sole battute dei personaggi: essi presentano pochissimi elementi contestualizzanti che agevolino il lettore nella ricostruzione della situazione comunicativa presentata. Ma a questo punto sarebbero poche, dal punto di vista linguistico, le differenze tra un fumetto e un film: entrambi mostrano una situazione comunicativa ben definita, pronta per essere osservata dal lettore (o dallo spettatore) senza la presenza di un intermediario. Tuttavia il fumetto presenta due vantaggi fondamentali sul cinema: in primo luogo, il fatto che in esso il tempo di fruizione e il tempo di svolgimento sono ben separati, anzi, vedono una subordinazione del secondo al primo. Il lettore del fumetto infatti può soffermarsi su questo o quell'altro dettaglio del fumetto senza snaturarlo, in quanto il tempo di svolgimento (la narrazione) è solo suggerito e mai imposto, come invece succede in un film, data la velocità delle immagini in successione.

In secondo luogo, se di fronte a un film lo spettatore compie la *closure* in modo inconsapevole, all'interno di quell'attività naturalmente svolta dall'occhio e del cervello umano – che connettono delle immagini in sequenza e creano un *continuum* di movimento e significato –, nel fumetto la presenza “ingombrante” dello spazio bianco rende consapevoli della necessità di compiere la *closure* tra una vignetta e l'altra, e costringe il lettore a stipulare un vero e proprio contratto con l'autore, di cui ci si deve fare collaboratori volontari e spontanei. Questi pochi elementi rendono di per sé la lingua del fumetto una lingua

riproducibile all'orale, proprio perché essa imita il parlato senza però presentarne le devianze. Essa può essere assimilata con le sue regole in maniera induttiva, per acquisizione, ma anche in maniera consapevole, perché il lettore più maturo sa bene che, trattandosi di un testo scritto con un'impostazione anche solo visivamente ben organizzata e definita, se ne possono trarre delle regole applicabili sia allo scritto che all'orale.

Di conseguenza, la lingua del fumetto permette di dedicarsi sia al miglioramento della competenza linguistico-comunicativa dello studente (che può, secondo il proprio grado di padronanza e secondo il fumetto che sceglie di leggere, lavorare da autodidatta o essere guidato da un insegnante che gli esplicherà i passaggi più difficili), sia su quello della sua competenza metalinguistica.

Per quanto riguarda la competenza linguistico-comunicativa, abbiamo già detto che ogni enunciato inserito all'interno dei fumetti può essere riproposto all'orale, senza apparire innaturale. Inoltre, gli enunciati riproducibili non sono soltanto quelli dei *balloon* di dialogo ma anche quelli riflessivi (*thought bubble*), che ordinano il pensiero e gli impongono una struttura che esso non ha e non può avere, ontologicamente parlando, per la velocità con cui il pensiero stesso viene formulato dalla mente umana. Ogni fumetto quindi ripropone enunciati accettabili all'orale, e permette di apprendere/acquisire la lingua a partire dalla pura osservazione del dato empirico. Tra l'altro, tali enunciati sono inseriti in una situazione comunicativa ben definita, con dei propri agenti, un proprio *setting* e uno scopo da soddisfare che, nella maggior parte dei casi, andrà a determinare delle conseguenze ben precise nei rapporti che i personaggi intrattengono tra loro e con il mondo circostante. Lo studente dunque potrà fare un'esperienza (quasi) diretta di una delle miriadi di situazioni comunicative in cui potrebbe trovarsi, e osservare quale potenziale reazione – una tra le tante – può scatenare il dire e fare qualcosa piuttosto che qualcos'altro.

Per quanto riguarda invece la competenza metalinguistica, soprattutto se il livello di competenza linguistica dello studente è medio-alto o alto, il fumetto può facilitare proprio il ragionamento sulla lingua stessa: si può ad esempio stimolare una riflessione sul fatto che, come detto finora, sebbene sia la grammatica a nascere dall'osservazione della lingua e non il contrario, e sebbene la grammatica non si imponga sulla lingua in un momento successivo,

ma anzi sia la lingua a imporre la grammatica a se stessa, i fumetti compiono proprio questa operazione: impongono – insieme con, seppur diversamente da, altri tipi di testo – una struttura normalizzata e “scritta” alla lingua orale, notoriamente molto più disorganizzata e caotica, per potersi rendere fruibili.

Tutto quello che abbiamo detto finora ci permette di ricollegarci a quanto sostenuto nello studio di Williams che, come abbiamo visto, sottolineava che i fumetti contengono numerosi esempi di «interactional language» (1995: 3). L'autore sostiene infatti che gli aspetti linguistici riscontrati nei fumetti e non affrontati nei manuali tradizionali – in particolar modo quelli pragmatici, che approfondiremo da qui a breve – danno la possibilità di costruirsi una propria grammatica personale, o meglio, una *protogrammatica* che incoraggia lo studente a muoversi di con flessibilità in un ambiente incerto piuttosto che in un ambiente fatto di sole regole. In tal modo, la lingua appresa, una lingua autentica, verrà ordinata dalla sua struttura ma soprattutto dagli effetti che essa determina:

This cursory skeleton of an 'alternative' grammar is essentially a protogrammar, a grammar that goes beyond the well-documented list of structures the student has learned, into the rather murkier areas of interaction, which the student has never considered. It is a proto-grammar, because, although explicit, (at least in the first stages) it presents students with categories that are permanently provisional – it seeks to encourage uncertainty and flexibility rather than certainty and rules. Indeed, as new facts are introduced from the language data (in this case, the comic book), it doesn't take long for students to start challenging, adapting or collapsing these categories into categories which are more meaningful for them, ordering this authentic English, not only by structure ("grammar"), but also by effect (a pragmatic grammar). (*Ivi*: 9)

Di conseguenza, con la costruzione di una *protogrammatica*, gli studenti apprendono a osservare la lingua e a categorizzarla tenendo sempre a mente che, per quanto delle regole esistano, la loro applicazione dipende sempre dalla situazione comunicativa in cui ci si ritrova: in tal modo si passa dalla concezione di lingua come insieme di strutture (grammatica), a una concezione di lingua basata sugli usi che di questa si fanno e sugli effetti che ne scaturiscono (grammatica pragmatica). Nel descrivere la sua personale esperienza di insegnante, Williams (*Ibid.*) fa propria la seguente definizione di apprendimento di Lewis,

secondo cui

True learning seems to result from a continuous symbiotic relationship between experience, reflection on that experience, and eventual holistic internalization of it....
Learning is essentially provisional and cyclical, based on endlessly repeating the cycle
Observe (O) – Hypothesise (H) – Experiment (E)

e vi aggiunge la fase della (auto-)valutazione compiuta dai suoi studenti prima di ripetere il ciclo.

Vedendosi quindi proporre regolarmente una lingua autentica, e non preconfezionata o fatta su misura delle sue competenze linguistiche, lo studente si rende via via conto della natura ripetitiva della lingua stessa e diventa un discente attivo, in grado di aggiornare la propria grammatica quando incontra nuove informazioni. Di fatto, lo studente entra a contatto non tanto con frammenti di lingua, quanto piuttosto con la lingua nella sua interezza, in un costante ciclo di osservazione, ipotesi, sperimentazione, valutazione, osservazione, ipotesi, sperimentazione e ri-valutazione.

D'altro canto, il ruolo dell'insegnante non è tanto quello di 'informare', quanto quello di *consapevolizzare* gli studenti su determinate forme, con la presentazione di categorie “altre” all'inizio, e con operazioni di *brainstorming* in seguito, promuovendo il ciclo dell'apprendimento fino a che gli studenti non lo facciano proprio ponendosi da soli le domande finora postegli dal docente. Fino a che, in altre parole non diventino autonomi.

1.4 Il fumetto e lo sviluppo delle competenze linguistiche

In questo paragrafo, ci concentreremo sui modi in cui il fumetto può contribuire allo sviluppo di ben precise competenze linguistico-comunicative: quella lessicale, testuale, pragmatica e (inter-)culturale, dato che si tratta di quei livelli di analisi linguistica su cui si ravvisa una maggiore influenza – ma che sono anche canale di espressione – degli usi di una lingua in contesto.

1.4.1 Lo sviluppo della competenza lessicale

Secondo Gilardoni (2009: 177)

la competenza lessicale è quella componente della competenza comunicativa che comprende le regole di combinazione e di generazione del lessico e la memoria lessicale, in cui risiedono le diverse informazioni relative ad ogni unità lessicale, ossia le informazioni di tipo fonologico, ortografico, morfologico, sintattico, semantico e pragmatico

Questa definizione ci permette di introdurre il concetto di informazione lessicale, con cui «[...] si indica genericamente quell'insieme di informazioni che si suppone siano contenute in una parola» (Chini & Bosisio, 2014: 131). L'informazione lessicale è quindi l'insieme di significati che distinguono una parola dalle altre e che ne giustificano l'uso in un determinato contesto. Ma la definizione di Gilardoni fa notare che una singola unità lessicale contiene al proprio interno una gamma di significati che riconducono praticamente a tutti i livelli di analisi linguistica. Perciò, prima di affrontare il problema della didattica del lessico e dello sviluppo della competenza lessicale tramite il fumetto, conviene quindi fare una breve sintesi dei significati che possono essere contenuti in una parola, e delle modalità di organizzazione del lessico. Nel farlo, ci serviremo dell'utile panoramica fornita da Chini e Bosisio (*Ivi*: 132-137).

All'interno di una parola, oltre alle proprietà foniche, grafiche e morfologiche, nonché l'appartenenza a una determinata classe lessicale, possono distinguersi innanzitutto sei tipi di significato: il significato **lessicale**, che è tipico delle parole contenuto; il significato **grammaticale**, che tipico delle parole funzione, ossia parole che chiariscono le relazioni esistenti tra le parole contenuto; il significato **denotativo**, ossia la proprietà di una parola di indicare l'intera classe di elementi che condividono le stesse proprietà di un determinato oggetto; il significato **connotativo**, che aggiunge alla parola un carattere attributivo, indicando spesso l'atteggiamento del parlante nei confronti del referente della parola; il significato **collocazionale**, ossia quel significato che la parola assume solo se in combinazione con un'altra parola; il significato **azionario**, che è tipico di quelle parole che descrivono una situazione, statica o dinamica che essa sia.

Inoltre le unità lessicali si organizzano anche tra loro, e secondo relazioni ben precise.

Queste ultime, in particolare si distinguono in relazioni paradigmatiche e relazioni sintagmatiche. Le relazioni paradigmatiche hanno luogo quando due parole possono sostituirsi reciprocamente nello stesso contesto, secondo due modalità: le relazioni paradigmatiche verticali, in cui vige un rapporto di subordinazione tra le due parole (iperonimia/iponimia e olonimia/meronimia), e le relazioni paradigmatiche orizzontali in cui le due parole si trovano sullo stesso piano (sinonimia e opposizione).

Le relazioni sintagmatiche invece hanno luogo quando due o più parole si combinano per formare unità linguistiche complesse, come sintagmi, frasi e testi. Esistono più tipi di relazioni sintagmatiche: le combinazioni libere, che però sono praticamente inesistenti, dato che tutte le relazioni sintagmatiche presentano almeno una delle restrizioni che vedremo tra un attimo; le combinazioni ristrette, che possono essere più o meno circoscritte; le collocazioni, ossia combinazioni di due parole il cui significato è vincolato alla combinazione stessa; le locuzioni o espressioni idiomatiche, il cui significato si costituisce in blocco a partire da processi metaforici, impedendo la modifica dei membri dell'espressione linguistica in questione, che finisce per comportarsi come un'unica parola. Come detto, la possibilità che delle parole si combinino in una relazione sintagmatica è limitata da una serie di restrizioni semantiche: le restrizioni concettuali, che se non vengono rispettate provocano un conflitto ontologico; le restrizioni lessicali basate su una solidarietà semantica, che se non vengono rispettate provocano un conflitto lessicale; le restrizioni lessicali basate su una solidarietà consolidata dall'uso, che se non rispettate non provocano né un conflitto ontologico né un conflitto lessicale, ma che dipendono più che altro da abbinamenti preferenziali di parole da parte dei parlanti, sebbene altre combinazioni siano possibili.

Dopo aver illustrato brevemente le caratteristiche principali dell'informazione lessicale, nonché le modalità di organizzazione delle parole, conviene adesso riflettere sui processi di apprendimento e insegnamento di questo livello di analisi linguistica. Data la complessità del lessico, è evidente lo studente (ma anche il parlante madrelingua) potrà conoscere le componenti di quest'ultimo in vario modo: ad esempio, possono conoscersi nessuno, una parte o tutti i significati di una parola, nonché nessuna, una parte o tutte le sue proprietà distribuzionali. Non bisogna poi dimenticare il fatto che uno studente possiede, nel proprio bagaglio linguistico, un lessico attivo e un lessico passivo: del primo ci si serve

attivamente in produzione, mentre il secondo è costituito da quell'insieme di parole che vengono riconosciute nei loro significati ma che non vengono necessariamente usate in produzione. Di conseguenza, l'insegnamento e l'apprendimento del lessico non dovrebbero tanto poggiare su un approccio *quantitativo*, che miri a conoscere un numero sempre più grande di parole, ma piuttosto su un approccio *qualitativo*, grazie al quale lo studente riesca ad assimilare le «[...] le proprietà grammaticali, sintattiche e distribuzionali delle parole [...]» (Chini & Bosisio, 2014: 140) a partire dal significato che esse assumono in un preciso contesto.

Da questo punto di vista – e, soprattutto, ai fini di questa tesi – risulta particolarmente utile la teoria del *Lexical Approach* di Lewis (1993), secondo cui la produzione lessicale, più che essere vincolata alle sole norme grammaticali – e quindi più che essere legata alla parola in quanto singolo vocabolo –, dipende *in primis* dal valore pragmatico dei *chunks*, ossia dei segmenti di parole relativamente stabili che vengono selezionati dal parlante sulla base della loro appropriatezza in relazione al contesto d'uso. L'adozione di un approccio lessicale fa sì che le parole non vengano presentate in isolamento, bensì all'interno dei vari contesti sintattici in cui queste possono occorrere. Di conseguenza, l'operazione prevista da questo approccio didattico è un'operazione di contestualizzazione che sottolinei le proprietà formali della singola parola, nonché le sue proprietà distribuzionali sulla base del contesto in cui essa viene usata, e dunque sulla base dello scopo comunicativo che il parlante intende raggiungere. Lewis identifica tre categorie di elementi lessicali:

1. Parole e poliparole, dove le prime sono il vocabolario di base appreso dallo studente, come, ad esempio, *penna*, *matita*, etc., e le seconde sono sintagmi preposizionali o avverbiali trattati come semplici unità lessicali, come, ad esempio, *grazie a*, *a causa di*, etc.;
2. Collocazioni, come, ad esempio, *pioggia battente*;
3. Espressioni fisse e semifisse, rappresentate dalle formule di cortesia (convenevoli, saluti, etc.), nonché dalle espressioni tipiche di un determinato genere discorsivo.

Basandoci su quest'approccio possiamo ora esaminare le caratteristiche del fumetto e

il suo uso al fine dello sviluppo della competenza lessicale. In primo luogo, abbiamo già discusso ampiamente del fatto che la lettura del fumetto permette di esporre lo studente a un italiano autentico. Il fumetto utilizza infatti lo stesso italiano usato dagli italofoni, e di conseguenza ha il vantaggio di presentare agli studenti la lingua nella sua interezza, e non una lingua artificiale, preconfezionata o fatta su misura della loro competenza linguistico-comunicativa (che è, invece, il tipo di lingua che si ritrova di solito nei libri di lingua).

Oltre a ciò, il fumetto obbliga l'insegnante a svolgere quel lavoro *qualitativo* e non *quantitativo* a cui avevamo accennato sopra: per ragioni editoriali, ma anche per la loro natura intrinseca – natura che prevede una combinazione di materiale grafico e verbale inserito all'interno di uno spazio limitato (la vignetta e il *balloon*) – i fumetti contengono una “quantità” di materiale linguistico ridotta rispetto a quella che può trovarsi in un romanzo, in cui l'autore gode di una relativa libertà di spaziare. Inoltre, questa “poca” lingua è anche la lingua di pochi personaggi che – soprattutto nei fumetti più “semplici” – si inseriscono all'interno di una rete di relazioni per lo più stabile e che, di conseguenza, impiegheranno un lessico che riflette tale stabilità. Il fatto poi che generalmente la quantità di testo contenuta all'interno del *balloon* si limiti a poche frasi, rende ancora più semplice spezzare queste ultime in *chunks* di discorso, che possono essere dapprima fatti notare dagli insegnanti, nei casi di una competenza linguistica minore, e poi essere lasciati a un'operazione di *noticing* da parte di studenti che abbiano già raggiunto un grado di autonomia sufficiente.

Infine, se nel fumetto il *contesto* all'interno di cui si inseriscono i singoli vocaboli è relativamente limitato, bisogna però dire che gli studenti hanno dalla propria parte il fatto che i *chunks* di discorso vengono inseriti – conviene ribadirlo ancora una volta – in un *contesto* ricreato da materiale visivo ben delineato che, nel suo rapporto con il materiale linguistico, agevola l'inferenza non soltanto delle informazioni semantiche contenute in una parola, ma anche e soprattutto delle informazioni pragmatiche che essa veicola.

In altre parole, come auspicato da Lewis, con il fumetto il lessico può essere appreso non soltanto per comprenderne la sua struttura formale, ma anche per coglierne la sua forza comunicativa ed espressiva.

1.4.2 Lo sviluppo della competenza testuale

Secondo Chini e Bosisio (2014: 153-154)

La competenza testuale può essere definita, sul versante ricettivo come la capacità di riconoscere che cos'è un testo e che cosa non lo è, di ricostruire l'unità di senso di un messaggio, di riassumerlo, parafrasarlo, ascriverlo a un genere e a un tipo testuale; sul versante produttivo, essa comporta saper produrre testi compiuti, semanticamente e formalmente coerenti con una certa intenzione e situazione comunicativa, secondo una specifica tipologia testuale

Prima di capire come il genere fumetto possa essere utilizzato per contribuire allo sviluppo della competenza testuale in LS, conviene innanzitutto soffermarsi sulla nozione di testo, che deve considerarsi come un'occorrenza comunicativa intesa come «[...] unità linguistica, formata secondo le regole grammaticali della particolare lingua usata, che l'intenzione del/degli emittenti e riceventi ritiene linguisticamente compiuta» (Dressler, 1974: 9, n. 2).

Questa definizione permette di guardare al testo da un punto di vista soprattutto pragmatico, in quanto i parlanti producono e comprendono il testo in un dato contesto e secondo precisi scopi comunicativi. Com'è noto, Beaugrande e Dressler (1994) individuano sette criteri di buona testualità:

1. Coesione: la correttezza dei rapporti grammaticali e sintattici istituiti tra le componenti del testo;
2. Coerenza: la continuità di senso nel testo, e quindi il rispetto delle dipendenze di causa/effetto, scopo/risultato etc.;
3. Intenzionalità: la capacità di un testo di far ricostruire al suo utente l'intenzione comunicativa del suo emittente;
4. Accettabilità: l'identificazione da parte dell'utente del fatto che il testo sia ben formato e linguisticamente adeguato;
5. Informatività: la capacità di un testo di esprimere un'informazione nuova;
6. Situazionalità: la capacità di un testo di rimandare a una situazione comunicativa;

7. Intertestualità: la capacità di un testo di rimandare, esplicitamente o meno, ad altri testi.

Al fine di comprendere un testo però, non è necessario possedere soltanto una solida competenza linguistica, ma anche una solida competenza socio-culturale che permetta all'utente di attivare specifici modelli di rappresentazione della realtà:

- a) Schemi: rappresentazioni delle relazioni semantiche tra gli elementi del reale. Più precisamente, gli schemi sono delle strutture di dati che permettono di rappresentare prototipicamente la realtà e che hanno una funzione predittiva: creano aspettative e inferenze rispetto ad aspetti impliciti;
- b) Plans: le scelte da compiere per raggiungere uno scopo;
- c) Scripts: una successione stereotipata di azioni che definiscono una situazione nota;
- d) Frames: possono considerarsi come degli iperonimi per tutte le altre rappresentazioni. Essi infatti includono tutta la conoscenza del mondo e sono costantemente attivi, perché funzionano non appena entriamo in contatto con la realtà.

Fatta tale premessa, bisogna adesso capire come il *medium* fumetto agevoli lo sviluppo della competenza testuale. Quest'ultima si sviluppa normalmente in L1 in contesti informali: le fiabe raccontate ai bambini, ad esempio, permettono di esporre questi ultimi a testi di tipo narrativo. Successivamente, la scolarizzazione espone il discente, parallelamente al suo sviluppo cognitivo, a testi via via più diversificati e finalizzati anche all'ambito professionale per cui questo si forma. Va da sé quindi che lo sviluppo della competenza testuale in LS può sfruttare, in prospettiva plurilinguistica, le competenze che il discente ha già acquisito in L1, e proporre a quest'ultimo dei tipi testuali che presentino caratteristiche conformi alle sue esigenze, alla sua età e alle sue capacità cognitive. In questo senso, il *medium* fumetto risulta molto utile non soltanto perché, in quanto testo, deve essere compreso, ma anche perché permette di affinare le capacità produttive del discente. Vediamo perché.

Per quanto riguarda la comprensione del testo, dobbiamo riprendere il concetto di *closure*: abbiamo già visto che uno degli aspetti cruciali del fumetto – non soltanto dal punto di vista formale, ma anche dal punto di vista essenziale – è la presenza dello spazio bianco, un

vuoto di contenuto tra una vignetta e l'altra che costituisce necessariamente anche un vuoto di significato. Per comprendere il fumetto nella sua interezza quindi, il lettore deve compiere un'operazione di *closure*, di chiusura e riempimento di questo vuoto di significato, insomma, un continuo *fill in the blanks*. Questa operazione può compiersi soltanto a partire dalle esperienze pregresse che si hanno del reale – «Nothing is seen between the two panels, but experience tells you something must be there!» (McCloud, 1994: 67) –, ossia tramite l'attivazione di *frames* che permettano di inferire le relazioni semantiche tra una porzione di significato e l'altra.

Il fumetto rispetta poi tutti i criteri di testualità individuati da Beaugrande e Dressler, a cui si aggiunge un ulteriore aspetto particolarmente rilevante: molto spesso, spetta al lettore (e studente, nel nostro caso) il compito di ricostruire in particolar modo la coerenza, la coesione, l'intenzionalità e la situazionalità del testo fumetto, a partire da una serie di indizi che quest'ultimo fornisce con gli elementi contestualizzanti di cui è ricco. È ovvio che ogni singolo fumetto – inteso come striscia, albo o romanzo – presenta tali elementi contestualizzanti in quantità e modalità differenti, anche sulla base del pubblico di riferimento per cui esso viene concepito. Ad esempio, per il criterio di coesione, i fumetti destinati a un pubblico di giovani, in possesso di competenze linguistico-comunicative ancora in fase di sviluppo, usano un alto numero di connettivi testuali sotto forma di didascalie che, tramite un'esplicitazione linguistica dei rapporti di coerenza e coesione che intercorrono tra le vignette, aiutano il lettore a riempire lo spazio bianco e a inferire i rapporti logico-concettuali che legano una sequenza all'altra. Nei fumetti destinati a un pubblico più maturo, invece, le didascalie tendono a ridursi, e con esse la presenza dei connettivi testuali. Spetterà quindi al lettore il compito di inferire i rapporti logico-concettuali che legano due vignette.

Lo stesso vale per i criteri di intenzionalità e situazionalità, strettamente connessi in quanto entrambi rimandano più specificatamente al livello pragmatico: se un buon testo permette di riconoscere con relativa facilità l'intenzione comunicativa del parlante in un dato contesto, nel fumetto tale caratteristica è ancor più accentuata in quanto gli autori usano non soltanto le parole ma anche le immagini per descrivere – anzi, per mostrare – l'atteggiamento del parlante/personaggio all'interno di una data situazione comunicativa (la vicenda raccontata). Ancora una volta, l'immediatezza con cui è possibile riconoscere l'atteggiamento del

personaggio dipende anche dal *target* del fumetto stesso: nei fumetti per bambini, ad esempio, la resa cartoonesca dei personaggi permette di esasperare (e dunque di rendere più evidenti) quei tratti para-verbali che solitamente, in una situazione reale, fanno inferire all'interlocutore l'intenzione comunicativa del parlante. Nei fumetti d'autore invece, dove spesso la vera intenzione comunicativa consiste nel creare una relazione, una comunicazione diretta tra lettore e autore, quest'ultimo farà uso di un più ampio e complesso repertorio di strumenti artistico-espressivi per raggiungere il proprio scopo comunicativo e “toccare le corde” del lettore, a cui viene concessa una maggiore libertà di interpretazione.

Date queste caratteristiche, il fumetto si presta bene come mezzo per elicitar e sviluppare le capacità di produzione testuale dello studente: se gli è richiesto infatti, quest'ultimo dovrà essere in grado, anche con l'aiuto inconsapevole della propria competenza testuale in L1, di ricostruire il testo nella sua interezza, includendo quindi nella produzione i passaggi logico-concettuali “cancellati” dallo spazio bianco. Dovrà quindi ricostruire i rapporti di coerenza e coesione tra una vignetta e l'altra, ricreando un testo più lineare, in cui questi grandi “salti” semantici non esistono più. Inoltre, in un'ottica più strettamente pragmatica, lo studente deve essere in grado di ricostruire e descrivere l'atteggiamento dei personaggi parlanti, e di individuare da che tipo di relazioni sono legati, anche a partire da un raffronto tra il contesto socio-culturale in cui viene impiegata la lingua di studio e quello in cui è stato cresciuto e scolarizzato.

1.4.3 Lo sviluppo della competenza pragmatica

Chini e Bosisio affermano che sviluppare la competenza pragmatica significa «fornire gli strumenti per agire e interagire in [quella] lingua in modo efficace e adeguato al contesto, coerente con i suoi scopi comunicativi» (2014: 163) nonché «saper identificare le intenzioni comunicative altrui, come ascoltatori, e insieme, come parlanti, saper ricorrere a tali tipi di messaggi e strategie, più o meno esplicite e traslate, per veicolare significati (come fanno spesso i nativi) [...]» (*Ivi*: 167).

Il riconoscimento delle intenzioni comunicative dell'interlocutore e, di riflesso, l'utilizzo in LS di strategie altrettanto efficaci al fine di raggiungere un determinato scopo comunicativo sono in parte connessi all'avanzamento delle competenze morfosintattiche e al

consolidamento delle competenze pragmatiche già apprese. Tuttavia sappiamo che la competenza comunicativa non consiste soltanto nel conoscere la lingua come codice, ma anche come sistema di usi e come discorso in un contesto interazionale. Di conseguenza, seppur per gradi, sarà sempre utile esporre gli studenti a questo livello di analisi della lingua.

Il concetto di interazione ci permette di connettere il potenziamento della competenza pragmatica in LS all'uso del fumetto in ambito glottodidattico. In particolar modo, possiamo riprendere quanto affermato nello studio di Williams: i fumetti espongono lo studente agli aspetti interazionali del parlato così come descritti da Brown e Yule (1983: 1): «That function which language serves in the expression of 'content' we will describe as transactional, and that function involved in expressing social relations and personal attitudes we will describe as interactional». Secondo Brown e Yule, infatti, nel parlato possono distinguersi due funzioni: la *transactional function*, che esprime il contenuto della lingua, e l'*interactional function*, che esprime le relazioni sociali e l'atteggiamento personale.

Prendendo spunto quindi dalla lingua di *Calvin & Hobbes*, fumetto impiegato con i suoi studenti di ESL come strumento didattico complementare, Williams propone una lista soggettiva (qui riportata in tabella) di alcuni aspetti dello *spoken discourse* che gli studenti, tramite la lettura del fumetto possono esplorare (1995: 5)

<p>NON-GRAMMAR</p> <p>espressioni non grammaticali il cui significato grammaticale può essere recuperato facilmente:</p>	<p>Loose references: dove vengono a mancare i legami di coesione. Ad es, “<i>What's it look like I'm doing?</i>”;</p> <p>Ellipsis and blends: ad es, “<i>Nice room</i>” e “<i>Gotcha</i>”.</p>
--	--

<p>Espressioni che comunicano l'atteggiamento del parlante verso quello che dice</p>	<p>Mitigators: il parlante non è convinto di quello che dice. Ad es, “<i>I guess</i>”;</p> <p>Comments: reazioni a una data situazione. Ad es, “<i>GEEZ!!</i>”;</p> <p>Opinions: affermata come vera ma non necessariamente tale. Ad es, “<i>I think</i>”;</p> <p>Synonyms: con significati connotativi diversi. Ad es, “<i>Why</i>”/“<i>How come</i>”, “<i>Yes</i>”/“<i>Yup</i>”;</p> <p>Lexical phrases: espressioni di routine in una data situazione. Ad es, “<i>It's great to see you, Max!</i>”.</p>
<p>WORDS⁶</p>	<p>General lexis: parole dotate di un significato astratto che lascia ampio spazio all'interpretazione dell'ascoltatore. Ad es, <i>get</i>;</p> <p>Vague lexis: parole che danno all'ascoltatore la possibilità di fornire o completare il significato in un dato contesto (senza lasciare spazio all'interpretazione). Ad es, <i>and stuff</i>;</p> <p>Empty lexis: parole che segnalano come interpretare quello che viene o sarà detto.</p>

⁶ Williams afferma che queste forme lessicali vanno di pari passo con le convenzioni grafiche del fumetto, che aiutano il lettore a interpretarne il significato.

	Ad es, <i>so</i> (a inizio turno)
NON WORDS	Parole che veicolano significato solo a partire dall'intonazione e/o con il linguaggio del corpo. Ad es, <i>mhm</i> .

Oltre al fatto che, con il fumetto, gli studenti vengono esposti alla funzione interazionale della lingua, sarebbe utile soffermarci brevemente su un ultimo punto: un aspetto particolarmente interessante della pragmatica se posta in relazione ai fumetti è la teoria degli atti linguistici di Austin e Searle, sviluppata negli anni Sessanta e secondo cui il linguaggio deve concepirsi come strumento di azione. Austin e Searle individuano tre livelli per ogni atto linguistico: il livello locutivo relativo all'enunciazione; il livello illocutivo, che riguarda l'intenzione perseguita nell'emettere un enunciato; e il livello perlocutivo, ossia l'effetto che l'atto linguistico vuole generare sull'interlocutore.

È bene notare che il fumetto non soltanto “scrive” l'atto linguistico, ma ne *mostra* anche e soprattutto la *forza illocutiva* e *perlocutiva* tramite le immagini e le convenzioni grafiche che impiega. Facciamo un esempio pratico: la frase “Sta arrivando una tempesta” inserita all'interno di un normale *speech balloon* e pronunciata da una bambina che guarda assorta fuori dalla finestra di casa in una mattina d'inverno, verrà plausibilmente interpretata dal lettore come una descrizione di uno stato di cose, o al limite come una riflessione sul fatto che non sarà possibile andare a fare una passeggiata; se però la stessa frase viene inserita in grassetto all'interno di uno *splash ballon*, solitamente utilizzato per le parole urlate, e se questo viene collegato a un marinaio che si rivolge ai propri compagni terrorizzato dall'imminente burrasca, è ovvio che l'effetto sarà completamente diverso: il fumetto, pur all'interno di un ambiente controllato, permette allo studente di identificare l'intenzione comunicativa altrui, come lettore, e anche come parlante.

1.4.4 Lo sviluppo della competenza (inter-)culturale

Fin qui si è cercato di illustrare il contributo che può fornire il genere fumetto in ambito glottodidattico, con un'attenzione particolare ai livelli lessicale, testuale e pragmatico. È

auspicabile tuttavia che lo sviluppo della competenza linguistica in LS vada di pari passo con lo sviluppo della competenza culturale, ossia con lo sviluppo della capacità di saper usare la lingua non soltanto *correttamente*, in base ai suoi elementi strutturali, ma anche *appropriatamente* a seconda del contesto comunicativo e sulla base di norme più o meno implicite che sono condivise dai parlanti di una stessa lingua.

Va da sé che il rapporto tra lingua e cultura è indissociabile, e che l'uso della lingua negli scambi comunicativi ricrea il sistema culturale e lo attualizza soggettivamente e intersoggettivamente. Ogni comportamento linguistico avviene in situazione, ossia all'interno di una «occasione sociale che coinvolge un sistema di prassi, convenzioni e regole procedurali che funziona come strumento guida e di organizzazione del flusso dei messaggi» (Goffman, 1988: 38). In particolare, tale sistema di prassi convenzioni e regole può essere descritto identificando tre tipi di norme:

- a) *Norme linguistiche*, connesse alla correttezza d'uso della forma della lingua ed esplicitabili in regole;
- b) *Norme pragmalinguistiche*, che permettono di scegliere tra le diverse risorse della lingua quelle che convogliano la forza pragmatica appropriata a una determinata situazione comunicativa;
- c) *Norme sociopragmatiche*, che regolano la struttura dell'evento comunicativo nel suo insieme.

Tuttavia, la conoscenza, esplicita e implicita, di queste norme varia da individuo a individuo possiede in dipendenza dalle esperienze pregresse di ognuno: ecco perché il terreno comune garantito dalla condivisione del codice linguistico e delle norme non basta ad assicurare la totale efficacia della comunicazione (La Forgia, 2014: 31-33). I comportamenti linguistici infatti non sono atti meccanici, bensì volontari, in quanto sia l'emittente che il ricevente intendono inviare e ricevere un messaggio per comprendersi. Paul Grice descrive questa duplice volontà parlando di Principio di cooperazione, secondo cui ogni comportamento linguistico è di fatto una collaborazione.

Fatta tale premessa, possiamo adesso mettere in relazione lo sviluppo della

competenza culturale con il genere fumetto. Per farlo, ritorneremo al punto da cui siamo partiti, ossia la natura ludica del fumetto come strumento didattico. Abbiamo già detto in precedenza che il fumetto è un testo che promuove due tipologie di interazione: un'interazione interna, tra le componenti del testo, e un'interazione esterna. Questo secondo tipo di interazione può suddividersi a sua volta in altre due tipologie: l'interazione tra il lettore e il contesto socio-culturale in cui è inserito, e l'interazione tra le componenti verbali e non verbali del fumetto e il lettore, che integra le porzioni di significato veicolate dal fumetto sulla base delle *proprie* esperienze pregresse e aspettative. Poiché ogni individuo ha alle spalle un bagaglio di esperienze diverse, i rapporti semiotici che inferirà dal fumetto saranno diversi da quelli di chiunque altro. Il singolo lettore è quindi totale protagonista nel processo di appropriazione del fumetto, deve farsi collaboratore volontario e consapevole dell'autore per poter compiere la *closure* e riempire il vuoto di significato tra una vignetta e l'altra.

In altre parole, deve comunicare con l'autore, e per farlo deve utilizzare non soltanto la propria competenza linguistica, ma anche la propria competenza culturale, rappresentabile – come abbiamo descritto nel paragrafo 1.4.2 – attraverso *schemi, scripts, plans e frames*, che permettono la contestualizzazione dell'evento comunicativo a partire da una serie di *input*: le coordinate spazio-temporali, i partecipanti all'evento e il loro ruolo sociale, gli scopi dell'evento e i suoi risultati, il canale, il genere e la lingua (come codice linguistico o sua varietà) che veicola input tramite componenti verbali, espressioni linguistiche e componenti non verbali e para-verbali.

Nel fumetto, il processo di contestualizzazione è molto immediato perché il lettore ne fa un'esperienza diretta sia dal punto di vista sensoriale – dato che, a differenza di una qualsiasi altra narrazione scritta, il testo viene mostrato anche pittoricamente –, sia dal punto di vista cognitivo dato che per poter fruire del testo il lettore deve compiere la *closure*. Il lettore, quindi, è **allo stesso tempo** spettatore e protagonista di un contesto comunicativo in cui lui stesso si trova e, di conseguenza, compie delle inferenze molto simili a quelle che compirebbe in un contesto comunicativo reale.

Dire che i fumetti ritraggono pittoricamente il testo inteso come occorrenza comunicativa ci permette inoltre di collegarci nuovamente al contenuto di

www.diamondbookshelf.com, dove viene riportato che «[...] understanding the culture is just as important – if not more so – than learning the language itself». I fumetti ovviamente veicolano la cultura in cui essi vengono prodotti e possono quindi concepirsi come un prodotto culturale in sé. Non è un caso che McCloud illustri tale caratteristica a partire dalla *closure*, vale a dire da quell'elemento che meglio mette in gioco un modo di interpretare la realtà, la visione del mondo dell'autore e la sua cultura. McCloud approfondisce tale concetto a partire da una classificazione delle categorie in cui può essere inserita la «Panel-to-panel transition»:

- 1) Transizione *moment-to-moment*: che richiede poca *closure*, ad es., una successione di tre vignette in cui viene ritratto sempre più da vicino uno stesso pianeta, avvicinandolo al punto di vista del lettore;
- 2) Transizione *action-to-action*: che vede un solo soggetto in una progressione di azioni, ad es., una macchina che sfreccia per strada nella vignetta 1 e la stessa macchina che si schianta contro un albero nella vignetta 2;
- 3) Transizione *subject-to-subject*: che, riferendosi a una stessa scena o idea, richiede un forte coinvolgimento del lettore affinché essa possa acquisire significato, ad es., un uomo che brandisce un'ascia contro un altro uomo nella vignetta 1 e uno *skyline* sovrastato dalla scritta in stampatello grassetto “EEYAA!!” nella vignetta 2;
- 4) Transizione *scene-to-scene*: che trasporta il lettore da una dimensione spazio-temporale a un'altra molto più distante e che per questo richiede al lettore un ragionamento deduttivo, ad es., un uomo che consola una donna dicendole che nessuno sarebbe potuto sopravvivere al naufragio in cui è rimasta coinvolta, nella vignetta 1, e un uomo seduto sulla spiaggia di un'isola deserta nella vignetta 2;
- 5) Transizione *aspect-to-aspect*: che trascura l'elemento temporale e si concentra su aspetti diversi di un luogo, un'idea, un atteggiamento, ad es., un albero di Natale in una sala addobbata per le feste nella vignetta 1 e un pupazzetto di Babbo Natale nella vignetta 2;

- 6) Transizione *non-sequitur*: che non fornisce alcuna relazione logica tra una vignetta e l'altra, ad es., una navicella spaziale nella vignetta 1 e una riproduzione di *American Gothic* di Grant Wood nella vignetta 2 (McCloud, 1994: 70-72).

Pur ammettendo che si tratta di una categorizzazione scientificamente inesatta, McCloud sottolinea che essa è utile per comprendere la narrazione a fumetti (*comic storytelling*). Buona parte del fumetto americano impiega le tecniche di *storytelling* usate da Jack Kirby: esaminando un numero dei *Fantastici quattro* del 1966, McCloud individua 95 *panel-to-panel transitions*. Circa il 65% di queste rientrano nella categoria *action-to-action*; il 20% rientra nella categoria *subject-to-subject*; il restante 15% rientra nella categoria *scene-to-scene*. Tuttavia, McCloud fa notare che questa enfasi sulla transizione *action-to-action* non è peculiare dello stile di Kirby: si può infatti notare una simile distribuzione nei fumetti di *Tintin* di Hergé – nonostante i due autori abbiano stili profondamente diversi – e che anzi una simile proporzione si ravvisa in modo uniforme sia nei più noti esempi del fumetto americano che in quelli del fumetto europeo.

A questo punto McCloud si chiede se queste categorie di transizione siano effettivamente le uniche necessarie a raccontare una storia a fumetti, e la risposta è sì – se però si concepisce una storia come una serie connessa di eventi: le transizioni *action-to-action* e *scene-to-scene* hanno infatti il vantaggio di narrare gli eventi nel loro succedersi in modo conciso ed efficiente. La transizione *moment-to-moment* d'altra parte ritrae anch'essa azioni, ma tende a richiedere molte vignette per mostrare quello che la transizione *action-to-action* mostra in poche. Infine, se per definizione con la transizione *aspect-to-aspect* non succede nulla, con la transizione *non-sequitur* si trascura l'aspetto eventuale o narrativo in sé (1994: 72-77).

Prima di concludere che le transizioni *action-to-action* e *scene-to-scene* hanno il monopolio della narrazione a fumetti tuttavia, McCloud esamina lo stile di Osamu Tezuka, autore giapponese di opere come *Kimba, il leone bianco* e *Astro Boy*. Lo stile di Tezuka continua sì a essere dominato da transizioni *action-to-action*, ma in percentuale minore e quasi equivalente a quella delle transizioni *subject-to-subject*. Sono tra l'altro presenti transizioni *moment-to-moment* (che per quanto rappresentino solo il 4% del totale sono in

forte contrasto con la tradizione occidentale esemplificata da Kirby ed Hergé), ma soprattutto si nota una forte presenza di transizioni *aspect-to-aspect*, raramente impiegate nel fumetto occidentale. Le transizioni *aspect-to-aspect*, afferma McCloud (*Ivi*: 79), hanno fatto parte della tradizione fumettistica giapponese sin dai suoi primordi:

Most often used to establish a mood or a sense of place, time seems to stand still in these quiet, contemplative combinations. Even sequence, while still an issue, seems far less important here than in other transitions. Rather than acting as a bridge between separate moments, the reader here must assemble a single moment using scattered fragments.

La stessa caratteristica viene riscontrata da McCloud in diversi artisti giapponesi: se da una parte ciò potrebbe imputarsi al fatto che la maggior parte dei fumetti giapponesi vengono pubblicati sotto forma di antologie, la cui lunghezza «can be devoted to portraying slow cinematic movement or to setting a mood» (*Ivi*: 80), dall'altra McCloud è convinto che ci sia una ragione ben più profonda che spieghi questa differenza tra il fumetto occidentale e quello orientale.

Traditional Western art and literature don't wander much. On the whole, we're a pretty goal-oriented culture. But, in the East, there's a rich tradition of cyclical and labyrinthine works of art. Japanese comics may be heirs to this tradition, in the way they so often emphasize being there over getting there. Through these and other storytelling techniques, the Japanese offer a vision of comics very different from our own (*Ivi*: 81).

I fumetti, come qualsiasi altro mezzo di comunicazione sono quindi espressione del contesto culturale in cui vengono prodotti. Ma c'è di più: il fumetto non si limita a essere prodotto culturale in sé: esso è riflesso della cultura perché è anche processo culturale.

Per cultura infatti non si intendono soltanto le tradizioni, le norme e i manufatti frutto dell'opera di un determinato gruppo sociale: una definizione simile assume infatti una visione esistenzialista della cultura, e la concepisce come un'entità statica, monolitica, e sostanzialmente immutabile. Conviene invece definire la cultura come l'insieme di conoscenze e aspettative che un individuo si crea e che astrae e categorizza in schemi di

interpretazione del reale. In questo modo si assume una visione più dinamica e costruttivista di cultura, che viene concepita come una cosa *in fieri*, un divenire che muta a partire dalle interazioni dell'uomo con la realtà.

Nel fumetto, come abbiamo visto, questa interazione è costante, e l'inferenza dei significati che esso veicola avviene proprio a partire dalle esperienze pregresse e dalle aspettative che il lettore sfrutta per riempire lo spazio bianco. La cultura come prodotto sociale e individuale di cui il fumetto è *medium* si ricrea e si ricostruisce di continuo tramite il lettore, che ne completa i significati interagendovi, e in altre parole comunicandovi. Per estensione infatti il lettore, interagendo con il fumetto inteso come canale di trasmissione di un messaggio, riesce a interagire con l'autore stesso: la lettura del fumetto si trasforma quindi in un incontro di due menti, e dei loro schemi di interpretazione della realtà, che si integrano nei significati che vogliono trasmettere, ricevere e interpretare, dando luogo così a un evento comunicativo.

In tal senso, il fumetto non è soltanto promotore dello sviluppo di una competenza culturale, ma anche e soprattutto di una *inter-cultural interaction competence* che permette allo studente di riconoscere le differenze culturali e di saperle gestire negli scambi comunicativi tramite l'impiego di strumenti volti a ristrutturare i propri schemi mentali nella produzione e ricezione del messaggio.

1.5 Conclusione

In questo capitolo abbiamo descritto le caratteristiche del fumetto innanzitutto come mezzo di comunicazione e poi come potenziale strumento di supporto didattico. Abbiamo visto che la *closure* e il *cartooning* rendono il lettore protagonista attivo del processo di appropriazione del prodotto, richiedendo uno sforzo cognitivo che ben si addice alla prospettiva ludica della didattica, secondo cui lo studente deve essere inserito in un ambiente ricco di stimoli positivi che lo rendano protagonista del processo di apprendimento. La *closure* e il *cartooning* massimizzano l'identificazione del lettore/studente che deve sfruttare una serie di *basic instructions*, cioè di elementi di contestualizzazione di cui ogni fumetto – in misura diversa –

è disseminato, per poter ricostruire un contesto, ossia la situazione comunicativa in cui avviene l'interazione tra i personaggi e ha luogo l'azione. Se, da una parte, il principale veicolo delle informazioni che aiutano a ricostruire la situazione comunicativa è rappresentato dal rapporto tra immagini e parole; dall'altra, non bisogna dimenticare che il fumetto si svolge sempre nell'*hic et nunc*, cala il lettore in contesto senza alcuna mediazione, e utilizza la lingua di conseguenza (una lingua scritta che però vuole imitare quella dell'orale). Il lettore/studente si ritrova quindi a fare un'esperienza (quasi) diretta di una potenziale situazione comunicativa in cui i parlanti impiegano una lingua fatta non soltanto di strutture ma anche di usi che determinano effetti ben precisi. A partire quindi dalla semplice osservazione del dato empirico, lo studente potrà essere dapprima instradato in un percorso che porti al ciclo di apprendimento per come descritto da Williams, fino a divenire via via più autonomo e consapevole: in altre parole lo studente potrà riconoscere che al di là delle strutture regolari di una lingua, esistono anche delle irregolarità vincolate al contesto in cui la lingua viene usata. Per questo motivo, piuttosto che concentrarci sul contributo che il fumetto può fornire allo sviluppo delle competenze fonologiche, morfologiche e grammaticali, ci siamo concentrati su quei livelli di analisi linguistica dove si ravvisa con maggiore evidenza l'influenza del contesto d'uso. Di conseguenza abbiamo analizzato il lessico, il fumetto inteso come testo, la pragmatica, e lo sviluppo della competenza (inter-)culturale.

Per quanto riguarda il lessico, abbiamo visto che il fumetto permette – tramite il *Lexical Approach* – di dare un'impostazione qualitativa all'apprendimento delle parole da parte degli studenti: si tratta di un metodo che espone gli studenti non solo alla forma di una parola, ma anche alle sue proprietà semantiche e distribuzionali.

Per quanto riguarda la competenza testuale, ci siamo riallacciati al concetto di *closure*, e abbiamo visto che spesso il fumetto, piuttosto che esplicitare i rapporti logico-semantiche che connettono le sue parti, impone allo studente di inferirli autonomamente sulla base dell'esperienza che ha del mondo.

Quanto alla competenza pragmatica, abbiamo visto che il fumetto ha l'enorme vantaggio di inserire il lettore/studente *in medias res*, all'interno della situazione comunicativa, che viene mostrata con del materiale grafico piuttosto che descritta con solo

materiale linguistico.

Infine, per quanto riguarda lo sviluppo della competenza culturale, possiamo concludere che essa soggiace a tutti i processi cognitivi che devono essere compiuti dal lettore/studente affinché il fumetto possa essere compreso. Inoltre, poiché – grazie alla *closure* – il lettore viene posto sullo stesso piano dell'autore, il fumetto promuove lo sviluppo della competenza interculturale, tramite cui è possibile affinare la propria capacità di negoziare il significato del messaggio veicolato dai due partecipanti al contesto interazionale.

CAPITOLO 2

L'ANALISI DI TRE FUMETTI ESEMPLIFICATIVI

Nel seguente capitolo verranno presi in analisi tre fumetti, al fine di illustrare nel concreto i concetti descritti nel capitolo 1 con particolare riferimento alle *basic instructions* (www.diamondcomics.com), alle funzioni dei *visuals* (Liu, 2004: 226); alle caratteristiche che Williams ha individuato come utili per l'insegnamento e l'apprendimento di una LS (Williams, 1995: 2); agli aspetti pragmatici.

I fumetti selezionati sono *Paperino e l'Amacasharing*, tratto dal mensile Paperino (Panini Comics), *Scritto con il sangue*, tratto dal mensile Dylan Dog (Sergio Bonelli Editore), e infine il romanzo grafico *unastoria* di Gipi (Coconino Press). Benché appartenenti allo stesso (macro-)genere testuale, i tre fumetti analizzati sono molto diversi tra loro a livello di scelte linguistiche, narrative, ed estetiche, dal momento che sono destinate a un preciso *target* di lettori. Per questo motivo, le loro caratteristiche verranno descritte in tre analisi distinte che, in parte anche nella loro struttura, rifletteranno la distribuzione asimmetrica delle proprietà dei singoli fumetti rispetto a quanto evidenziato nel capitolo 1: ciò significa che, in ogni analisi spiccheranno con maggiore o minore preponderanza molte, una parte, o poche delle caratteristiche fin qui illustrate.

I fumetti sono stati appositamente selezionati seguendo un ordine di difficoltà crescente, nell'ipotesi di proporli a studenti con competenze linguistico-culturali già acquisite ma di diverso livello. In particolar modo, si è ipotizzato che possano essere proposti a tre diversi gruppi di studenti di italiano LS di età adolescenziale e post-adolescenziale con competenze che rimandano ai descrittori del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe, 2001) e del *Profilo della lingua italiana*. In sintesi:

1. *Paperino e l'Amacasharing* può essere utilizzato con studenti di italiano LS di livello A2 del QCER;
2. *Scritto con il sangue* con studenti di italiano LS di livello B2 del QCER;

3. *unastoria* con studenti di italiano LS di livello C2 del QCER.

2.1 *Paperino e l'Amacasharing*

Il primo fumetto preso in analisi è *Paperino e l'Amacasharing*, storia a fumetti del celebre papero disneyano tratta dal numero di marzo 2015 del mensile Paperino, edito da Panini Comics. Com'è noto, le pubblicazioni Disney godono di forte successo presso un pubblico trasversale, al punto che, se esse intercettano principalmente i bambini (con 100 milioni di lettori al mese in tutto il mondo), in realtà sono «in grado di rivolgersi a un duplice target: i ragazzi e gli adulti. In particolare, oltre 2 milioni di adulti e circa 1 milione di ragazzi leggono “Topolino” ogni settimana» (www.disney.it).

Paperino, uno dei personaggi più amati dell'universo Disney, non fa eccezione e si rivolge a un pubblico particolarmente ampio, che va dai lettori più giovani, che si immergono in un mondo di fantasia fatto su misura per loro, a quelli meno giovani, che possono cimentarsi in una lettura leggera ma sempre avvincente e mai noiosa.

Nel selezionare una storia di Paperino come potenziale strumento di insegnamento di italiano LS, molto ha pesato la presenza del duplice *target* di riferimento di questa pubblicazione: trattandosi infatti di un fumetto dedicato ai più giovani, ma di cui però moltissimi adulti non disdegnano la lettura, Paperino appare molto semplice a un primo livello di osservazione, ma fa emergere comunque, a un livello di analisi più profondo, una serie di spunti che ben si ricollegano alle caratteristiche esposte nel capitolo 1. Vista tale particolarità, si è deciso di ipotizzare l'uso di questo fumetto all'interno di una classe di italiano LS composta da studenti di livello A2: la sua linearità strutturale e contenutistica, infatti, permette di impiegarlo con studenti che hanno già acquisito competenze di base, come strumento per consolidare le competenze già acquisite e, contemporaneamente per potenziarne altre, quali ad esempio quelle lessicali e pragmatiche.

Inoltre, il fatto che Paperino – come in generale tutti i prodotti Disney – sia noto a livello internazionale può agevolare la comprensione del fumetto da parte di studenti che posseggono solo una padronanza base dell'italiano: il fatto di conoscere già (seppur a partire

dai vari adattamenti nazionali) i personaggi Disney, il loro carattere, la rete di relazioni che li lega, e l'impostazione generale della trama delle loro avventure, permette allo studente di crearsi tutta una serie di aspettative riguardo a ciò a cui va incontro, facendo sì che le forme e i contenuti proposti possano essere compresi con maggiore immediatezza.

Per illustrare le caratteristiche di *Paperino e l'Amacasharing* conviene innanzitutto partire dalla trama, molto simile a quella delle altre avventure del papero pelandrone: Paperino, infatti, vessato da Zio Paperone e alla ricerca di un posto dove poter finalmente schiacciare un pisolino in tutta tranquillità, decide di creare «*l'Amacasharing, un servizio di amaca in condivisione*» (vignetta 4, pag. 15), a cui gli utenti paperopolesi potranno abbonarsi scaricando un'applicazione gratuita, che permetterà loro di riposare dove e quando vogliono.

L'*Amacasharing* otterrà così tanto successo in città da arrivare a mettere in pericolo i piani di Zio Paperone: quest'ultimo infatti, vuole mettersi in affari con re Alacre III di Sgobbonia, «[...] una nazione che ha messo al bando i perditempo! Un piccolo paese ricco d'industrie e sempre disponibile a valutare nuove proposte commerciali» (vignette 2 e 3, pag. 17), e decide di accoglierlo di persona al suo arrivo in città vantando l'operosità dei suoi concittadini. Tuttavia, all'arrivo del re di Sgobbonia, l'intera Paperopoli è già tappezzata di amache su cui ronfano beati gli abitanti, cosa che metterà in serio dubbio l'affidabilità del ricco papero. Lo sgomento di Zio Paperone diventa rabbia non appena scopre che dietro a tutto c'è lo zampino del “nipotastro”, che però, con uno spassoso colpo di scena finale, rimarrà di fatto vittima delle sue stesse azioni: re Alacre III, infatti, non soltanto decide di non mettersi in affari con Zio Paperone, ma anzi, nel tentativo di dare linfa nuova al mercato del relax di Sgobbonia (da tempo in crisi, ovviamente), rivolgerà addirittura tutte le proprie attenzioni a Paperino, trascinandolo in un lungo tour promozionale dell'*Amacasharing* che di fatto permetterà a tutti tranne che a lui di riposare.

2.1.1 Le caratteristiche del fumetto

Come detto, le pubblicazioni Disney propongono prodotti d'intrattenimento il cui pubblico di riferimento spazia da lettori giovani ad adulti; ciò rende questo fumetto particolarmente adatto ad essere utilizzato con studenti di italiano LS dei livelli base. Analizziamo quindi tali caratteristiche e cerchiamo di capire come *Paperino e l'Amacasharing* possa essere sfruttato

dal lettore/studente di livello A2.

LE BASIC INSTRUCTIONS

La trama di *Paperino e l'Amacasharing* presenta, come abbiamo già visto, una struttura molto lineare: di fatto, la costruzione della narrazione (intreccio) segue l'ordine cronologico degli eventi narrati (fabula). Ciò fa sì che il lettore/studente debba compiere uno sforzo minimo per poter ricostruire i rapporti logico-concettuali (di spazio-tempo, causa-effetto, etc.) della storia. Inoltre, il fumetto è ricco di *basic instructions* (www.diamondcomics.com), che, come detto sono veicolate da quegli elementi che aiutano a contestualizzare l'enunciazione e, di conseguenza, ad agevolarne la comprensione; in questo fumetto ne sono state individuate due tipologie diverse: gli elementi paratestuali (le didascalie), e gli elementi che esplicitano il rapporto tra azioni e parole dei personaggi e il contesto spazio-temporale in cui questi si inseriscono.

Partiamo dall'uso degli elementi paratestuali, spia del fatto che Paperino sia concepito principalmente come prodotto rivolto a un pubblico di giovani: tali elementi, infatti, servono ad aiutare i lettori a “riempire lo spazio bianco”, cioè la *closure* tra le vignette, in questo modo, però, viene meno una delle peculiarità del fumetto (e che tra l'altro esso condivide con il cinema), ossia la sua capacità di raccontare una storia in diretta, senza che vi sia un narratore a fungere da intermediario.

Gli elementi paratestuali, in questo fumetto, si esplicitano con un ampio uso di didascalie, tutte ben riconoscibili in quanto sempre situate nell'angolo in alto a sinistra della vignetta all'interno di un rettangolo con sfondo giallo. Il compito delle didascalie è quello di illustrare al lettore/studente come interpretare correttamente i passaggi logico-semantiche più complessi o meno espliciti: rappresentano, in un certo senso, la voce del narratore, che guida il lettore e racconta la storia seguendo un filo logico ben preciso. Le didascalie assumono lo stesso compito svolto dai connettori testuali, che esplicitano i legami logico-semantiche tra due concetti all'interno di un testo: esse evitano che il lettore/studente incorra in errori di interpretazione allorché questi legami si fanno meno espliciti e più ostici, suggerendo quali sono le inferenze necessarie alla loro comprensione.

Ad esempio, nella vignetta 1 di pag. 17, ambientata all'aeroporto di Paperopoli, dove Zio Paperone si è recato per accogliere il re di Sgobbonia, troviamo una didascalia che recita: «Altrove, intanto», cosa che suggerisce la necessità di inferire un rapporto di alterità spaziale e contemporaneità rispetto alla vignetta 5 di pag. 16, ambientata nel giardino di casa di Paperino, che è intento a montare un'amaca. Allo stesso modo, nella vignetta 1 di pag. 14, dove si vede Zio Paperone attirato dal rumore di un martello proveniente da una finestra del suo deposito, la didascalia recita: «Così», lasciando intendere al lettore/studente il nesso di consequenzialità con quanto illustrato nella vignetta precedente (vignetta 5, pag. 13), da cui si evince che Paperino ha trovato un modo per realizzare il suo progetto di *Amacasharing*.

La seconda tipologia di *basic instructions* è veicolata dallo stretto rapporto tra immagini e contenuto dei *balloon*, rapporto che ha la funzione di *mostrare* in presa diretta al lettore/studente come interpretare gli eventi, in particolar modo quando emergono porzioni di significato (espresso verbalmente o graficamente) che rischiano di essere interpretate in modo errato. In altre parole, nel momento in cui il lettore/studente si imbatte in una porzione di significato leggermente più opaca rispetto a quelle circostanti, vengono inseriti degli espedienti verbali e pittorici per rendere tale significato più “trasparente”.

Ad esempio, nella vignetta 1 di pag. 10: Zio Paperone, che ha appena trovato un giornale in un giardino pubblico, viene a sapere dell'arrivo in città di re Alacre III di Sgobbonia. Poiché legge il giornale a voce alta, il *balloon* a lui collegato riporta: «La Sgobbonia è una nazione laboriosa che ha bandito l'ozio e la pigrizia dai suoi costumi». Un lettore madrelingua in possesso di una competenza linguistica matura capirebbe immediatamente – anche senza questa esplicitazione – che Sgobbonia è “il paese degli sgobboni”, riconducendo l'uscita in *-ia* del neologismo ad altri Stati (Italia, Francia, Germania, Tunisia, etc.); tuttavia, un lettore madrelingua con poca esperienza del mondo, e forse nel nostro caso uno studente di italiano LS di livello A2, necessita di tale esplicitazione, che appunto viene prontamente fornita.

Inoltre, i personaggi sono inseriti in un contesto visivo spazio-temporale chiaramente definito: l'utilizzo di campi medi e lunghi (delle panoramiche, di fatto) agevola la contestualizzazione degli eventi, facilitando ad esempio l'inquadramento delle coordinate spazio-temporali in cui si svolge la storia. Analizziamo ad esempio la prima tavola, tripartita,

del fumetto: la vignetta 1 di pag. 7 è un campo lungo su Paperopoli, con il deposito di Zio Paperone a sovrastarla. Al di sotto di essa si trovano due vignette (vignette 2 e 3), ambientate all'interno del deposito e dove sono ritratti Paperino e Zio Paperone, cosa che suggerisce dove si svolgerà parte dell'azione e chi saranno i protagonisti della storia. La contestualizzazione grafica è subito riflessa e supportata dalle tre didascalie: nella prima leggiamo «C'è un posto dov'è facile trovare Paperone...» (vignetta 1, pag. 7); nella seconda leggiamo, oltre che a vedere, che quest'ultimo «È all'interno del suo deposito! Intento a impilare marenghi e talleri!» (vignetta 2, pag. 7); nella terza leggiamo: «C'è anche un posto dove è facile trovare Paperino!» (vignetta 3, pag. 7), e tra l'altro, in quest'ultimo caso, è il lettore a dover inferire che il “posto” dove si trova Paperino è «a dormire», e di conseguenza a dover completare la frase.

Vale la pena ripetere che le *basic instructions* fin qui analizzate servono a fornire delle linee guida, a indicare al lettore/studente la giusta “direzione” da seguire per arrivare alla comprensione del fumetto. Queste linee guida si fanno particolarmente importanti nel momento in cui i legami di significato tra varie porzioni di testo si fanno più lassi: di fatto, nel momento in cui il legame tra il significato veicolato dall'immagine e quello veicolato dalle parole si allenta, vengono immediatamente inseriti degli elementi di contestualizzazione che provvedono non tanto a restringere direttamente il legame, quanto piuttosto a dare al lettore/studente gli strumenti affinché sia lui stesso a farlo. E questo è del tutto in linea con il resto del fumetto, dove la necessità di proporre forme e contenuti che siano comprensibili soprattutto per bambini e giovani adulti fa sì che il rapporto tra immagini e parole vada a creare una maglia molto stretta in grado di fornire tutti quegli elementi di contestualizzazione necessari alla piena comprensione del messaggio. Immagini e parole sono infatti connesse da legami strettissimi che rendono ogni vignetta auto-conclusiva e comprensibile di per sé, autonomamente, e a prescindere dalle vignette circostanti.

Vi è solo un caso, all'interno della storia, in cui tale operazione di costante esplicitazione non viene effettuata, ossia nel passaggio dalla vignetta 3 alla vignetta 4 di pag. 18, quando Zio Paperone e il re di Sgobbonia, all'uscita dall'aeroporto, si ritrovano in una Paperopoli completamente disseminata di amache: si tratta di un colpo di scena che non può essere esplicitato se si vuole mantenere l'effetto. È auspicabile quindi che il lettore/studente utilizzi

le informazioni che ha raccolto in precedenza (e perché no, anche la sua eventuale esperienza pregressa nei confronti delle storie di Paperino), per capire cosa sia successo.

LA FUNZIONE DEI VISUALS (LIU, 2004)

In *Paperino e l'Amacasharing*, dato lo stretto legame che intercorre tra elemento grafico ed elemento verbale e dato il fatto che le vignette sono prevalentemente auto-conclusive e comprensibili autonomamente, la maggior parte degli elementi visivi svolge o una funzione di *representation*, ripetendo o sovrapponendosi alle parole, o una funzione di *organisation*, facendo risaltare la coerenza testuale e rendendo il significato delle vignette di immediata comprensione.

Come esempio della funzione di *representation*, si possono prendere le vignette 2, 3 e 4 di pag. 10, in cui Paperino, approfittando della momentanea distrazione di Zio Paperone («Eh! Eh! A quanto pare sono salvo! L'interesse dello zione si è spostato su altro!»), trova un rifugio sicuro in cima a una statua («Uhm... Questo posticino è proprio comodo senza il plutocrate nei paraggi...») e riesce finalmente a schiacciare un pisolino («...potrò finalmente schiacciare un riposino indisturbato!»). Come esempio della funzione di *organisation*, invece, si può prendere la vignetta 4 di pag. 11, dove un passante si accorge di Paperino addormentato sulla statua e fa per scacciarlo via, mentre Paperino si sveglia di soprassalto e fugge a gambe levate.

Non sono invece presenti casi di *interpretation*, ossia casi in cui le immagini forniscono informazioni aggiuntive rispetto all'elemento verbale o viceversa, ma piuttosto si riscontrano due casi di *transformation*: il primo, nella vignetta 3 di pag. 12, in cui Qui, Quo e Qua compongono un *puzzle* e al contempo dicono: «Lo Zio Paperino è davvero a pezzi» (tra l'altro l'espressione «a pezzi» viene riportata in grassetto, probabilmente a suggerire il legame con l'immagine), mentre il secondo si trova nella vignetta 3 di pag. 17, dove viene mostrata una veduta di Sgobbonia, con le sue ciminiere, e con in primo piano un segnale di divieto di dormire, e in cui la didascalia reca: «Un piccolo paese ricco d'industrie e sempre disponibile a valutare nuove proposte commerciali». In entrambi i casi, si assiste a una forte corrispondenza tra immagini e parole, con le informazioni fornite da queste ultime che vengono, appunto, ricodificate in una forma più memorizzabile.

LE CARATTERISTICHE DI WILLIAMS

Una volta analizzate le funzioni dei *visuals*, possiamo cercare di osservare il fumetto correlandolo alle caratteristiche che Williams aveva descritto come utili per l'apprendimento e l'insegnamento di una LS (1995: 2). Oltre alla funzione degli elementi visivi, Williams aveva dedicato una particolare attenzione al carattere immediato del fumetto, che si svolge sempre in un *here and now* di cui il lettore/studente è protagonista.

Tutto ciò che abbiamo detto finora però ci porta a dire che, se tale caratteristica non viene meno in *Paperino e l'Amacasharing*, essa è tuttavia fortemente attenuata da didascalie, personaggi, contenuto dei *balloon* e contesto visivo spazio-temporale: questi elementi di contestualizzazione creano un sottile velo che separa lo svolgersi degli eventi dal lettore/studente, che non si trova in tutto e per tutto *in medias res*, cosa che invece vedremo che succederà in *Scritto con il sangue o unastoria*, dove, seppur con modalità diverse, non fosse per la separazione fisica dal fumetto in quanto libro di carta e la presenza di elementi paratestuali minimi, la distanza tra gli eventi e il lettore/studente è molto ridotta.

Per gli elementi strettamente linguistici, invece, Williams aveva individuato come caratteristica dei fumetti l'uso di un registro costante (*constant register*) e l'uso di espressioni lessicali limitate (*limited lexical phrases*).

Per quanto riguarda la prima caratteristica, si può effettivamente riscontrare in *Paperino e l'Amacasharing* una fortissima continuità di registro: ciò è probabilmente imputabile al fatto che i personaggi mantengano tra loro sempre la stessa – semplice – rete di rapporti: a legare Zio Paperone, Paperino e Qui, Quo e Qua, infatti, non sono soltanto rapporti di parentela ma anche rapporti tra caratteri e personalità che sono da una parte conflittuali e dall'altra complementari. Ad esempio, Zio Paperone, scaltro, dedito agli affari e circondato da grandi fortune, non può che entrare in conflitto con Paperino, ingenuo, pelandrone, e irrimediabilmente sfortunato, ma al contempo i loro “tipi” si incastrano alla perfezione.

Questo genere di rapporti vivacissimi ma pur sempre simmetrici rende più semplice il processo di comprensione del fumetto, in quanto lo studente dovrà comunque cogliere un messaggio convogliato all'interno di una rete di relazioni perlopiù statica. Inoltre, il caso di

Peperino è molto particolare da questo punto di vista per via della sua forte dimensione internazionale: i protagonisti delle sue avventure sono infatti noti a livello mondiale, ed è probabile che lo studente faccia ricorso alla propria conoscenza pregressa dei paperi disneyani e dei rapporti da cui essi sono legati per poter ridurre lo sforzo cognitivo dedicato alla comprensione, creandosi tutta una serie di aspettative sul comportamento dei singoli personaggi nel corso della trama.

Collegato a ciò è l'aspetto relativo alla forte riconoscibilità degli atteggiamenti dei parlanti. In *Paperino e l'Amacasharing* ne sono state individuati quattro: quello di Zio Paperone, di Paperino, di Qui, Quo e Qua e di Alacre III, re di Sgobbonia. Anche in questo caso, si tratta di atteggiamenti che rimangono sempre gli stessi lungo tutto lo sviluppo della trama, riverberandosi nei comportamenti e nel lessico usato dai personaggi. Nel fumetto, la presenza di un numero limitato di personaggi fa sì che il lettore/studente trovi a confrontarsi con un lessico molto variegato ma comunque appartenente a un unico *idiolect*, caratterizzato da espressioni lessicali limitate, che costituiscono un solo ma ampio punto di vista sul mondo, da cui è possibile attingere una vasta quantità di materiale linguistico pur sempre all'interno di un ambiente controllato. Questo è testimoniato ad esempio dal fatto che all'interno della storia si trovi un italiano caratterizzato da giochi di parole e da un lessico altamente variegato, ma comunque sempre appartenente a pochi – anzi, pochissimi – campi semantici.

Ad esempio, Zio Paperone, per riferirsi a sé stesso o alle proprie attività commerciali, e soprattutto per convincere il re di Sgobbonia a mettersi in affari con lui, usa sempre il campo semantico del denaro e del lavoro, a cui dà una connotazione positiva: parla di sé come di un «arcimultimiliardario» (vignetta 1, pag. 17), che possiede «tre ettari cubici di denaro» (vignetta 4, pag. 17), che ha «accumulato spaventiglioni di dollari» (vignetta 4, pag. 19), e che vive in una città abitata da un «popolo laborioso e intraprendente» (vignetta 4, pag. 19). Non appena deve riferirsi a Paperino, usa quasi costantemente il campo semantico del riposo, a cui però dà una connotazione negativa, quella della pigrizia. Di conseguenza apostroferà il nipote con un'enorme varietà di epiteti, tra cui «pelandrone» (vignetta 1, pag. 8), «scansafatiche» (vignetta 4, pag. 8), «lavativo» (vignetta 3, pag. 14), e lo accuserà persino di aver organizzato «la parata dei nullafacenti» (vignetta 4, pag. 23) e di essere «lo sponsor ufficiale dei lavativi» (vignetta 3, pag. 24).

Specularmente Paperino, quando deve riferirsi a se stesso, usa sempre il campo semantico del riposo con una connotazione positiva: «schiacciare un riposino» (vignetta 4, pag. 10), «concedere una pausa relax» (vignetta 2, pag. 12), «concedere una pennichella e ronfare mentre è in pausa» (vignetta 3, pag. 15), «pisolo» (vignetta 5, pag. 16), «pisolino» (vignetta 1, pag. 22), «pisolare» (vignetta 5, pag. 26). Allo stesso modo, quando deve riferirsi a Zio Paperone usa il campo semantico del denaro e del lavoro con una connotazione negativa. In questa storia in particolare, in realtà, si può notare solo un aggettivo con cui Paperino apostrofa Zio Paperone, ossia «plutocrate» (vignetta 2, pag. 10), tuttavia, chiunque abbia letto i fumetti di Paperino che vedono Zio Paperone come co-protagonista, può ricordare epiteti come «l'avarastro» e «vecchio spilorcio».

Qui, Quo e Qua esprimono invece quasi sempre pena nei confronti di Paperino, come «Sembra abbastanza provato» (vignetta 5, pag. 11), «È davvero a pezzi» (vignetta 3, pag. 12); oppure interesse collaborativo, come «Che cosa stai facendo, zio?» (vignetta 1, pag. 13), «Non avevi appena detto che [...]?» (vignetta 3, pag. 13), «Si può sapere cosa significa [...]?» (vignetta 1, pag. 15), «Adesso è chiaro perché [...]!» (vignetta 1, pag. 16), «Uao! Sembra che tu abbia pensato proprio a tutto!» (vignetta 3, pag. 16), «Zio, come pensi di [...]?» (vignetta 5, pag. 16).

Infine, il re Alacre III di Sgobbonia usa espressioni tipiche del mondo degli affari: «Ho l'agenda piena e molto da fare» (vignetta 2, pag. 18), «Il mercato interno [...] langue» (vignetta 5, pag. 24), «[...] opportunità vantaggiosa per rilanciare il riposo [...]» (vignetta 1, pag. 25), «[...] dobbiamo parlare d'affari!» (vignetta 3, pag. 25), «[...] perfezionare l'accordo e organizzare un maxi tour di presentazione [...]» (vignetta 3, pag. 26). Non appena però vede che Paperopoli non è all'altezza delle sue velleità di stacanovista, esprime indignazione: «Sono sconcertato» (vignetta 1, pag. 19), «[...] non si può fare affidamento sui [...]!» (vignetta 2, pag. 19), «Bah!» (vignetta 4, pag. 19), «Alla faccia del [...]!» (vignetta 1, pag. 20), «[...] mi sta indisponendo» (vignetta 3, pag. 20), utilizzando anche lui il campo semantico della pigrizia: «Qui si batte la fiacca» (vignetta 4, pag. 18), «[...] sfaccendati e dormiglioni» (vignetta 2, pag. 20), «[...] letargo [...] torpore [...]!» (vignetta 1, pag. 21), «[...] ronfata collettiva [...]» (vignetta 3, pag. 21), «[...] l'inoperosità è la culla di ogni male!» (vignetta 2, pag. 24).

Com'è possibile osservare, questi pochi campi semantici vengono declinati con un uso molto ampio di sinonimi, espressioni idiomatiche, e associazioni ironiche (soprattutto tramite iperbole) che servono a tipizzare personaggi e situazioni sempre uguali tramite delle variazioni sul tema. Rimangono però alcuni dubbi a proposito della comprensione del lessico: bisognerebbe ad esempio capire se il lettore/studente riesce a dedurre il significato delle diverse espressioni utilizzate. Il rapporto immagine/parole, infatti, è tutt'altro che trasparente, perché le parole tendono sempre a esprimere l'*azione* ritratta nella vignetta, e al massimo nelle poche circostanze, e a loro volta le immagini non ritraggono pedissequamente il significato di tutte le parole contenute nei *balloon*. Ad esempio, come si fa a capire cosa significhi plutocrate? Come si fa a riferire questa parola, pronunciata da Paperino, a Zio Paperone? Una volta appurato ciò, bisognerebbe capire se lo studente riesce a individuare le diverse sfumature di significato tra un'espressione e l'altra, non soltanto tramite l'ausilio di un dizionario, o di *corpora* che mostrino l'uso in contesto di tali espressioni, ma anche tramite la guida dell'insegnante.

GLI ASPETTI PRAGMATICI

Già il lessico permette di far emergere tutta una serie di spunti inerenti alla pragmatica dei fumetti, in quanto l'utilizzo di particolari espressioni piuttosto che di altre permette di esprimere l'atteggiamento dei parlanti (in questo caso, ovviamente, i protagonisti della storia). Tuttavia, il lessico non è il solo aspetto da prendere in considerazione al fine di esaminare come i fumetti possano contribuire a potenziare la competenza pragmatica del lettore/studente.

Prima di analizzare gli altri aspetti riscontrati, è bene ricordare quanto già detto nel capitolo 1, in merito ai vantaggi del genere fumetto: i fumetti compiono (come tutti i generi di scrittura contenenti dei dialoghi) un tentativo di imitazione della lingua orale. Come il cinema, il fumetto non soltanto tende a ricalcare l'orale, ma *mostra* anche la situazione comunicativa in cui avviene un'interazione tra parlanti (situazione comunicativa comprendente partecipanti, *setting* spazio-temporale, scopo della comunicazione, etc.) inserendo il lettore *in medias res*. Nonostante tale analogia, il fumetto però ha due vantaggi sul cinema: innanzitutto presenta due tempi di fruizione – un tempo di lettura e un tempo di

svolgimento degli eventi narrati – e soprattutto richiede una partecipazione attiva e consapevole da parte del proprio fruitore per via della presenza “ingombrante” dello spazio bianco: nel cinema, l’unione di due fotogrammi è scandita dall’elemento temporale in quanto, tramite lo scorrimento ad alta velocità delle immagini impresse nella pellicola, viene restituita all’occhio e al cervello umano l’impressione di un movimento continuo; nel fumetto invece, la separazione tra un momento e l’altro è ben visibile e richiede uno sforzo cognitivo maggiore che crei un ponte di congiunzione tra due momenti (Bonetti, 2000):

Mentre l’immagine cinematografica è, se non altro, temporalmente determinata, quella del fumetto è uno spazio che acquista una dimensione di temporalità, rendendo l’apporto del lettore ancor più determinante rispetto all’intervento dello spettatore di un film. [...]

L’esigenza di riempire un vuoto si presenta anche per il lettore dei comics, il cui sforzo di ricostruzione è sicuramente maggiore rispetto a quanto richiesto allo spettatore di un film. L’immagine cinematografica possiede una cadenza regolare, ignota invece alla vignetta. [...] La vignetta è un’unità di per sé incompiuta, che necessita di un’altra inquadratura non tanto per risituarsi, quanto per definirsi, e solo successivamente per articolarsi dialetticamente con la raffigurazione successiva.

Tenendo tali considerazioni bene a mente, il fatto che i fumetti ritraggano la situazione comunicativa costituisce un valido strumento per lo sviluppo della competenza pragmatica del lettore/studente.

Pur non mostrando una situazione comunicativa reale, il fumetto però è in grado di fornire una serie di indizi che permettono di ricostruire l’intenzione comunicativa e l’atteggiamento del parlante accentuando i mezzi di espressione in grado di veicolare la forza illocutiva e perlocutiva dell’enunciato. In *Paperino e l’Amacasharing*, gli indizi relativi a intenzione e atteggiamento dei personaggi sono spesso resi attraverso l’esagerazione dei loro comportamenti. Ciò è dovuto al fatto che i fruitori originari del fumetto siano dei lettori poco maturi, cioè, lettori in possesso di una competenza linguistico-culturale ancora *in fieri*.

Vengono *in primis* esagerati gli aspetti non verbali della comunicazione: di conseguenza i personaggi vengono resi con uno stile tanto più cartoonesco quanto più intenso è lo stato

mentale ed emotivo che essi devono esprimere. Dato ciò, nei disegni si ravvisa la presenza di occhi e bocca e mani di grandi dimensioni, nonché di movimenti molto marcati, resi anche grazie alle linee cinesiche. Ad esempio, Zio Paperone, quando è arrabbiato o stupito, ha sempre gli occhi e la bocca spalancati e addirittura salta a mezz'aria (vignetta 1, pag. 8; vignetta 1 pag. 21), oppure dimostra il proprio interesse per il re di Sgobbonia allungandosi verso di lui in una posizione del tutto innaturale quando quest'ultimo inizia a parlare di affari (vignetta 5, pag. 24). Paperino invece assume una posa ai limiti del saccente (che di certo non provocherebbe reazioni positive in una situazione comunicativa reale) quando afferma di avere un'idea rivoluzionaria (vignetta 4, pag. 23) alzando un sopracciglio e facendo segno con la mano ai nipoti di non disturbarlo.

Oltre a ciò, i disegnatori si sono serviti di una serie di convenzioni grafiche e di disegni ausiliari che esprimono in modo ancor più chiaro lo stato emotivo dei personaggi: ancora una volta, quando Zio Paperone si arrabbia, intorno a lui si creano delle nuvolette di fumo nero (vignetta 2, pag. 8), mentre quando Paperino escogita l'idea dell'*Amacasharing*, intorno alla sua testa compaiono delle linee oblique (vignetta 5, pag. 12): queste non devono confondersi con le già citate linee cinesiche tipiche del genere fumetto, ma sono piuttosto un sostitutivo del ricorso alla lampadina sottintendente l'espressione "Eureka!".

Infine, non bisogna sottovalutare il ruolo delle onomatopee: in *Paperino e l'Amacasharing* esse vengono inserite nella maggior parte dei casi all'interno dei *balloon*, e precedono, seguono o accompagnano moltissimi enunciati: su un totale di 94 vignette e 134 *balloon*, sono presenti 54 onomatopee (43 nei *balloon* e 11 in vignetta). Queste non soltanto definiscono in modo ancor più preciso la situazione comunicativa in cui interagiscono e reagiscono i parlanti, ad esempio "spiegando" lo stupore di Zio Paperone che impila le monete nel suo deposito e che viene interrotto dal fastidioso «TUMP TUMP» di un martello proveniente dalla finestra (vignette 1 e 2, pag. 14), ma danno anche indizi sullo stato d'animo di un personaggio, ad esempio quando Zio Paperone trattiene il fiato con un «GASP!» non appena vede tutti i Paperopolesi addormentati (vignetta 1, pag. 20).

Le onomatopee hanno un effetto più realistico dal punto di vista comunicativo, non tanto quando esse sono pronunciate direttamente dai personaggi – per farla breve, è

improbabile infatti che un parlante dica veramente «GRRR» se arrabbiato – ma quando esse appaiono in vignetta, diventando un tutt’uno con il disegno del personaggio e ne esprimono lo stato d’animo. Ad esempio, nella vignetta 4 di pag. 25 viene ritratto uno Zio Paperone con la bocca contratta, le mani strette sul bastone e gli occhi vitrei per via dello shock determinato dal capire che re Alacre III vuole mettersi in affari con Paperino. Intorno alla sua testa, a stampatello, si trova l’onomatopea «AAAARGH», che mostra con materiale linguistico che si fa anche immagine il misto di rabbia e disperazione da cui è colto il papero più ricco del mondo.

Inoltre, moltissime onomatopее – convenzionalmente – sono in lingua inglese. Se questo comporta la possibilità che il loro significato non venga colto nell’immediatezza (a meno che il lettore/studente non sia anglofono), d’altra parte si tratta di un ulteriore riflesso della dimensione internazionale delle pubblicazioni Disney, che quindi potrebbe contribuire alla creazione di una serie di aspettative che poggino sull’esperienza pregressa che si ha del fumetto.

Il fine degli *escamotage* fin qui citati è rendere quello che *vogliono* dire i personaggi del fumetto, ossia la loro intenzione comunicativa, quanto più palese e trasparente possibile agli occhi di un lettore la cui competenza comunicativa non ha ancora raggiunto una piena maturità. Le immagini, le parole, e il rapporto che intercorre tra entrambe, riflettono e contemporaneamente mettono in risalto la relazione tra i personaggi e tra i personaggi e il contesto comunicativo in cui agiscono, re-agiscono e interagiscono. Accentuare in modo così evidente l’atteggiamento dei parlanti/personaggi e la loro re-azione di fronte a uno stimolo esterno (che provenga dall’ambiente circostante o dal loro interlocutore), è particolarmente utile per un lettore/studente di livello A2: in tale modo infatti, la forza illocutiva e la forza perlocutiva convogliate nel messaggio espresso diventano particolarmente evidenti, agevolando quindi il riconoscimento dell’intenzione comunicativa alla base dell’enunciato e dell’effetto che un parlante vuole provocare nel proprio interlocutore. Oltre a ciò, il fatto che le vignette di *Paperino* e *l’Amacasharing* siano in linea di massima auto-conclusive fa sì che tali elementi vengano inseriti e siano rintracciabili all’interno di un ambiente controllato, comunque relativamente povero di stimoli, ossia la vignetta, e al massimo le poche circostanti permettendo così al lettore/studente con una competenza di LS limitata di potersi appropiare

a uno strumento ricco di spunti ma che difficilmente lo metterà a disagio.

RIASSUMENDO

Il fatto che *Paperino e l'Amacasharing* si rivolga originariamente a un pubblico di giovani con competenze linguistico-comunicative ancora *in fieri*; il fatto che esso presenti una narrazione lineare e scandita da un alto numero di elementi contestualizzanti (*basic instructions*) che permettono una lettura guidata del fumetto; l'uso di un registro costante e di espressioni lessicali limitate da parte dei personaggi, che mantengono sempre lo stesso tipo di relazione nel corso della storia, e la cui intenzione comunicativa viene posta in risalto accentuando i mezzi di espressione della forza illocutiva e perlocutiva convogliata nell'enunciato, sono tutti elementi che possono rendere questo fumetto uno strumento didattico particolarmente appropriato per studenti di italiano LS di livello A2. Lavorare con questo fumetto potrebbe infatti permettere agli studenti – posto che le competenze linguistiche di base siano già state solidamente acquisite – di affrontarne le difficoltà sfruttando le numerose risorse sopracitate per “aiutarsi” ad arrivare a una piena comprensione del testo nonché per cercare di potenziare la propria competenza linguistica tramite un *medium* che – per propria natura – presenta caratteristiche accattivanti e non ansiogene.

2.2 Scritto con il sangue

Il secondo fumetto preso in analisi è *Scritto con il sangue*, scelto come albo esemplificativo della serie di Dylan Dog, il celeberrimo indagatore dell'incubo, edito da Bonelli (pubblicazione mensile n. 47, giugno 1993). Dylan Dog combina due generi di grande successo, il poliziesco e l'horror, e di conseguenza riesce a intercettare un vasto pubblico, sia maschile che femminile, di adolescenti e adulti (di età mediamente compresa tra i 15 e i 45 anni) che sono interessati

in quality standard stories and who are culturally prepared to accept the subversion of textual codifications found in many of Dylan Dog's stories. However, [...] we can divide such a readership into first level, or “naïve” readers, who enjoy texts for what they say, and second-level or “critical” readers who appreciate the ways in which the texts tell the stories, with all

their inter-textual elements. In this sense, Dylan Dog can be seen as an example of “high brow” comics literature which, nonetheless, sells hundreds of thousands of copies in Italy (D’Arcangelo & Zanettin, 2004: 191-192)

Dato – ancora una volta – questo duplice *target* di riferimento, che riflette un duplice livello di difficoltà, minore a una lettura superficiale, maggiore a un livello di analisi più profondo), si è deciso di ipotizzare l’uso di questo fumetto all’interno di una classe di italiano LS composta da studenti di livello B2 del QCER: la sua destinazione originaria infatti ne permette la fruizione sia da parte di un lettore/studente che si trovi ancora a un livello intermedio o “di soglia”, in cui è in grado di comprendere testi su argomenti conosciuti, sia da parte di un lettore/studente di livello intermedio superiore, teoricamente in grado di comprendere le idee principali di testi complessi su argomenti sia concreti che astratti. Ciò è confermato anche dal fatto che gli albi di Dylan Dog *L’alba dei morti viventi* e *Jack lo Squartatore* siano stati inseriti nella collana di Edilingua *Impariamo l’italiano con i fumetti*. I due albi sono stati riadattati in una versione corredata da attività didattiche mirate alla scoperta degli aspetti lessicali, culturali, pragmatici e sociolinguistici, e sono rivolti a studenti di italiano LS, adolescenti e adulti, di livello intermedio (B1-B2) del *Quadro Europeo di Riferimento per le Lingue* (www.edilingua.it).

Questo non significa che ogni albo della serie presenti le stesse caratteristiche e difficoltà linguistiche, perché ogni testo presenta le sue peculiarità; tuttavia, a nostro favore gioca sicuramente l’indiscussa omogeneità dello stile “bonelliano”, aggettivo, quest’ultimo, usato non soltanto per descrivere il tipico formato degli albi editi da Bonelli, ma anche in riferimento al particolare genere a cui la casa editrice ha dato vita (un fumetto sì popolare ma non per questo sciatto), nonché allo stile linguistico utilizzato, «percepibile come un italiano standard avvolto da un amabile aroma di antiquata compostezza» (www.treccani.it). La storia di *Scritto con il sangue* si apre con una sequenza di tre omicidi commessi da un assassino soprannominato Mister Fear, dato che lascia su ogni scena del crimine la firma «Fear», scritta con il sangue delle sue vittime. Successivamente la scena si sposta a casa di Dylan Dog, dove una psicanalista di nome Christine Schneider, dopo essere stata travolta dal fiume di parole (e di freddure) di Groucho, chiede al detective di risolvere il caso di Mister Fear, poiché teme di essere l’anello di congiunzione degli omicidi commessi: tutte le vittime infatti erano suoi ex-

pazienti con tendenze suicide.

Dopo aver accettato l'incarico, Dylan Dog inizia a condurre l'indagine, cercando di recuperare indizi sia da Scotland Yard (tramite il suo amico Bloch), sia presso lo studio di Christine, che finora si è rivelata reticente a collaborare la polizia per timore di essere screditata nel caso in cui violasse il segreto professionale che la vincola ai pazienti. L'indagatore comincia a sospettare dell'irascibile Farley Finnegan, un paziente di Christine, dopo aver assistito a uno sfogo di Finnegan con Claire, la segretaria di Christine, durante cui l'uomo definisce i suicidi come i peggiori criminali, colpevoli di condannare chi gli sopravvive a un eterno senso di colpa. La psicanalista, venendo meno al segreto professionale, rivela a Dylan Dog di averlo in cura per via della depressione causata dal senso di colpa per la morte del figlio, suicidatosi dopo una bocciatura che sicuramente avrebbe provocato l'ira di suo padre.

Convinto che Finnegan voglia uccidere tutti i pazienti con tendenze suicide per vendicarsi in qualche modo della morte del figlio, Dylan Dog inizia a pedinarlo, ma finisce per fargli capire che Christine ha violato il segreto professionale. Quest'ultima rischia quindi di essere radiata dall'albo degli psicanalisti e licenzia il detective, che però continua a indagare e a punzecchiare Finnegan per spingerlo a confessare, fino a che, in seguito alla denuncia dello stesso Finnegan, la sua licenza di investigatore privato viene sospesa.

Dopo l'ennesima provocazione di Dylan Dog, Finnegan decide di prendere in ostaggio tre ragazzi dell'ex-liceo di suo figlio, sostenendo di voler trattare solo e soltanto con il detective. Quest'ultimo entra nel liceo disarmato e affronta Finnegan che, in preda alla follia, mostra i corpi dei tre ragazzi che ha prima torturato e poi impiccato, e che confessa di aver ucciso lui stesso suo figlio per difendere il buon nome della famiglia dopo la bocciatura. Fortunatamente, Dylan Dog riesce a uccidere Finnegan e il caso di Mister Fear sembra essersi finalmente chiuso. Ma non appena esce dal liceo, la polizia lo informa immediatamente di un altro omicidio firmato Fear e perpetrato proprio mentre Finnegan si trovava dentro la scuola.

Giunto sulla scena del crimine, Dylan Dog inizia a starnutire, e capisce che Mister Fear non è altri che Claire, la segretaria di Christine, il cui profumo gli provoca una tremenda allergia sin dal loro primo incontro nella sala d'attesa dello studio della psicanalista. Il

detective corre allora verso casa di Christine temendola in pericolo, e la trova tenuta sotto tiro proprio da Claire. Questa rivela che qualche mese prima, proprio quando stava per commettere suicidio gettandosi dal tetto di un palazzo, era stata aggredita da un ubriacone e che, piuttosto che lasciarsi morire, aveva reagito e ucciso l'uomo, ritrovando finalmente la voglia di vivere. Aveva quindi deciso di trafugare il codice di accesso alle cartelle cliniche dei pazienti di Christine, convinta di potere "aiutare" quelli con tendenze suicide facendo provare loro la stessa paura che a lei aveva fatto tornare la voglia di vivere. Tuttavia, una volta aggredita la prima vittima, l'impulso di uccidere sul serio era diventato sempre più forte, spingendola a perpetrare un omicidio dietro l'altro per sentirsi viva.

Proprio quando Claire sta per uccidere Christine, nell'appartamento entra Groucho, che Dylan Dog ha lasciato fuori e che si lamenta della lunga attesa. Approfittando del momento di distrazione di Claire, Dylan Dog le sottrae la pistola e dopo una breve colluttazione la ragazza cade dalla finestra rimanendo infilzata negli spuntoni della cancellata sottostante, rimanendo straordinariamente in vita. Il fumetto si conclude con la ragazza addormentata su un letto di ospedale con accanto un misterioso visitatore: anche se lei non può rispondere, quest'ultimo le parla e ne ammira bellezza, ma dopo averle rivelato di essere il fratello della prima vittima, la soffoca fino a farla morire.

2.2.1. Le caratteristiche del fumetto

Abbiamo detto che, proprio come le pubblicazioni Disney, la serie di Dylan Dog è caratterizzata dalla presenza di un duplice *target* di riferimento. Tuttavia, diversamente da quanto accade per la Disney che intercetta sì un pubblico trasversale ma accomunato dal desiderio di trascorrere qualche momento di leggerezza, Dylan Dog si rivolge a un pubblico più settoriale. Creato da Tiziano Sclavi, Dylan Dog non solo è «il fumetto più venduto in Italia», ma è anche il primo fumetto «a larga diffusione popolare» ad essersi «affermato come fumetto d'autore, osannato dalla critica e dagli intellettuali più famosi» (www.sergiobonelli.it). E, di conseguenza, presenterà delle caratteristiche molto più complesse di quelle riscontrate nel fumetto di Paperino

LE BASIC INSTRUCTIONS

Innanzitutto, rispetto al fumetto precedente, in Dylan Dog si nota un numero molto minore di *basic instructions*, cioè di elementi di contestualizzazione espliciti volti ad agevolare la comprensione.

Prendiamo ancora una volta in considerazione gli elementi paratestuali: esclusa la suddivisione del numero in tre capitoli – tra l'altro quasi invisibili dato che i titoli sono posto in cima alla tavola con un *font* molto piccolo – manca del tutto la didascalia. Ciò significa che il contesto in cui i personaggi agiscono e interagiscono può inferirsi solo dal *setting* spazio-temporale interno alla vignetta, senza che nessun indizio avverta di quando questo muti. Il compito di dover inferire i rapporti logico-semantiche tra una vignetta è l'altra quindi è deputato solo e unicamente al lettore/studente, che non è mai guidato dalla penna dell'autore, ma che può aiutarsi solo a partire dalla matita (sempre bianca e nera) di quest'ultimo. A differenza quindi di *Paperino e l'Amacasharing*, dove gli elementi paratestuali suggerivano al lettore/studente che tipo di legami logico-concettuali inferire, in *Scritto con il sangue* non viene mai suggerito come “riempire” lo spazio bianco, il vuoto di significato tra una vignetta e l'altra: l'unico strumento su cui il lettore/studente può contare è il contenuto della vignetta stessa e, ovviamente, la sua immaginazione, tramite cui dovrà riconnettere la rete di significati.

Vediamo degli esempi: nelle prime pagine del numero (da pag. 5 a pag. 16), viene mostrata una sequenza di tre omicidi, che ovviamente sono separati da un salto spazio-temporale non indifferente; eppure, nel passaggio da un omicidio all'altro (da vignetta 5, pag. 10 a vignetta 1, pag. 11; da vignetta 6, pag. 12 a vignetta 1 pag. 13), nulla ci dice esplicitamente che esista tale salto, se non appunto la presenza di due vignette diverse separate dallo spazio bianco. Casi ancor più evidenti si presentano quando è necessario voltare pagina: questo momento infatti viene sfruttato ripetutamente nel fumetto per inserire dei colpi di scena, posizionando l'elemento sorpresa nella nuova pagina ed evitando così che l'occhio del lettore “cada” su di esso anzitempo.

Va da sé che la necessità di mantenere l'effetto sorpresa dia una ragione in più per non inserire alcuna didascalia, come ad esempio, a cavallo tra pag. 23 e pag. 24: nella vignetta 5 di pag. 23, l'ultima battuta è pronunciata da Christine, che cerca di calmare la paziente sdraiata

sul lettino del suo studio in preda a una crisi di nervi («S-sì... certo, sono qui... calmatevi...»). Nella vignetta 1 di pag. 24 invece vediamo un'inquadratura dal basso della sede di Scotland Yard, con una nuvoletta che esce da una finestra: è l'ispettore Bloch, che esprime frustrazione per la sua incapacità di risolvere il caso di Mister Fear dicendo: «... calmarmi? Oh, tra un po' sarò calmissimo e "Mister Fear" sarà solo un ricordo!». Nella vignetta 6 di pag. 62, troviamo un furioso signor Finnegan che afferma in riferimento a Dylan Dog, che lo sospetta di essere Mister Fear: «Ha firmato la sua condanna a morte! ». Nella vignetta seguente invece, troviamo un primissimo piano su delle labbra da cui esce il *ballon* che riporta un «Ti ammazzo, Dylan Dog!» (vignetta 1, pag. 63), seguita ancora dal dettaglio di un punteruolo che distrugge un oggetto nell'ufficio di Dylan (vignetta 2, pag. 63): in realtà è solo Christine Schneider adirata perché il detective accidentalmente ha rivelato a Finnegan che la psicanalista ha violato il segreto professionale.

Tale espediente, di cui l'intero fumetto – caratterizzato da una forte ironia – è disseminato, mira a dinamizzare il passaggio da una scena all'altra, ma spetterà solo al lettore/studente collegare semanticamente le due vignette, pur restando conscio che in realtà i due contesti sono distinti e separati.

Un'altra differenza che si nota in *Scritto con il sangue* rispetto a *Paperino e l'Amacasharing* è la presenza di un rapporto immagini/parole molto lasso. In *Dylan Dog*, troviamo infatti da una parte “tanto” dialogo, e dall'altra “tanto” disegno, caratterizzato da maggiore realismo sia nel modo di ritrarre i personaggi che nel modo di ritrarre gli sfondi, sempre molto particolareggiati. Il tentativo di mettere su carta un mondo più realistico fa sì che la narrazione si sviluppi a prescindere dalle immagini, che molto spesso creano uno sfondo o una semplice cornice spazio-temporale dell'azione.

LA FUNZIONE DEI VISUALS

A conferma di quanto affermato finora, vale la pena notare che la funzione svolta dagli elementi visivi – secondo la classificazione elaborata da Liu (2004) – è perlopiù quella di *decoration* mentre le altre quattro funzioni hanno una frequenza di gran lunga minore. Gli elementi visivi, di fatto, “arredano” la vignetta e sono qui utilizzati per le loro qualità estetiche e per suscitare interesse nel lettore.

Piuttosto che considerare l'assenza di *basic instructions* come un mero ostacolo, essa dovrebbe considerarsi come uno stimolo in più per il lettore/studente che, sprovvisto di elementi che gli diano delle indicazioni per contestualizzare gli eventi e comprendere del fumetto, deve compiere uno sforzo cognitivo molto impegnativo, specie se paragonato a quello necessario per raggiungere gli stessi scopi con *Paperino e l'Amacasharing*: non soltanto infatti viene a mancare l'esplicitazione dei nessi logico-concettuali tra una porzione di significato e l'altro, ma mancherà persino un rapporto stretto tra immagini e parole, cosa che, abbiamo visto, è spesso fondamentale per collegare le porzioni di significato che compongono il fumetto come *testo*. Non soltanto quindi il lettore/studente dovrà ricreare una cornice spazio-temporale che funga da *setting* dell'azione e soprattutto, come vedremo, dei dialoghi, ma si ritroverà sprovvisto di una corrispondenza "quasi-biunivoca" tra immagini e parole.

Ciò non rende meno importante il ruolo delle immagini: invero, data la forte presenza dell'elemento "d'azione" all'interno del fumetto, è probabile che quest'ultimo possa essere compreso nelle sue linee generali anche se i *balloon* venissero svuotati del loro contenuto verbale; eppure, dato questo scorrere parallelo di immagini e testo scritto (e queste parallele "si incrociano" solo raramente, come ad esempio succede nella vignetta 1 di pag. 8), per avere una piena comprensione del fumetto, il lettore dovrà compiere uno sforzo maggiore. In altre parole l'interazione tra immagini e parole avviene molto di rado, soprattutto se si paragona Dylan Dog ad altri tipi di fumetto, quali ad esempio Paperino. Prendiamo in esame, ad esempio, le tavole di pag.19 e di pag. 20: Dylan Dog sta discutendo del suo nuovo caso con Christine Schneider, la psicanalista delle vittime di Mister Fear. Entrambi si trovano nel salotto di casa di Dylan Dog, ma i dialoghi manterrebbero lo stesso significato, e susciterebbero lo stesso effetto se la scena venisse spostata in un giardino o per le strade di Londra. Al contrario invece, se i *balloon* venissero svuotati, il lettore potrebbe dedurre (visto anche e soprattutto l'atteggiamento assertivo e le pose rilassate di Dylan Dog) che si tratti di un semplice dialogo informale tra due conoscenti o, più plausibilmente, tra due persone legate da un rapporto di intimità. Non bisogna, però, concludere che in Dylan Dog l'elemento verbale e l'elemento grafico non siano mai legati da alcun tipo di rapporto: si tratta semplicemente di un rapporto meno trasparente, più sottile, perciò molto più complesso, e

richiedente un livello di ragionamento molto più profondo, nonché spesso un'iper-interpretazione, se si vuole cogliere il fumetto in quanto prodotto sia popolare che d'autore.

Concentriamoci sulle vignette più “semplici”, quelle cioè in cui intercorre una forte relazione tra l'elemento verbale e quello grafico: la tavola iniziale (pag. 5) fornisce un buon elemento di contestualizzazione dello spazio-tempo dell'azione poiché ritrae un campo lungo di una strada di Londra seguito da due vignette più piccole che “seguono” il percorso della prima vittima di Mister Fear. E' proprio lei a pronunciare la prima frase del fumetto, dicendo: «E' finita...» (vignetta 2, pag. 5). Il personaggio, come viene esplicitato nella vignetta 3, fa riferimento alla giornata di lavoro («... Un'altra giornata è finita...»), ma dato l'immediato sviluppo della storia, che vede l'uccisione del personaggio, il lettore/studente deve inferire che «E' finita...» rimanda qui un'espressione spesso usata fatalisticamente per indicare la fine di una determinata situazione (solitamente negativa, ma in questo caso da intendere come “*Per me è finita*”).

Nella vignetta 1, pag. 8, invece troviamo un tipico esempio in cui l'elemento visivo assume, in rapporto al testo, una funzione di *interpretation*: la vignetta ritrae infatti una tarantola, mentre Mister Fear dice: «[...] dovresti avere almeno un animale a farti compagnia...» giusto prima di torturare la vittima facendole scorrere il ragno lungo il corpo: si tratta ovviamente di una frase che il lettore non può interpretare letteralmente, e in questo senso, l'elemento visivo fornisce informazioni in più rispetto all'implicatura conversazionale del testo scritto, mostrando l'esatto contrario di quello che nell'accezione comune viene considerato un animale da compagnia. Proseguendo, vediamo che nella vignetta 3 di pag. 9, Mister Fear afferma: «La paura è il ragno gelido che ti corre lungo la schiena»: anche qui sarà necessario fare una doppia inferenza perché, da una parte, si deve interpretare la frase letteralmente, (la vittima è legata al letto seminuda e a pancia sotto, e la tarantola le sta effettivamente percorrendo la schiena), dall'altra però, sarà necessario interpretare la frase anche dal punto di vista metaforico, connettendola alla collocazione implicitata in questo caso, del “brivido lungo la schiena”.

Lo stesso vale per la vignetta 2 di pag. 11: mentre i colleghi della futura seconda vittima ne parlano dicendo «...con tutto il lavoro che ha dovrebbe dividersi in due!... », l'uomo viene

effettivamente segato in due dall'assassino. Il contenuto della vignetta quindi andrà interpretato sia metaforicamente ("dividersi in due" nel senso di "sgobbare"), sia letteralmente, dato che la vittima viene divisa in due da Mister Fear. Di fatto quindi, anche in questo ultimi due casi il rapporto che intercorre tra immagini e parole è quello di *interpretation*.

LE CARATTERISTICHE DI WILLIAMS

Così come abbiamo fatto per l'analisi di *Paperino e l'Amacasharing*, anche in questo caso, possiamo partire dal concetto di *here and now*, ossia il fatto che i personaggi interagiscano sempre in un contesto uguale e contemporaneo a quello del lettore/studente.

Questa caratteristica, è quella che forse più di tutte richiede di farsi protagonisti del processo di appropriazione dell'opera, in quanto sarà necessario sfruttare il contenuto delle vignette e la propria immaginazione per crearsi un contesto precedente alla comprensione del testo. In *Paperino e l'Acasharing* abbiamo visto che rivolgersi a un pubblico prevalentemente giovane fa sì, da una parte, che l'*here and now* si annulli parzialmente (ricordiamo il forte uso di elementi contestualizzanti), e dall'altra che il rapporto tra elemento verbale ed elemento grafico crei una rete di significati molto stretta. In *Dylan Dog*, come abbiamo visto finora, avviene invece l'esatto contrario: da una parte, data la scarsa presenza di elementi contestualizzanti, l'*here and now* diventa molto più preponderante, riducendo di molto la distanza tra il fumetto e il lettore/studente, dall'altra il rapporto tra elemento verbale ed elemento grafico non crea una rete di significati vincolante (se non per poche eccezioni che comunque sono più dettate dalla necessità di conferire maggiore dinamicità allo svolgersi degli eventi).

Per quanto riguarda il livello linguistico, la lingua di *Dylan Dog* si caratterizza per essere particolarmente ricca di collocazioni, modi di dire, espressioni idiomatiche, battute, giochi di parole, e riferimenti culturali. Il riconoscimento e la comprensione di tutti questi elementi necessita di per sé di un'alta padronanza lessicale della lingua; inoltre, a complicare le cose, come abbiamo già illustrato sopra, vi è il fatto che la maggior parte di questi elementi sono spesso decontestualizzati, non sono in corrispondenza biunivoca con quello che viene ritratto sulla tavola. Nella maggior parte dei casi, soprattutto quando entra in scena Groucho

(l'aiutante di Dylan Dog), si tratta e di freddure e giochi di parole che richiedono un grande sforzo di comprensione anche da parte di un lettore italofono, (e invero, anche da parte degli stessi personaggi della storia), e che vengono proposti quasi in successione continua (pagg. 18-19). E proprio a causa del loro non-rapporto con l'elemento grafico, il lettore/studente non ha nessun aiuto, se non la propria competenza linguistica e la storia stessa: questi elementi linguistici infatti trovano spiegazione via via che si procede con la storia, dato che spesso l'elemento contestualizzante si trova qualche vignetta dopo o addirittura prima di quella in cui si riscontra una potenziale difficoltà linguistica.

Vediamo due esempi: il primo si trova a cavallo tra pag. 67 e pag. 68, e può considerarsi come una delle sequenze in cui il rapporto tra immagini e parole si stringe, pur rimanendo opaco e richiedendo un processo inferenziale impegnativo: dopo che Finnegan intenta causa a Dylan Dog per sottrargli la licenza di investigatore, il detective si reca a Scotland Yard, dal suo amico Bloch dicendogli che intende rivelare al giudice i suoi sospetti. Bloch, scettico di fronte alle parole di Dylan Dog dice: «Ragazzo, se questa è la tua linea di difesa, preparati a ricevere un duro colpo...» (vignetta 5, pag. 67). Non appena il lettore volta pagina, la prima vignetta di fronte a cui si trova ritrae la mano di un giudice che sbatte con violenza il martello decretando la fine del processo (vignetta 1, pag. 68). La vignetta successiva invece ritrae Dylan Dog che commenta insieme a Bloch l'esito negativo del processo, dicendogli: «[...] Tutta colpa tua, vecchio! Non mi ha messo abbastanza in guardia: mi hai parlato di un colpo duro, non durissimo!» (vignetta 2, pag. 68). Di fatto qui il lettore/studente deve inferire che l'espressione “ricevere un duro colpo” (“subire un grave danno”) viene utilizzata in senso metaforico nella prima delle tre vignette analizzate. Questo senso metaforico viene poi traslato, nella seconda vignetta, in senso letterale, espresso tramite l'immagine del martello sbattuto sul tavolo del giudice. Infine, il senso letterale viene ritraslato in senso metaforico tramite il commento di Dylan Dog nella terza vignetta.

Il secondo esempio presenta invece una grande distanza tra i due elementi che lo compongono: nella vignetta 6 di pag. 53, l'ennesima vittima di Mister Fear, poco prima di essere uccisa, terrorizzata, cerca di svegliare il suo compagno che dorme nel letto accanto a lei. Ma mentre lo scuote, la testa dell'uomo rotola giù dal letto. La donna quindi cerca di sfuggire a Mister Fear che, mentre brandisce un'accetta contro di lei, dice: «[...] la morte che

hai tanto desiderato arriva [...]» (vignetta 6, pag. 55) «[...] proprio adesso che un uomo ha perso la testa per te! Ah! Ah! Ah!» (vignetta 1, pag. 56). Anche in questo caso è necessario fare una doppia inferenza, in particolar modo tra due elementi distanti tra loro all'interno del fumetto: da una parte, l'espressione "perdere la testa", dev'essere interpretata in senso metaforico, ed essere ricollegata allo stato di innamoramento, dall'altra essa dev'essere interpretata in senso letterale, e ricollegata al fatto che il partner della vittima è stato appena decapitato da Mister Fear, e che la sua testa è rotolata giù dal letto qualche vignetta prima (a tre pagine di distanza). Per analizzare più approfonditamente la lingua di Dylan Dog conviene prendere in considerazione le altre due caratteristiche menzionate nello studio di Williams, ossia il *constant register* e le *limited lexical phrases*. Anche in questo caso possiamo notare differenze rispetto a quanto avveniva in *Paperino e l'Amacasharing*: lì infatti i personaggi facevano parte di una rete di relazioni relativamente statica e di conseguenza tendevano a fare uso di un registro costante caratterizzato dalla presenza di pochi ma ricchi campi semantici perlopiù speculari; in Dylan Dog, invece, accanto a una rete stabile di relazioni che lega i personaggi fissi della serie, le varie modalità di sviluppo degli eventi e la galleria di co-protagonisti inseriti in ogni nuovo albo (in questo caso Christine Schneider, Farley Finnegan e Claire/Mister Fear) fa sì che il registro utilizzato vari fortemente allo scorrere degli eventi, tant'è vero che esso oscilla tra il medio-basso tendente al colloquiale, e il medio-alto tendente al formale sulla base, appunto, sia della rete delle relazioni pre-esistenti tra i vari personaggi sia di quelle che si vanno intessendo parallelamente allo sviluppo della trama.

A ciò bisogna aggiungere che le espressioni lessicali selezionate sono condizionate da un italiano che, in più casi, è stato "accusato" di artificiosità: dall'utilizzo della seconda persona plurale come forma di cortesia, a esclamazioni poco probabili come «Giuda ballerino!» – diventato comunque marchio di fabbrica dell'indagatore dell'incubo – fino ad arrivare a un uso impreciso di alcune forme idiomatiche, l'italiano di Dylan Dog può considerarsi "linguisticamente fuorviante" per chi non abbia un'alta padronanza della lingua e non riceva la guida di un insegnante. Tuttavia, parte di questi elementi potrebbero essere fatti rientrare nella categoria di «subversion of textual codifications» (D'Arcangelo, Zanettin, 2004: 191): la lingua viene "modificata", e potenzialmente usata in modo sbagliato, per finalità stilistiche (comprese quelle ludiche). Ad esempio, nella vignetta 2 di pag. 6, la prima

vittima di Mister Fear usa erroneamente la collocazione «un colpo di vit[a]...», al posto della forma standard “botta di vita”. Tuttavia, quest’uso erroneo potrebbe considerarsi intenzionale poiché nella stessa vignetta l’assassino *colpisce* la vittima alle spalle. C’è da obiettare che comunque l’utilizzo della forma standard avrebbe suscitato lo stesso effetto nel lettore italiano (in quanto sì, non si può *“bottare” una persona, ma le si può “dare una botta”) e soprattutto, nel nostro caso, andrebbe a costituire una forma che può essere appresa da un lettore/studente senza che questo incorra in errori. Nella vignetta 2 di pag. 11 viene usata erroneamente l’espressione *«Dividersi in due» piuttosto che la forma standard “Dividersi/farsi in quattro”. In questo caso però, l’utilizzo di una variante dell’espressione standard è vincolato all’elemento grafico, in quanto nella stessa vignetta viene ritratto un personaggio che viene ucciso da Mister Fear con una motosega che, appunto, lo divide in due.

I casi di *subversion of textual codifications* che abbiamo preso in analisi finora sono fortemente vincolati all’elemento visivo della vignetta. Tuttavia, bisogna notare che, a complicare le cose, esistono all’interno di *Scritto con il sangue* dei casi (in realtà, più frequenti di quelli appena analizzati) in cui il significato dei giochi di parole non può essere dedotto dal contesto visivo. Quasi tutti i personaggi usano questo “linguaggio dei doppi sensi” slegato dal contesto visivo, ma è indubbiamente Groucho che più di tutti si serve di questo espediente. Le sue celeberrime freddure hanno la funzione, all’interno della serie, di smorzare la tensione generata dalla trama, o di sbloccare uno stato di *impasse* (come avviene per esempio alla fine della storia); di conseguenza, in gran parte dei casi, Groucho si inserisce nella storia senza però esservi apparentemente connesso da alcun legame logico.

Ad esempio, dopo aver accolto Christine Schneider in casa, quasi aggredendola con le sue battute, nella vignetta 6 di pag. 17, l’aiutante di Dylan Dog fa un riferimento alla scoperta del tesoro di Tutankhamon: «Mi ha fatto tanto piacere per lui, chissà com’era contento!»: è plausibile immaginare in una pubblicazione Disney, questa battuta si sarebbe trovata in una vignetta raffigurante come minimo la maschera funeraria di Tutankhamon con tanto di cappellino e trombetta, ma qui, in un fumetto popolare e d’autore insieme, è richiesto al lettore il compito di capire la battuta, senza l’ausilio di alcun supporto grafico. In altre parole, in questo caso il lettore/studente dovrà affidarsi piuttosto che alla sua competenza linguistica alla sua conoscenza del mondo (Tutankhamon non può essere contento della scoperta del suo

tesoro perché è morto migliaia di anni fa) per inferire che la proposizione “di” in questo caso non indica un possesso ma svolge una funzione attributiva ben più ampia.

Dati questi elementi di difficoltà, bisogna chiedersi, nel proporre Dylan Dog come strumento didattico di italiano LS, se gli studenti abbiano le competenze necessarie per affrontare in autonomia la lettura del fumetto (a cui seguiranno ovviamente una serie di attività e discussioni), o se la loro competenza linguistico-comunicativa relativamente limitata non rischi di causare un effetto ansiogeno che ostacoli l'apprendimento. In tal caso, può venire in aiuto il metodo già utilizzato nel caso dei già citati albi pubblicati nella collana *Impariamo l'italiano con i fumetti* di Edilingua, *Dylan Dog – L'alba dei morti viventi* e *Dylan Dog – Jack lo Squartatore* a cura di A. Cagli, P. Diadori, E. Spinosa (2014). Innanzitutto, sul sito di Edilingue, è possibile ascoltare un audio della storia e consultare un glossario plurilingue dei contenuti dei fumetti; inoltre, ogni volume della collana è diviso in tre sezioni: la prima in cui vengono brevemente presentati gli autori e i personaggi del fumetto, il contesto in cui si svolge la storia, nonché alcune domande-guida che aiutino gli studenti ad affrontare la lettura dell'albo. La seconda sezione è composta dalle tavole del fumetto, accompagnata da note esplicative nei passaggi più difficili, e la terza propone una serie di esercizi e attività che accompagnino in una rilettura più approfondita della storia.

GLI ASPETTI PRAGMATICI

Come detto, il fumetto fornisce informazioni sugli elementi pragmatici utilizzati dai parlanti senza il filtro della narrazione: non è quindi l'autore a compiere una descrizione dell'atteggiamento dei parlanti, e del loro relazionarsi, ma il lettore – e nel nostro caso, lo studente – a doverlo inferire a partire dall'unione e dall'elaborazione delle informazioni verbali e grafiche che egli riceve e di cui fa esperienza diretta.

Anche in Dylan Dog, così come in Paperino, vengono sfruttati moltissimi espedienti per dare contezza dell'atteggiamento dei parlanti in una determinata situazione comunicativa: in particolare, esso viene esplicitato tramite una serie di tratti paralinguistici come i gesti, le espressioni dei personaggi, le diverse tipologie di *lettering* e di *balloon*. Ma, a differenza di Paperino, dove lo stile cartoonesco tende a stilizzare (con quella che abbiamo definito una tecnica di esagerazione dei tratti pragmatici) non solo il personaggio in sé ma anche sue

espressioni, rendendo così solo un'idea (sulla scia di quanto affermato da McCloud) del suo stato d'animo, lo stile di Dylan Dog è molto più dettagliato, e la resa delle espressioni dei personaggi molto più realistica (e sottile). La differenza è dovuta al fatto che tali segni devono rendere conto non solo dello sviluppo della trama ma anche, contemporaneamente, dello sviluppo dei rapporti tra i diversi personaggi. In questa sede, ci concentreremo unicamente su due casi particolarmente esemplificativi per la nostra analisi.

Innanzitutto vediamo che la totalità delle scene che raffigurano gli assassini di Mister Fear sono caratterizzate dalla descrizione pittorica del terrore delle vittime: ancora una volta, ovviamente, la parte del leone la fanno gli occhi, le mani e la bocca dei personaggi, la cui resa però permette l'espressione di atteggiamenti molto più sfumati che in Paperino. Gli occhi sbarrati e le lacrime forniscono sicuramente informazioni su come interpretare la reazione del personaggio rispetto alla situazione che sta vivendo, ma i disegni realistici sono supportati anche dai *balloon*, che vengono adoperati in tutte le loro "declinazioni". In queste scene, vengono usati ad esempio i cosiddetti *scream balloon*, caratterizzati da un contorno frastagliato nel corpo principale (la nuvoletta) o nella pipetta, ossia il segno grafico che collega il corpo del *balloon* alla bocca del personaggio. Gli *scream balloon* servono a trasmettere "fisicamente" le urla dei personaggi, nel primo caso (vignetta 4, pag. 9), o il parlato nervoso degli stessi nel secondo (vignetta 3, pag. 10).

Inoltre, anche il *lettering* all'interno dei *balloon* è usato in modi molto diversi: se in Paperino venivano evidenziate in grassetto le onomatopее, le interiezioni, o le parole "importanti" per capire la storia, in Dylan Dog il *lettering* viene usato al fine di esprimere un atteggiamento – atteggiamento che in una conversazione reale troverebbe espressione anche tramite il tono di voce del parlante. Se il parlante ha paura, è nervoso, arrabbiato o in generale, se "parla" con un tono di voce superiore rispetto alla norma, le lettere vengono presentate con un formato più grande e in grassetto rispetto a quelle degli altri *balloon* (vignetta 3, pag. 13): tale espediente mira a esplicitare la forza comunicativa convogliata dal parlante all'interno dell'enunciato.¹

¹ Da questi esempi si può dedurre l'enorme importanza rivestita – a livello semantico ed espressivo – dai *balloon* (e dal loro contenuto) che, seppur maniera discreta, sono un elemento cardine per la piena fruizione della storia – e nel nostro caso, anche per la comprensione dell'intero prodotto da parte del lettore/studente. A conferma di ciò basti pensare che nel processo di produzione di un fumetto esiste una figura professionale, il letterista, che si occupa specificamente di questo aspetto.

Il secondo esempio invece è tratto da una sequenza particolare del fumetto (pagg. 17-18): la psicanalista Christine Schneider si presenta a casa di Dylan Dog per affidargli il caso (vignetta 1), e viene accolta da Groucho (vignetta 2). Quest'ultimo la "inonda" immediatamente con le sue freddure totalmente inappropriate rispetto alla situazione comunicativa che sta avendo luogo. Groucho infatti apre la porta di casa e, piuttosto che ricorrere a convenevoli e frasi di circostanza, pone alla donna una domanda che sembra aver tirato fuori da un sondaggio e provoca una reazione perplessa nella sua interlocutrice, che vede disattendere completamente le proprie aspettative e che, in modo realistico, si porta la mano alla bocca con fare riflessivo e risponde commettendo, tra l'altro, una falsa partenza: «V-veramente sono io che ho suonato alla vostra porta...» (vignetta 3, pag. 17). Nonostante l'atteggiamento di Christine serva ad "avvertire" in qualche modo Groucho dell'inappropriatezza del suo comportamento, questo va avanti imperterrito con il suo fiume di parole, costringendola a esporsi sempre di più: dapprima vediamo infatti una Christine con un'espressione stranita, corrucciata che dice: «Ehm... potrei parlare a Dylan Dog?» (vignetta 4, pag. 17), poi, allargando leggermente le braccia in segno di resa, confessa: «Non... Non credo di capire» (vignetta 5, pag. 17), utilizzando comunque un atto linguistico indiretto per salvare la faccia dell'interlocutore, tramite una specie di auto-accusa volta a non esplicitare che in realtà è Groucho a essere incomprensibile. Quando neanche questa tecnica funziona, Christine cerca di richiamare l'attenzione dell'uomo – seppur con il capo basso e le mani a reggersi la borsa stretta al petto – con un «Sentite, io... », e infine si arrende e trova una scusa per lasciare l'appartamento «[...] Mi sono ricordata solo adesso che ho un appuntamento urgente... Credo proprio di dover andare...» (vignetta 3, pag. 18), visto che capisce che non c'è alcuna possibilità né di comunicare con il proprio interlocutore, né di raggiungere il proprio scopo (parlare con Dylan Dog).

RIASSUMENDO

Il numero ridotto di elementi di contestualizzazione, esplicitati tramite elementi paratestuali e una stretta correlazione tra immagini e parole; la necessità di compiere processi inferenziali complessi al fine di comprendere il fumetto ma anche per soddisfarne gli scopi estetici; la presenza di un lessico variegato e non sempre trasparente, dominato in casi frequenti da espressioni idiomatiche e giochi di parole; una rete di interazioni complessa e variabile tra i

personaggi, espressa tramite la raffigurazione dei tratti pragmatici secondo tecniche sofisticate, sono tutti elementi che possono rendere *Scritto con il sangue*, uno strumento glottodidattico particolarmente appropriato per studenti di italiano LS di livello B2, ossia studenti che hanno superato un livello *di soglia*. *Scritto con il sangue* è infatti un fumetto “ponte” che – posto che siano già state sviluppate delle competenze intermedie solide – può essere sfruttato in vista del loro potenziamento, al fine di instradare il lettore/studente in un percorso che lo porti a padroneggiare con maggiore autonomia la LS, e ad acquisire nuove competenze che gli permetteranno di approcciarsi a letture più impegnative quali, ad esempio, quella che andremo ad analizzare di seguito.

2.3 unastoria di Gipi

Come terzo e ultimo fumetto analizzato all'interno di questa tesi è stata scelta la *graphic novel* dell'autore toscano Gianni Pacinotti, in arte Gipi, *unastoria*. Per capire quale sia il *target* del fumetto, può essere utile riallacciarsi alla recensione dell'opera sul sito de *Lo Spazio Bianco*, rivista amatoriale online di informazione, critica, approfondimento e divulgazione del genere fumetto, che negli ultimi anni è riuscita a ritagliarsi un posto tra i principali siti del settore. *Lo Spazio Bianco* definisce *unastoria* come «un'opera che non tende la mano al lettore, un fumetto che non è mai accondiscendente e lascia ampio margine di interpretazione» (www.lospaziobianco.it). Questa descrizione, fa emergere con chiarezza che il destinatario principale di questo fumetto è un lettore esperto, con solide competenze linguistiche e narratologiche che gli permettano di superare le difficoltà poste dalle forme e dai contenuti del fumetto, e che lo aiutino a comprendere l'opera nella sua interezza.

unastoria presenta caratteristiche che lo rendono particolarmente ostico persino per un italofono, ecco perché si è ipotizzato di proporla a una classe di studenti di italiano LS che rientrino quantomeno all'interno del livello C2 del QCER. Il lettore/studente, in termini più espliciti, dovrà possedere una competenza linguistico-culturale che gli permetta di comprendere un'ampia gamma di testi, di coglierne il significato implicito, e di saper gestire anche le situazioni comunicative più complesse, ma non solo; lo studente che si avvicina a questo volume dovrà anche possedere solide competenze narratologiche, che gli permettano

di riconoscere, più o meno consapevolmente, le tecniche e gli espedienti narrativi adottati dall'autore e finalizzati all'espressione e fruizione del *medium*, nonché di saper districare e riordinare la complessa rete di significati che caratterizza *unastoria*, in modo tale da poter giungere alla sua piena comprensione.

unastoria, edito da Coconino Press nel 2013, è una *graphic novel* che rimane volutamente aperta a diverse interpretazioni. Il protagonista è lo scrittore Silvano Landi, che viene trovato in una spiaggia in stato confusionale e a cui, dopo essere stato trasferito in un ospedale psichiatrico, viene diagnosticata una grave forma di schizofrenia. Durante il periodo di cure, a Silvano verranno somministrate dosi via via più massicce di psicofarmaci, che lo trascineranno in un vortice di delirio allucinatorio in cui rimangono soltanto due punti fermi: un albero secco e una stazione di servizio.

Legata a doppio filo alla storia di Silvano è la storia del suo bisnonno Mauro, le cui lettere alla moglie Teresa dal fronte della Prima Guerra Mondiale sono state precedentemente ritrovate dallo scrittore stesso, e che sembrano essere all'origine della sua malattia. Silvano infatti si è letteralmente perso all'interno dei ricordi del bisnonno, diventandone progressivamente ossessionato e finendo per dimenticare la propria vita, che per forza di cose va inesorabilmente a pezzi: la moglie infatti, ormai esasperata dall'ossessione del marito, decide di andare via con la figlia e lo abbandona a una stazione di servizio – quella che Silvano vede con ricorrenza nella sua mente. Ed è proprio attraverso la mente di Silvano che veniamo a conoscenza della storia di Mauro, soldato di trincea che ha promesso a sua moglie Teresa che avrebbe fatto di tutto per ritornare dalla guerra.

Il dramma di Mauro si consuma durante un giro di perlustrazione insieme a un compagno che, in prossimità di un albero secco, viene ferito gravemente a una gamba dalla prima mitragliatrice, la MG 08, le cui grottesche origini vengono raccontate sia dalla mente di Silvano che dalle parole di Mauro. In preda al dolore, il compagno d'armi di Mauro comincia a lamentarsi, attirando l'attenzione dei soldati nemici. È questo il punto di maggiore tensione del romanzo, che vede il compiersi della promessa fatta da Mauro alla moglie: pur di salvarsi, farà la cosa più terribile di tutte, soffocherà il compagno, non con freddezza, ma spinto da un irrimediabile istinto di sopravvivenza e dalla ferma volontà di ritornare dalla sua famiglia. È

quindi soltanto in un finale dolceamaro che si assiste alla chiusura del cerchio di tutta l'opera: un uomo la cui vita va a pezzi da una parte, e un uomo che con tutto sé stesso cerca di sopravvivere dall'altra, sullo sfondo di due vite ugualmente precarie.

Queste due storie però, com'è facile immaginare già dal titolo, diventano *unastoria*, tutto attaccato e minuscolo, proprio perché vengono raccontate dai ricordi, dai pensieri e dalle visioni di un solo uomo, Silvano, che oltre ad aver perso la sua famiglia (non riuscirà più nemmeno a recuperare il proprio rapporto con la figlia), ha irrimediabilmente perso sé stesso. Anzi, si è perso *in se stesso*, e ha fatto di sé un tutt'uno con il bisnonno. Ecco quindi che le due storie si intrecciano, i due personaggi si intrecciano, così come si intrecciano le loro parole, i loro ricordi e i loro pensieri, producendo nel lettore, lungo le 120 tavole che compongono l'opera, un senso di totale spaesamento.

Il tutto diventa un lungo monologo interiore, un soliloquio, o forse il racconto che l'autore stesso vuole fare di sé al lettore, ma non è possibile giungere alla piena verità di ciò che l'autore vuole esprimere: tutto dipende dalla personale sensibilità del lettore e dalla sua conseguente interpretazione dell'opera. Ed è qui che si realizza, dal punto di vista comunicativo, l'aspetto forse più affascinante di *unastoria*: l'incontro/scontro di due menti, quella dell'autore e quella del lettore/studente, in cui l'uno vuole comunicare un'emozione, un significato, e l'altro deve cercare di cogliere qualcosa che non potrà mai cogliere del tutto – proprio perché non sua – e deve costantemente programmare e riprogrammare le proprie aspettative al fine di avvicinarsi quanto più possibile a quel significato.

Di fronte a un prodotto di simile complessità anche per un lettore madrelingua, è ovvio che il compito dello studente di italiano LS diventi particolarmente arduo. Egli dovrà, *in primis*, ricostruire l'intreccio della narrazione (o forse, sarebbe il caso di dire *gli intrecci?*), capire a chi appartengano le diverse voci narranti e come queste vadano sovrapponendosi reciprocamente nello svolgersi delle due storie. Ad esempio, nei passaggi finali del libro, lo studente dovrà capire che è Silvano ad aver raccontato/immaginato l'intera storia. Infine, e forse cosa più importante, al lettore/studente è chiesto di *emozionarsi*, poiché non bisogna dimenticare che il fine ultimo di *unastoria* è proprio questo, emozionare: non però nell'accezione sensazionalistica del termine, ma effettivamente andando a completare

l'emozione, a cui l'autore con la propria arte accenna, con quello che viene suscitato in lui sulla base della sua stessa sensibilità. Emozione sì, quindi, ma emozione attiva, che vada a creare un'empatia tra autore e studente/lettore affinché i due possano capirsi.

2.3.1 Le caratteristiche del fumetto

Come già fatto con *Paperino e l'Amacasharing* e *Scritto con il sangue*, di seguito verranno analizzate le caratteristiche del fumetto. Vedremo che, dal punto di vista linguistico-concettuale (ma non solo), esso costituisce il punto di arrivo di un percorso a difficoltà crescenti, che permette di fare ipotesi su come uno studente di italiano LS riesca a superare tali difficoltà sulla base della propria competenza linguistica e con l'aiuto degli strumenti che il fumetto stesso gli fornisce. Inoltre, in diversi casi, *unastoria* si discosta fortemente dalle caratteristiche che sono state ravvisate nei primi due fumetti. A tal proposito, si noti che vista la complessità del fumetto, si è deciso di dedicare un paragrafo a parte al gioco di annessi e prolessi creato dall'autore, cosa che invece manca quasi del tutto nei primi due fumetti, e che comunque quando presente vede l'inserimento di elementi contestualizzanti più o meno espliciti. Infine, *unastoria* dimostra l'utilità del fumetto nell'insegnamento/apprendimento della LS non soltanto perché quest'ultimo costituisce un *medium* accattivante nella sua natura ricreativa e ludica – si tratta di un'opera in sé compiuta, breve e arricchita di immagini, di conseguenza stimolante in vista dell'apprendimento –, ma anche perché questa forma di comunicazione può e *deve* essere tenuta in considerazione da uno studente più maturo che intenda approfondire la cultura italiana. Non è nostra intenzione dare giudizi estetici sul panorama fumettistico italiano, e in particolar modo su quello più “impegnato” della *graphic novel*, ma certo è che il fumetto – esattamente quanto qualsiasi altro prodotto concepito e fruito in Italia – è *espressione* dell'essere italiani, di una cultura e di un modo di pensare che devono essere acquisiti, o quantomeno appresi, in concomitanza all'apprendimento della lingua italiana stessa.

LE BASIC INSTRUCTIONS

Una caratteristica di questo fumetto è che, per familiarizzare con la storia, sono necessarie una ventina di pagine. All'inizio, il lettore non si rende conto di cosa stia succedendo, il ritmo della narrazione sembra spezzato, e le tavole sembrano solo un'accozzaglia di disegni diversi

e privi di nesso logico. Quest'impressione è causata dal fatto che il lettore, inizialmente, non sa che nel fumetto vengono rappresentate le visioni che attraversano la mente schizofrenica di Silvano, e di conseguenza avverte un forte senso di spaesamento, provocato dalla mancanza di elementi di contestualizzazione, le *basic instructions*.

Partiamo dalle immagini: le vignette non sono mai ben definite e sono di fatto circondate dallo spazio bianco piuttosto che separate da esso. Ora, la presenza di un *gutter* così ampio riduce esponenzialmente lo spazio di contestualizzazione primo del fumetto, rendendo più difficile l'inferenza dei rapporti di significato (spaziali, temporali, logico-semantic) tra una vignetta e l'altra, o quantomeno rendendo questi ultimi molto più arbitrari: «Nothing is seen between the two panels, but experience tells you something must be there! [...] To kill a man between panels is to condemn him to a thousand deaths» (McCloud, 1994: 69). In realtà, come vedremo meglio in seguito, le vignette sono anche lo strumento più importante che il lettore può sfruttare per aiutarsi nella comprensione dell'opera.

Il secondo elemento di contestualizzazione di cui il fumetto è privo, fatta eccezione per la suddivisione in capitoli, è l'elemento paratestuale. Abbiamo già visto in *Paperino* quanto la didascalia sia importante per guidare il lettore lungo il fumetto e per aiutarlo a compiere un'operazione di *closure* tra una vignetta e l'altra: sono le didascalie a suggerire i nessi logici che legano i passaggi più oscuri della storia. In *unastoria*, le didascalie mancano del tutto e, peggio ancora, il lettore viene confuso dall'inserimento di moltissimi riquadri in alto a sinistra o a destra della vignetta che *sembrano* didascalie ma che in realtà contengono semplicemente le parole dei personaggi e non un'indicazione esterna da parte del narratore.

Questo si nota ad esempio nella vignetta 6 di pag. 17: la vignetta mostra un campo lungo su una stazione di servizio, e in alto a sinistra si trova un riquadro con scritto al proprio interno «Dov'è?». In realtà però la domanda non è posta dal narratore e soprattutto non trova risposta nella vignetta stessa: si tratta soltanto della continuazione del discorso fatto dal medico a Silvano. Questa finta didascalia, viene utilizzata anche in altro modo: ad esempio, a pag. 9 vediamo tre vignette accompagnate da quello che graficamente sembra essere un commento inserito o sopra o sotto di esse. In realtà però, anche se effettivamente di un commento si tratta, non è mai l'autore a parlare, ma il fumetto stesso, i suoi personaggi.

Manca quindi, come avevamo accennato nelle analisi precedenti, una mediazione tra il lettore e l'opera, il lettore assiste allo svolgimento dell'azione "in diretta", senza nessun filtro narrativo.

A complicare ulteriormente questo quadro si aggiunge il fatto che l'autore non rispetta la convenzionale distinzione tra gli *speech balloon* e i *thought balloon*: i primi vengono presentati o all'interno delle (poche) classiche nuvolette collegate alla bocca dei personaggi, o sotto forma di riquadri, o sotto forma di commenti alle vignette; i secondi vengono rappresentati o tramite i riquadri o sotto le vignette: diventa quindi molto facile confondere ciò che effettivamente viene detto e ciò che viene solo pensato.

Infine, un ultimo elemento che contribuisce a creare spaesamento nel lettore è l'uso frequente di campi strettissimi, di primi e primissimi piani, che ovviamente non permettono di aver una visione di ampio respiro, e di dare un *setting* all'azione, ma solo di osservare dei particolari. Tra l'altro, anche quando vengono usati i campi lunghi, l'autore impiega l'acquerello o l'olio, creando un effetto di massima indeterminatezza, che non permette di dare una chiara contestualizzazione agli eventi.

Viene da chiedersi come possa orientarsi in questo quadro così complesso lo studente/lettore. È una domanda più che legittima, che però trova una risposta di una semplicità quasi disarmante: semplicemente continuando a leggere. In *unastoria* infatti, come se non bastassero gli elementi di difficoltà sopracitati, le vignette non sono quasi mai autoconclusive, e il significato dell'opera si coglie (parzialmente) solo andando avanti con la lettura. Tuttavia sarebbe errato credere che all'interno del romanzo non si trovino validi strumenti di cui lo studente può servirsi per aiutarsi in questo vero e proprio percorso a ostacoli. Vediamo quali sono.

Innanzitutto partiamo dal fatto che il romanzo è diviso in cinque capitoli. I primi quattro sono titolati e numerati: *I. Bituprozan*; *II. Maschinengewehrer*; *III. Editor*; *IV. Niente*. Il quinto invece non ha titolo, e di esso viene fornito solo il numero (*V*). La suddivisione in capitoli, e l'attribuzione di un titolo a ognuno di essi è l'unico elemento paratestuale presente, e contribuisce a creare delle aspettative nella mente del lettore/studente: il titolo *Bituprozan* fa riferimento a uno psicofarmaco (fittizio) «dal nome tanto evocativo quanto improbabile»

(www.booksinitaly.it), ed è accompagnato dall'immagine di una pillola, suggerendo quindi che la tematica affrontata sarà inerente perlomeno all'ambito medico; allo stesso modo, il titolo *Maschinengewehr* è accompagnato dall'immagine di una vecchia mitragliatrice, suggerendo che verrà affrontata la tematica della guerra; il titolo *Editor* è accompagnato dall'immagine di una penna e viene spiegato all'interno del capitolo stesso, dove viene ritratto il momento in cui Silvano trova le lettere di Mauro e decide di scriverne una storia che però il suo editore rifiuta, dando così inizio all'ossessione dello scrittore per il suo bisnonno; il titolo *Niente* invece non è accompagnato da nessuna immagine e deve più che altro leggersi come una risposta alla domanda posta, alla fine del capitolo precedente, dallo psichiatra a Silvano, che guarda fisso fuori dalla finestra dell'ospedale, ossia «Cosa c'è di bello là fuori?» (vignetta 4, pag. 73); infine il quinto capitolo, senza titolo e anch'esso privo di un'immagine di accompagnamento, potrebbe interpretarsi come un preludio a quello che sarà l'apice della tensione del romanzo. Un altro elemento guida è rappresentato dall'utilizzo di diversi "stili visivi": l'autore, infatti, alterna vignette in bianco e nero, disegnate a penna, a vignette colorate; questa «commistione di stili diversi» serve a «raccontare luoghi e tempi diversi del racconto. Il passaggio da uno stile a un altro, dall'acquerello alle semplici linee in bianco e nero è il meccanismo che dà organicità e che rende comprensibile la storia senza nessuno sforzo per il lettore» (www.lospaziobianco.it). Come accennato in precedenza, l'autore utilizza stili diversi per ambientazioni diverse: la penna per quello che succede nell'*hic et nunc*, e il colore (nelle sue varie declinazioni) per ciò che succede nella mente di Silvano. Questo permette allo studente di riconoscere i diversi passaggi logico-semantiche e di individuare il *setting* spazio-temporale in cui si svolge l'azione. Ad esempio, a pag. 17 nelle vignette 3, 4 e 5, Silvano ricorda le sue conversazioni con i medici dell'ospedale psichiatrico. Questi ricordi sono disegnati a penna e acquerellati di grigio. Ma alla stessa pagina, e più in particolare nella vignetta 6, troviamo un ricordo nel ricordo: il medico infatti chiede a Silvano: «Questo posto... Cos'è?», rievocando nella sua mente l'immagine della stazione di servizio in cui è stato abbandonato dalla moglie, e che questa volta viene rappresentata con un acquerello colorato.

Un altro strumento a disposizione dello studente è il fatto che a intervalli di tempo regolari lungo il romanzo si vadano aggiungendo pian piano i vari tasselli del puzzle che

compongono l'intreccio della storia. Di fatto, ogni venti-trenta pagine, l'autore, per bocca dei personaggi fa un resoconto di quello che è successo fino a un dato punto della storia. Questi espedienti narrativi permettono al lettore di ritornare sui suoi passi e di comprendere quello che non aveva capito nelle pagine precedenti.

Ad esempio, da pag. 21 a pag. 24, a conclusione del primo capitolo, i medici dell'ospedale psichiatrico illustrano il quadro clinico di Silvano. Questi espedienti narrativi permettono al lettore di ritornare sui suoi passi e di comprendere quello che non aveva capito nelle pagine precedenti. Capire che Silvano è schizofrenico aiuta a capire le vignette di pag. 12 e 13, la presenza di un pilota di altri tempi in quello che apparentemente è un giardino pubblico, ma che in realtà è l'atrio dell'ospedale (tra l'altro a suggerirlo c'è il dettaglio in lontananza di un medico in camice bianco che spinge una sedia a rotelle) e che all'improvviso si trasforma nel deserto del Colorado (mentre a una prima lettura potrebbe sembrare semplicemente che Silvano e il pilota si siano spostati lì fisicamente con l'auto d'epoca). In aggiunta a ciò si capisce perché, anche se Silvano parla, dalla sua bocca non esca nessuno *speech balloon*: a parlare sono solo le visioni della sua mente; lui sta solo pensando.

Un espediente simile è usato in tutto il secondo capitolo: è in questo che si capisce che il pilota in realtà è Mauro, un soldato di trincea su cui l'autore fornisce informazioni mediante le sue lettere dal fronte alla moglie (pag. 32). Le lettere verranno poi riprese nelle vignette 1, 2 e 3 di pag. 69, dove finalmente si capisce che Silvano le ha trovate nella soffitta di casa sua, e nelle vignette 1, 2, 3 e 4 di pag. 71, dove la figlia di Silvano spiega al compagno che suo padre è stato abbandonato dalla madre proprio perché ossessionato da queste lettere.

Altri due elementi di particolare rilevanza sono l'albero secco e la stazione di servizio, che fungono da *fil rouge* delle due storie raccontate. Si tratta di due immagini ricorrenti nella mente di Silvano (e di conseguenza nel fumetto), che le disegna ossessivamente, ma anche di due elementi del reale che segnano il dramma dei due personaggi: è sotto un albero secco che, durante un giro di perlustrazione, il compagno d'armi di Mauro rimane ferito, e sarà proprio in questo punto che Mauro sarà costretto a ucciderlo per salvarsi la vita; è la stazione di servizio dove Silvano viene abbandonato per sempre dalla moglie.

LE FUNZIONI DEI VISUALS

Analizzando il rapporto tra l'elemento verbale e l'elemento visivo (*visuals*), si può notare che *unastoria* si discosta sia da *Paperino e l'Amasharing* sia da *Scritto con il sangue*. Nel primo caso le immagini tendevano a rappresentare quasi iconicamente le parole, e viceversa le parole esprimevano con materiale linguistico quanto rappresentato dall'immagine. Il rapporto tra le due componenti del fumetto era un rapporto prevalentemente speculare. Nel secondo caso, invece, il rapporto tra immagini e parole era un rapporto lasso, e l'immagine serviva a creare un semplice quadro spazio-temporale in cui inserire lo svolgimento dell'azione costituita perlopiù dai graffianti dialoghi tra i personaggi.

Nel caso di *unastoria*, il rapporto tra elemento verbale ed elemento visivo è un rapporto di tipo complementare: ciò non significa che esso sia necessariamente stretto, ma piuttosto che un elemento non trova un senso compiuto senza l'altro, e che venendo a mancare una delle due componenti si assisterebbe a una pesante perdita nel carico informativo. A conferma di ciò, laddove è esplicitamente ravvisabile una stretta relazione tra *visuals* e parole, la funzione assunta dai *visuals* è quasi sempre quella di fornire informazioni in più rispetto ad esse (*interpretation*).

Volendo spingerci oltre, è possibile affermare che l'intera componente visiva di questo fumetto assume tale funzione, mentre la commistione di elemento verbale e visivo assume, in un certo senso, la funzione di *organization*.

L'*interpretation* viene svolta dai due grandi gruppi di vignette in cui è possibile suddividere il volume: quelle realizzate a penna, e quelle colorate (quest'ultime in particolar modo possono suddividersi in vignette a olio, pastello, acquerello). Le prime indicano che l'azione si svolge all'interno dell'ospedale psichiatrico dove si trova Silvano, o che comunque accadono *hic et nunc* per davvero nella vita reale. Le seconde invece sono quelle che rappresentano le visioni, i pensieri e i ricordi non soltanto di Silvano, ma anche di Mauro, in un intreccio senza fine. L'*organization*, invece, viene svolta dagli elementi grafici e verbale presi nel loro insieme, dato che i loro contenuto semantico si completa a vicenda contribuendo così a rendere il testo più coeso.

Se però osserviamo più nel dettaglio i casi in cui il rapporto tra parole e immagini si fa particolarmente stretto, è possibile individuare altre funzioni. Innanzitutto troviamo un unico

caso di *representation*: a pag. 7, le vignette 2 e 3, che rappresentano una donna anziana che si guarda allo specchio notando le sue rughe, si sovrappongono al testo «Quando la vecchia si vide allo specchio [...] Come sono diventata vecchia».

Tra pag. 62 e pag. 66 troviamo un rapporto che può considerarsi a metà tra *representation* e *interpretation*: se da una parte il testo racconta quello che viene rappresentato sotto forma di elementi visivi, dall'altra parte le immagini aggiungono informazioni a quanto espresso verbalmente. In queste pagine infatti, Silvano associa l'origine delle lacrime di dolore dell'uomo alla venuta delle prime piogge. La pioggia scava inesorabile nella terra, plasmandola, così come le lacrime solcano il viso dell'uomo, trasformandolo da «pura forma» (pag. 62) ad «alveo di pianto [...] fino a darci la forma moderna» (pag. 65). Le immagini che accompagnano queste parole raffigurano il ciclo dell'acqua, in un *climax* che si conclude con la rappresentazione di un viso umano che muta da insieme di forme geometriche al ritratto brutale di un viso solcato da rughe e sofferenza (pag. 66). Si tratta di una similitudine molto complessa, la cui comprensione è però agevolata dallo strettissimo legame tra l'elemento visivo e l'elemento testuale.

Tra la vignetta 3 di pag. 12 e le vignette 1 e 2 di pag. 13 la funzione assunta dai *visuals* è quella di *organization*: l'immagine serve a dare risalto alla coerenza testuale: nella vignetta 3 di pag. 12 viene rappresentato quello che in apparenza sembra un giardino pubblico, e al centro di questo si trova un'auto d'epoca con Mauro al suo interno, che critica Silvano dicendogli: «Guardati, santo Iddio, tutto fa schifo in te. I tuoi colori. Infantili». Nella pagina successiva, invece, ambientata in un tramonto sul deserto, Mauro dice: «E complimenti vivissimi per questo cambio di atmosfera». Se non ci fossero state le immagini illustrare il passaggio da colori semplici e luminosi a colori caldi e complessi, le parole di Mauro non sarebbero state comprensibili.

Tra pag. 49 e pag. 50, la funzione assunta dai *visuals* è quella di *transformation*. In tutte le vignette vengono infatti rappresentati dei soldati nemici, che parlano e urlano ordini. Dalle loro bocche però escono soltanto nuvolette all'interno di cui si vedono solo degli scarabocchi incomprensibili. In questo caso le informazioni visive sono quindi corrispondenti alle (non-) informazioni del testo e si limitano a ricodificare queste ultime in una forma più

memorizzabile (non si capisce niente di quello che dicono i soldati perché sono stranieri).

Il resto delle situazioni analizzabili possono essere ricondotte al gruppo di *visuals* che assumono la funzione di *interpretation*, aggiungendo quindi significato all'elemento testuale: tra pag. 19 e 20 le immagini nelle vignette si fanno più visionarie via via che il medico aggiunge milligrammi di psicofarmaco alla cura di Silvano. A «centoventi milligrammi» corrisponde Silvano che crolla in un sonno profondo, a «duecento» Silvano si trova all'improvviso in un campo da tennis, a «trecento» sbarra gli occhi su uno sfondo di stelle, e a «quattrocento» vede al centro del campo da tennis, per l'ennesima volta, l'albero secco.

Nelle vignette 3 e 4 di pag. 72 l'*editor* di Silvano viene rappresentato sotto forma di uomo nero, di una figura da incubo, che non esita a chiedergli «Vuoi rovinarti?» in merito alla storia che egli continua a raccontare. E lo stesso succede nella vignetta 5 di pag. 115, dove viene rappresentato il diciottenne «con tutte le miserie dei suoi futuri cinquant'anni», miserie che, nelle vesti di un'ombra oscura, gli comunicano: «stai deludendo tutti».

Infine, a pag. 119, nella scena in cui Mauro uccide il proprio compagno d'armi, la drammaticità delle parole «Perdonandosi. Per vivere. Tutto farà» non sarebbe pienamente comprensibile se non fossero rappresentati nel frattempo gli occhi sbarrati dell'uomo che soffoca, che mostrano come «Tutto farà» significa spingersi anche a un atto terribile come l'omicidio.

LE CARATTERISTICHE DI WILLIAMS

Per analizzare gli elementi di *unastoria* che possono ricondursi alle caratteristiche di Williams, vale la pena riallacciarsi a un aspetto a cui si è accennato in precedenza ma che merita di essere ribadito, ossia la funzione dello spazio bianco: è lo spazio tra le vignette infatti quello in cui lo studente/lettore deve compiere un'operazione di *closure*, riempiendolo del significato che egli inferisce da due vignette che «fracture both time and space, offering a jagged, staccato rhythm of unconnected moments. But closure allows us to connect these moments and mentally construct a continuous, unified reality» (McCloud, 1994: 67).

In questo romanzo, lo spazio lasciato all'interpretazione del lettore è ampio, e lo studente deve dare logicità alla rappresentazione fisica dell'illogico (le visioni schizofreniche di

Silvano) a partire da parole e disegni che però sono totalmente immersi nello spazio bianco. In *unastoria* la caratteristica dell'*here and now* (non fosse per la suddivisione in capitoli) permea la totalità del romanzo, ed è compito del lettore/studente imparare a usare lo strumento più importante che egli ha a propria disposizione: sé stesso. Sé stesso, con la sua sensibilità e la sua capacità di provare un'emozione che gli permetta di identificarsi con l'autore e, di conseguenza, di comprendere il suo messaggio.

Quanto alla lingua utilizzata, c'è da ricordare che in *unastoria* l'elemento verbale è importante sì, ma nel senso che esso è complementare a quello grafico, e che quindi senza di esso si verrebbe a perdere buona parte del carico informativo dell'opera. Inoltre, bisogna notare che l'uso di un *constant register* e di *limited lexical phrases* è fortemente condizionato dal fatto che la lingua utilizzata da Gipi in questo romanzo vuole imitare il monologo interiore, e come tale cerca di ricalcare il flusso di coscienza. Ciò significa che se il registro è costante, lo è nei limiti offerti da una mente schizofrenica, il cui pensiero si fa tutt'uno con il vissuto di un uomo che esiste solo in essa, e che quando era in vita ha subito il trauma della guerra: ecco perché le scelte lessicali (e di strutture sintattiche) oscillano tra un registro medio-basso e medio-alto, a seconda della profondità del pensiero espresso, con picchi verso il basso in alcuni casi (basti pensare al linguaggio osceno di pag. 40 e pag. 41), e verso l'aulico in altri (il linguaggio poetico usato per descrivere l'origine del dolore umano, (pagg. 62-65).

Nel tentativo di ricalcare il flusso di pensiero, la sintassi diventa spezzata, dominata dalla paratassi, da dislocazioni a sinistra, da una punteggiatura irregolare, al limite dello "sgrammaticato", come ad esempio nella frase ricorrente della vignetta 3 di pag. 9: «Ed allo specchio si vedesse per magia per maledizione con la pelle dei suoi futuri cinquant'anni, morirebbe vomiterebbe. Ma invece, ma invece, scivolando secondo dopo secondo, per anni e poi decenni, sempre distratto da altro. Un giorno non più diciottenne, ello si alzerà». È ovvio che un linguaggio simile può quantomeno spiazzare in un primo momento, e a ciò si aggiunge l'uso che l'autore fa del *lettering* a mano, che sembra quasi un prolungamento delle linee dei disegni a penna, particolarmente oscuro in alcuni punti.

Volendo comunque riassumere la caratteristica saliente della lingua di *unastoria*,

possiamo affermare, facendo i dovuti distinguo, che si tratta di una lingua strutturalmente semplice ma contenutisticamente ostica, perché connessa solo parzialmente all'azione, ma soprattutto perché, a voler fare un gioco di parole, essa non esprime l'*idiolect* di un uomo, ma piuttosto "*unidiolect*": l'idioletto di due uomini che sono diventati un *continuum* di azioni e pensieri nella mente schizofrenica di Silvano. Da questo lungo monologo interiore, lo studente dovrà riuscire a estrapolare dei punti fermi che gli permettano non soltanto di ricostruire la *fabula* e l'*intreccio* dell'opera, ma anche di ricucire la rete di significati che essa intende esprimere.

IL GIOCO DI ANALESSI E PROLESSI

Le analessi e le prolessi sono gli espedienti narrativi con cui l'autore costruisce l'intreccio della storia, intreccio che si discosta fortemente dall'ordine cronologico degli eventi. Sarà quindi compito dello studente quello di ricostruire quest'ordine, andando a inferire i vari collegamenti spazio-temporali. E questa inferenza richiede uno sforzo cognitivo particolarmente arduo, perché – come detto – non esistono elementi contestualizzanti. Ad esempio, nel passaggio da pag. 37 a pag. 38, lo studente deve inferire l'analessi spazio-temporale dalla guerra di trincea che Mauro sta combattendo a un ricevimento tenuto in un salotto europeo dove una donna propone di inventare «Un'arma migliore. Che velocizzi le cose», ossia la mitragliatrice, che ferirà il compagno d'armi di Mauro. Le prime due vignette di pag. 38 sono ambientate al ricevimento, mentre la terza compie una prolessi sul campo di battaglia. Successivamente si assiste a un'analessi verso il ricevimento e, a pag. 40, a una prolessi verso il momento immediatamente successivo al ricevimento, in cui l'inventore torna a casa in carrozza. Dopo di ciò, c'è un'ultima prolessi sul campo di battaglia in cui si trovano Mauro e il suo compagno in perlustrazione.

unastoria è disseminato di costanti salti temporali tra passato, presente e futuro, ognuno dei quali ha luogo in relazione all'altro e non sulla base della linearità temporale convenzionale esterna all'azione del fumetto. L'intreccio infatti non si sviluppa secondo un ordine diacronico, quanto piuttosto seguendo i collegamenti (il-)logici che hanno luogo nella mente di Silvano, i cui unici punti fermi sono l'albero secco e la stazione di servizio. In questo vortice di *flashback* e *flashforward*, lo studente deve ricostruire l'ordine temporale degli

eventi orientandosi solo tramite gli strumenti già menzionati che l'autore mette a sua disposizione, inferendo di volta in volta quali siano il tempo e lo spazio dell'azione.

GLI ASPETTI PRAGMATICI

Nell'analisi degli aspetti pragmatici riscontrati in *unastoria*, è necessario di tener conto di due aspetti profondamente collegati: innanzitutto, il fine dell'opera in quanto mezzo di espressione, e in secondo luogo l'assenza di *basic instructions*

Per quanto riguarda il primo aspetto, bisogna tenere bene a mente, come d'altronde è stato detto più volte all'interno di questa analisi, che l'obiettivo di *unastoria* non è tanto quello di "raccontare una storia" con la sua successione di eventi concatenati che vedono come protagonisti dei personaggi inseriti in un contesto spazio-tempo ben definito. Il suo fine ultimo è, piuttosto, quello di trasmettere un'emozione al lettore, di comunicarla, sfruttando come canale/*medium* la storia raccontata. Di conseguenza, per osservare come avvenga questa comunicazione, conviene spostare il nostro punto di vista su quelli che sono effettivamente i *veri* protagonisti della situazione comunicativa che stiamo analizzando, ossia l'autore e il lettore: sono infatti questi ultimi i partecipanti all'evento comunicativo che vede il fumetto come canale di trasmissione del messaggio, e sono questi ultimi a dover assumere un atteggiamento di predisposizione alla produzione e ricezione (nonché interpretazione) del messaggio. L'assenza delle *basic instructions* può essere considerata sia come un vantaggio che come uno svantaggio: da una parte, infatti, l'autore mette il lettore/studente in relazione diretta con la propria intenzione comunicativa; dall'altra, però, non fornisce alcun elemento che permetta di capire quale sia il suo atteggiamento, lasciando l'opera volutamente aperta a più interpretazioni. Il lettore/studente viene quindi inserito in tutto e per tutto *in medias res*, e si ritrova ad avere a che fare con un mezzo di espressione in cui l'*hic et nunc* è totale: per forza di cose si ritrova all'interno di una situazione comunicativa di cui è totale protagonista.

Anche lo stile di disegno e di scrittura offrono pochi "appigli": a differenza di *Paperino e l'Amacasharing* e di *Scritto con il sangue*, in *unastoria* mancano sia quell'elemento cartoonesco che quel maggiore realismo che facevano saltare all'occhio (seppur in due modi completamente diversi) l'atteggiamento del parlante

E nemmeno la lingua aiuta: in *Paperino e l'Amacasharing* essa serviva a esprimere relazioni stabili e note tra pochi personaggi, mentre in *Scritto con il sangue*, essa esprimeva una rete di rapporti che mutavano al mutare degli eventi ma le cui caratteristiche era facilmente ravvisabili. La lingua di *unastoria* è – o meglio, vuole essere – la lingua del pensiero, ma non solo: è la lingua di un pensiero illogico, irrazionale (ma non per questo non foriero di verità), mosso solo dalla necessità di comunicare, da quell'istinto tutto umano di raccontare se stessi e il proprio vissuto. Come detto prima, il fine di questo fumetto, come mezzo di espressione, non è tanto quello di raccontare una storia, quanto piuttosto quello di raccontare un uomo, un'emozione, e di creare infine un legame con chi legge, comunicandogli e facendogli sentire propria quell'emozione. In veste di lettore, soddisfare un tale fine non è un compito facile, e richiede di mettere in costante discussione se stessi, ponendosi delle domande che dovrebbero soddisfare tutte l'imperativo che apre il fumetto, e che pare essere uno dei rarissimi esempi della storia in cui l'autore sembra comunicare direttamente con il lettore: «Dammi risposte complesse».

Ma se da una parte emerge questa spinta quasi irrazionale alla comunicazione, dall'altra si ravvisa un totale senso di incomunicabilità. In *unastoria* infatti gli unici personaggi che comunicano sono quelli che esistono nella mente di Silvano: Mauro e il suo compagno d'armi, Mauro e sua moglie, la baronessa e l'inventore della mitragliatrice, Silvano e l'ombra del suo *editor*. In realtà, nel resto della storia, le relazioni tra i personaggi sono pressoché nulle, anzi, i personaggi sono delle monadi colpite da amaro senso di ineffabilità a causa della condizione di Silvano, che si aliena sempre di più dal mondo circostante.

I medici non riescono a comunicare con Silvano, ma insistono a porgli sempre le stesse domande che rimangono sempre prive di risposta. Sia nella sequenza di pagg. 14-15, che in quella di pag. 73 troviamo lo stesso susseguirsi di frasi («Buon giorno signor Landi», «Come andiamo oggi?», «Che c'è di bello là fuori?»), frasi che però non trovano risposta, così come i medici non troveranno risposta alle loro domande, frequenti, sul motivo che spinge l'uomo a disegnare ossessivamente la stazione di servizio e l'albero secco. D'altra parte, si tratta di un'incomunicabilità “corrisposta”, vista la poca voglia dei medici di approfondire la causa della malattia di Silvano, limitandosi a curare la patologia solo con mezzi farmacologici: «Ora non mettiamoci a fare gli psicologi. O peggio, gli investigatori. Per favore. Questo posto

esiste, non esiste, che importanza ha? Qual è stata la risposta al Bituprozan?» (pag. 23).

Quattro sequenze mostrano la progressiva perdita di comunicazione tra Silvano, la moglie e la figlia al progredire della malattia, anche se, di fatto, la loro distribuzione nel testo non rispetta la successione temporale. Nella prima sequenza, vediamo Silvano che trova nella soffitta di casa le lettere del bisnonno Mauro, e che comunica trepidante la scoperta alla famiglia. Al suo entusiasmo però, corrisponde una totale mancanza di reazione da parte della moglie, tutta concentrata sul prendersi cura della figlia, tanto che l'uomo cercherà di attirare più volte l'attenzione dicendo: «Hai capito?! Hai sentito?» (vignetta 2, pag. 69).

Anche nella seconda, vediamo come Silvano cerchi di attirare a sé l'attenzione della moglie: «Dove sei? Hai capito cosa ho detto? Sono le lettere che il bisnonno scriveva alla famiglia. Una bellissima storia!». I suoi tentativi però, come si evince dalla vignetta sono del tutto vani: la moglie viene ritratta di spalle, e con in braccio la figlia, l'unica che guarda ancora il padre con devozione (vignette 1 e 2, pag. 72).

La terza si colloca all'interno della già citata sequenza sulla nascita del dolore umano. Alla fine del monologo, Silvano guarda la figlia ormai adulta e le dice: «[...] Tu sei liscia in viso. Non hai mai pianto tu», senza rendersi minimamente conto del dolore che la sua ossessione ha causato alla ragazza, che senza neanche degnarlo di uno sguardo gli rinfaccia: «L'ho fatto. Non te ne sei mai accorto», per poi andare via (vignetta 2, pag. 66).

Infine, nella sequenza di pagg. 52-55, viene ritratto il dramma della figlia che recupera il padre nudo in mezzo alla strada, lo copre con un cappotto e lo accompagna in macchina, ma senza praticamente rivolgergli la parola, avendo ormai perso la speranza di poter comunicare con lui.

Questi esempi mostrano di fatto come l'autore sfrutti il tema dell'incomunicabilità tra i personaggi per poter comunicare con il lettore, e come nel farlo impieghi uno stile di disegno e di scrittura espressionisti, dove il colore – caldo o freddo che sia – esprime l'intensità dell'emozione, e la crudezza della linea esprime la brutalità della tragedia umana che si consuma sotto gli occhi del lettore. L'effetto che si ottiene però è tutt'altro che poco comunicativo: è quello di riuscire a calare il lettore all'interno della storia e di instaurare così

con lui un processo comunicativo privo di barriere protettive nei confronti di chi è altro da sé, e quindi, per quanto molto più arduo da gestire, anche molto più autentico.

RIASSUMENDO

Che *unastoria* non sia una lettura “facile” lo si capisce fin dalle prime pagine del romanzo. Il lettore italofono rimane spiazzato, non capisce cosa stia succedendo, e secondo quale nesso logico siano collegati gli elementi che compongono il fumetto. Non è difficile immaginare quanto una simile lettura possa essere difficile per uno studente di italiano LS. Eppure quest'ultimo, probabilmente senza nemmeno accorgersene, può sfruttare delle spie, degli indizi che permeano l'opera e che gli permetteranno di giungere fino alla fine del libro e di coglierne il suo personale significato. È infatti questo quello che si deve ribadire ancora una volta: il fine dell'autore è sì comunicare un messaggio, un'emozione, ma nella comunicazione deve avvenire la trasmissione di un sentire, un sentire che deve diventare comune.

Il lettore/studente dunque dovrà sfruttare tutti gli elementi a sua disposizione, immagini, colori, stili, testo e spazio bianco apparentemente slegati tra loro e farne un *continuum* di senso. Un senso che è sì quello dell'autore, ma anche quello suo, fatto suo proprio per la sua partecipazione attiva alla comprensione e appropriazione dell'opera. Quando lo studente riuscirà a compiere questo processo, riuscirà a negoziare il significato che l'autore vuole trasmettere con il significato che lui stesso dà al romanzo. In questo modo, questo lungo e complicato processo comunicativo vedrà soddisfatta la propria ragion d'essere.

2.4 Conclusione

Le tre analisi svolte ci permettono di capire come *Paperino e l'Amacasharing*, *Scritto con il sangue* e *unastoria* siano prodotti da destinarsi a lettori/studenti le cui competenze linguistico-comunicative devono farsi via via più solide dato il graduale aumento di complessità delle caratteristiche dei tre fumetti. *Paperino e l'Amacasharing* è un prodotto concepito per un pubblico di giovani, ma conta tra i propri lettori anche un abbondante numero di adulti;

Scritto con il sangue è un prodotto che intercetta anch'esso un duplice *target* (di lettori "ingenui" e lettori "critici") per via della sua doppia natura di fumetto popolare e fumetto d'autore; *unastoria*, romanzo grafico a tutti gli effetti, intercetta invece un pubblico più maturo e necessariamente dotato di competenze linguistico-narratologiche ben consolidate.

Tali caratteristiche si riflettono nella struttura della trama dei tre fumetti: il primo presenta una trama lineare, il secondo una trama ricca di colpi di scena ed eventi imprevedibili, il terzo gioca su una trama costituita praticamente da sole anacronismi e prolessi. Inoltre, non bisogna dimenticare le *basic instructions* interne al fumetto, elementi centrali dal punto di vista cognitivo: *Paperino e l'Amacasharing*, in forma di elementi paratestuali e di un rapporto stretto tra immagini e parole, ne è ricco; *Scritto con il sangue* ne presenta un numero minore, e *unastoria*, non fosse per la suddivisione in capitoli, ne è praticamente privo. Alla presenza più o meno preponderante di *basic instructions* corrispondono le diverse funzioni dei *visuals* che sono state rintracciate nei tre fumetti: nel primo fumetto prevalgono le funzioni di *representation* (la sovrapposizione dei significati veicolati da immagini e parole) e di *organisation* (le immagini risaltano la coerenza testuale); nel secondo prevale la funzione di *decoration* (le immagini hanno finalità estetiche); nel terzo prevale la funzione di *interpretation* (le immagini aggiungono più informazioni al testo scritto).

Un simile aumentare del livello di difficoltà si può riscontrare anche a proposito delle altre caratteristiche citate nello studio di Williams (1995: 2): in *Paperino e l'Amacasharing* viene di molto attenuata la caratteristica dell'*here and now*, data la presenza degli elementi contestualizzanti, ma d'altra parte i personaggi usano *constant register* e *limited lexical phrases* in accordo con la rete di relazioni stabili all'interno di cui sono inseriti; in *Scritto con il sangue* l'*here and now* è molto più forte e i personaggi usano registro ed espressioni che variano al variare delle relazioni che si costruiscono con lo sviluppo della trama; in *unastoria* l'*here and now* è totale, il lettore/studente è *in medias res*, ma *constant register* e *limited lexical phrases* sono subordinati alla lingua del flusso di pensiero.

Infine, quanto ai tratti pragmatici, la loro espressione (ed evidenza) si lega al fine ultimo dei singoli fumetti come mezzi di espressione. In *Paperino e l'Amacasharing* e in *Scritto con il sangue* il fine è quello di raccontare una storia: di conseguenza – con il

cartoonesco nel primo, e il realismo nel secondo – viene mostrato l’interagire dei personaggi all’interno di una situazione comunicativa ben definita; in *unastoria* il fine ultimo è instaurare un processo comunicativo diretto tra l’autore e il lettore, dove la storia raccontata è il canale di espressione di un messaggio (l’emozione).

Di conseguenza, oltre alle varie competenze fin qui descritte, in quest’ultimo caso, il lettore/studente deve anche possedere una solida competenza interculturale che gli permetta di comunicare (nel suo caso il compito sarà quello di recepire e interpretare) direttamente con un altro individuo con una visione del mondo completamente diversa dalla sua.

CAPITOLO 3

DESCRIZIONE DI DUE MODELLI GLOTTODIDATTICI

Nel capitolo precedente abbiamo immaginato tre potenziali gruppi di studenti di età adolescenziale e post-adolescenziale, rispettivamente di livello A2, B2 e C2 del QCER, che si approcciassero alla lettura di tre fumetti di difficoltà crescente – in ordine, *Paperino e l'Amacasharing*, *Scritto con il sangue* e *unastoria*. Tenendo conto che gli studenti sono *in primis* dei lettori, e quindi fruitori della lingua impiegata, abbiamo cercato di ipotizzare i processi cognitivi da essi compiuti al fine di giungere alla piena comprensione di ogni fumetto; processi cognitivi che, se da una parte trovano ostacolo nelle limitate competenze linguistico-comunicative degli studenti, dall'altra sono agevolati dalla compresenza, nei fumetti, della commistione di materiale grafico e materiale verbale.

Alla luce di quanto detto nei due precedenti, prima ancora di procedere con una descrizione di alcune attività didattiche che si potrebbero svolgere in classe, in questo capitolo cercheremo di definire una serie di criteri in base ai quali muoverci. Partiamo innanzitutto dal fatto che abbiamo un preciso supporto didattico a nostra disposizione: il fumetto, che richiede, per sua natura, la partecipazione attiva da parte dello studente al fine di essere compreso. Di conseguenza, necessiteremo di un modello didattico teorico-pratico che evidenzi, contemporaneamente, la centralità dello studente nel processo didattico e la centralità del testo. Per testo, come vedremo in seguito, non si dovrà intendere soltanto il materiale proposto dal docente, ma anche tutte quelle interazioni che avvengono nel contesto classe, e che ovviamente sottostanno a una serie di variabili i cui risvolti non possono essere previsti in maniera deterministica dal docente.

Date queste premesse, conviene adottare un approccio cooperativo alla didattica: questo approccio infatti, pur rispettando il ruolo del docente – unico vero esperto della disciplina di insegnamento –, pone quest'ultimo sullo stesso piano degli allievi, e lo rende una guida per lo studente lungo il percorso di apprendimento, piuttosto che innalzarlo a modello irraggiungibile con il compito di trasmettere un sapere occulto ai più. Come vedremo in

questo capitolo, un valido modello operativo è rappresentato dall'«unità di lavoro secondo l'approccio comunicativo orientato all'azione» (Diadori-Palermo-Troncarelli, 2009: 239), mentre come modello di macro-progettazione risulta particolarmente utile quello della didattica basata sui compiti (*task based*, cfr. Ellis 2000; 2009), che però tenga conto di alcuni aspetti della didattica per obiettivi.

Al fine di dimostrare la validità di questi modelli per l'organizzazione delle attività che intendiamo proporre, procederemo innanzitutto con una panoramica delle principali fasi della progettazione di un percorso di apprendimento linguistico. Nel fare ciò, comunque, dovremo tenere sempre a mente che non disponiamo di un vero gruppo di apprendenti a cui fare riferimento, ciascuno con i propri bisogni, le proprie potenzialità e i propri limiti: ma anche questo ci porta a optare per i modelli precedentemente citati, in quanto più “aperti”, e scevri di una concezione anticipazionistica e deterministica di didattica, secondo cui, se l'insegnante svolge con perizia il proprio dovere, gli allievi apprenderanno a prescindere. Piuttosto, i nostri modelli di riferimento propendono per una visione più interattiva – e perciò meno prevedibile – della didattica, sia nella relazione insegnante-studente, sia nelle relazioni studente-studente. Per questo motivo, come vedremo in seguito, essi ci lasciano optare per attività didattiche che stimolino principalmente una discussione di classe: da una parte per sviluppare la competenza linguistico-comunicativa dello studente, dandogli la possibilità di usare nel concreto la LS di studio, e dall'altra per sviluppare anche una competenza metalinguistica che lo renda consapevole di quanto sta imparando e, in ultima istanza, autonomo.

3.1. Progettazione e programmazione didattica

La progettazione di un percorso glottodidattico è «un'attività complessa che richiede di prendere in considerazione una serie di variabili fondamentali (tempo, contesto e articolazione dell'intervento didattico, risorse disponibili, caratteristiche e scopi degli apprendenti), ma implica anche riflessioni sui fini della formazione e scelte sul piano metodologico» (Diadori-Palermo-Troncarelli, 2009: 179). Essa consta principalmente di due fasi: una fase di macro-progettazione e una di micro-progettazione; in questo paragrafo cercheremo di illustrare nel dettaglio questa duplice articolazione focalizzandoci, nella prima parte, sui modelli teorici alla

base dell'organizzazione di un intervento didattico e, nella seconda, sui modelli operativi che gli insegnanti hanno a propria disposizione per definire l'organizzazione pratica del percorso di apprendimento che intendono presentare agli studenti. Infine, ci concentreremo sul ruolo che il docente deve svolgere nel contesto classe al fine di promuovere l'interazione.

Abbiamo sottolineato più volte l'importanza di rendere gli studenti protagonisti del processo di apprendimento: che atteggiamento deve assumere l'insegnante allora a tale scopo? Deve forse far ruotare l'apprendimento intorno a un insegnamento di tipo trasmissivo? O deve piuttosto educare lo studente nel senso etimologico del termine, impostando la didattica su quel famoso metodo socratico che prevede la scoperta del sapere da parte del discente, piuttosto che una sua trasmissione? O ancora, deve forse porsi sullo stesso piano dello studente, assumendo un atteggiamento cooperativo che preveda persino una strutturazione concordata degli obiettivi e delle modalità tramite cui questi vanno raggiunti?

In questo paragrafo cercheremo appunto di rispondere a tutte queste domande e, come detto prima, cercheremo di individuare un modello teorico-pratico che faccia al caso nostro.

3.1.1 La macro-progettazione di un percorso didattico

La macro-progettazione consiste nell'organizzazione di un intervento didattico in un contesto di apprendimento/insegnamento reale, nonché nella definizione delle competenze da sviluppare e dei materiali da utilizzare. È importante sottolineare la rilevanza del concetto di contesto di apprendimento/insegnamento reale, in quanto una valida pianificazione di un percorso di studi non può prescindere dall'analisi della situazione in cui docente e apprendente interagiscono: per progettare un percorso didattico, quindi, un insegnante dovrà prendere in considerazione una serie di variabili, quali l'istituzione in cui viene tenuto il corso, la durata di quest'ultimo e la scansione degli incontri, la disponibilità di sussidi tecnologici, gli spazi, ma anche e soprattutto l'ambiente socio-culturale da cui provengono gli studenti, la loro età e le loro conoscenze e competenze pregresse.

Quest'ultimo aspetto si ricollega all'idea di centralità dello studente: per fare in modo che la didattica sia efficiente ed efficace, infatti, il docente dovrà operare un'analisi dei bisogni oggettivi degli studenti, bisogni che variano al variare delle loro competenze e conoscenze

linguistiche. Sarà infatti proprio a partire da questa analisi che potranno stabilirsi una serie di obiettivi parziali e finali da dover raggiungere durante e al termine del percorso di apprendimento.

La progettazione di un percorso didattico però si fonda sempre su un modello teorico di riferimento, che l'insegnante deve usare come guida per organizzare il proprio intervento, e che deve essere abbastanza flessibile da adattarsi ai risvolti determinati dalle variabili di cui abbiamo parlato sopra. Ma quali sono i modelli teorici a disposizione degli insegnanti?

Nell'ambito della ricerca sui metodi per l'organizzazione di corsi e sistemi educativi, sono stati definiti una pluralità di modelli per la progettazione di percorsi didattici. Al docente si offre quindi una serie di possibilità per pianificare il proprio intervento, ciascuna delle quali presenta vantaggi e svantaggi, risulta maggiormente adatta a determinati contesti di insegnamento o a diverse aree disciplinari e può essere proficuamente impiegata con specifiche tipologie di apprendenti (Diadori-Palermo-Troncarelli, 2009: 184).

I quadri teorici di riferimento rimandano in linea di massima a due matrici: la prima, più lineare, prevede un'accumulazione progressiva delle competenze da acquisire; la seconda invece mira a costruire un processo di scoperta personale del sapere, e segue un andamento meno pedissequo. In questa sede, esamineremo due modelli esemplificativi di progettazione didattica, ciascuno dei quali può essere fatto risalire alle due matrici teoriche appena descritte: la progettazione per obiettivi e la progettazione per compiti (*task-based*). A partire da ognuno dei due modelli risaliremo poi ai modelli di progressione pedagogica più noti: il *three-P model*, che rappresenta, per così dire, «la progressione didattica *mainstream*» (Pugliese 2015: 182; cfr. anche Howard 2010; Jones-Carter 2014), e il *III-model* di McCarthy-Carter (1995). Nel descriverli, ci baseremo sostanzialmente su lavoro di Rosa Pugliese sull'insegnamento dei segnali discorsivi per l'italiano L2 (2015), dove vengono entrambi messi a confronto.

Partiamo dalla progettazione per obiettivi: essa è di gran lunga il modello più utilizzato, tanto da diventare «sinonimo della progettazione didattica *tout court*» (Diadori-Palermo-Troncarelli, 2009: 185); si basa sull'elaborazione di obiettivi da raggiungere in modo graduale e cumulativo, tramite la proposizione di determinati stimoli da parte degli insegnanti e la conseguente adozione, da parte degli allievi, di comportamenti che si traducono in

prestazioni osservabili, misurabili e di conseguenza verificabili. Questo modello di progettazione si organizza secondo una scansione gerarchica degli obiettivi: ciò significa che questi devono potersi scomporre in sotto-obiettivi. A partire quindi dalla definizione di obiettivi generali (da raggiungere, ad esempio, alla fine dell'intero percorso di studi), dovranno essere elaborati anche obiettivi finali (per la fine di un anno scolastico, ad esempio) e obiettivi intermedi.

Questa programmazione ha il vantaggio di seguire un andamento efficiente e programmatico, basato sulla gradualità della proposizione di stimoli a cui dovrebbe seguire una risposta; tuttavia, il suo principale elemento di criticità consiste proprio nel fatto che gli scopi dell'intervento didattico sono predefiniti: questo può far sì che il docente assuma un atteggiamento anticipazionista, concentrando tutti i propri sforzi sul raggiungimento aprioristico degli obiettivi, e trascurando magari l'imprevedibilità dei rivolti del *processo* di apprendimento. Tale rischio può essere evitato con un sistema di verifica che, oltre ad accertare il conseguimento dei risultati, metta al contempo in evidenza i punti deboli del processo didattico, in modo tale da permettere un eventuale aggiustamento degli obiettivi tramite una revisione del progetto iniziale e, in ultima istanza, con una messa in discussione non soltanto dell'operato degli studenti, ma anche di quello dell'insegnante.

Nella prassi didattica, la progettazione per obiettivi si serve tradizionalmente del *three-P model*, che suddivide l'attività di insegnamento e apprendimento in tre fasi:

[...] una 'fase cognitiva' centrata su un consapevole impegno per apprendere la forma e il significato (*presentation*); una 'fase associativa', consistente nel tentativo di trasferire la conoscenza dichiarativa in una conoscenza procedurale (il saper fare), attraverso una pratica grammaticale e controllata (*practice*); una fase che propone una pratica meno strutturata, più autonoma (ad es., tramite *role play*), in cui gli studenti idealmente usano le strutture linguistiche presentate durante la lezione (*production*).
(Pugliese, 2015: 183)

Pur riconoscendo la validità del *three-P model*, soprattutto quando sia allievi che insegnanti sono, per così dire, “alle prime armi”, Pugliese rileva in questo modello teorico le stesse criticità che abbiamo riportato precedentemente in merito alla didattica per obiettivi: il rischio di far ruotare l'intera attività didattica intorno al ruolo dell'insegnante, una «idea

deterministica dell'uso linguistico, che ne trascura l'intrinseca imprevedibilità», nonché la concezione delle strutture linguistiche come «prodotti da apprendere per accumulo» (*Ibidem*), che rischia di trascurare l'aspetto processuale della didattica. La studiosa sottolinea tra l'altro che, se questo modello è valido per le strutture linguistiche meno dipendenti dal contesto, la sua applicabilità si fa più complessa quando devono essere insegnati e appresi elementi strettamente dipendenti dal contesto, come ad esempio i segnali discorsivi, tipici dell'oralità.

Per descrivere il secondo modello, ossia la progettazione didattica per compiti (*task-based*), dobbiamo innanzitutto partire dalla definizione di *task*, cioè un'attività da svolgere in classe al fine di raggiungere un determinato scopo comunicativo. Il vantaggio dei *task* consiste nel fatto che essi abbiano un legame con le attività svolte nel contesto extra-didattico e nel fatto che mirino a risolvere un determinato problema comunicativo, e sarà proprio con l'esito del compito che si potrà condurre una verifica delle competenze acquisite da parte degli studenti (Diadori-Palermo-Troncarelli, 2009: 190).

La progettazione didattica per compiti, quindi, si basa sull'idea che l'apprendimento derivi dall'esecuzione di attività linguistiche che ricalcano l'acquisizione naturale della lingua. In quest'ottica, la costruzione di un percorso didattico efficace dovrà poggiare su dei compiti selezionati in base a criteri che, secondo i tre orientamenti principali in materia, possono concentrarsi alternativamente su: a) le forme linguistiche necessarie allo svolgimento del compito (Fotos-Ellis, 1991); b) la naturalezza, ossia il grado di probabilità che hanno le operazioni linguistiche necessarie per lo svolgimento del compito di dover essere svolte in un contesto reale (Long, 1988); c) la naturalezza, ma mantenendo comunque alto il *focus on form*, e quindi tenendo a mente che l'obiettivo principale del *task* non risiede tanto nello svolgimento del compito in sé ma resta sempre di tipo linguistico-comunicativo (Willis, 1996; Skehan, 1998). Ogni compito dovrà poi essere scandito in tre fasi: la fase *pre-task*, il *task cycle* e la fase *post-task* (o *language focus*).

La fase *pre-task* prevede un minore coinvolgimento attivo da parte dello studente: spetta infatti all'insegnante il compito di introdurre l'argomento e il compito attorno a cui ruoterà l'intervento didattico, pianificarlo ed esplicitarne le strutture, in modo tale da riattivare nel discente quel materiale linguistico magari sopito ma comunque immagazzinato nella sua

memoria.

Il *task cycle* prevede lo svolgimento del compito, e si articola, a sua volta, in tre fasi: 1) l'esecuzione del compito da parte dello studente (o di un gruppo di studenti); 2) la pianificazione di un resoconto orale o scritto di azioni, scelte o scoperte fatte nell'esecuzione del compito; 3) il resoconto al resto della classe, orale o scritto, delle esperienze e dei risultati ottenuti con l'esecuzione del compito.

Infine, la fase *post-task* consiste nel guidare lo studente lungo una riflessione (meta-)linguistica (*language focus*), «in modo che le relazione forma-funzione e le strutture impiegate nell'esecuzione del compito diventino oggetto di attenzione e si creino le condizioni perché possano essere integrate nell'interlingua» (Ivi: 193).

Per favorire il processo di apprendimento è necessario adottare un modello che consapevolizzi gli studenti delle forme linguistiche che essi incontrano (soprattutto in ambito pragmatico e socio-culturale); in particolare, il *III-model* che si sviluppa secondo tre tappe (Pugliese, 2015: 185):

a) *illustrazione*, per avviare il processo di ‘scoperta’ delle regole, tramite una pluralità di esempi di parlato autentico;

b) *interazione*, cioè una riflessione condivisa (in una discussione collettiva) sugli aspetti che emergono “osservando i dati”;

c) *induzione* di una prima regola o regolarità pragmatica, di una generalizzazione iniziale che spieghi gli aspetti emersi e che possa poi essere confermata da altri esempi

La particolarità dell'*III-model* consiste quindi nell'adozione di un metodo induttivo in cui si sceglie di non esplicitare la “regola” soggiacente a una determinata forma linguistica, ma di sottoporre quest'ultima all'attenzione degli studenti tramite una serie di esempi di parlato autentico, nonché di indurre, a partire dall'osservazione della lingua nella sua interezza, una riflessione metalinguistica collettiva che porti alla definizione della regola stessa. In questo modello tripartito, assume un'importanza fondamentale la prima fase, quella dell'illustrazione, corrispondente all'atto del *mostrare* agli studenti un elemento linguistico

nuovo allo scopo di far scattare un meccanismo di *noticing*, tramite cui ci si “accorge” di una forma precedentemente ignorata.

La didattica basata su compiti e l'*III-model* non si sovrappongono del tutto, ma di sicuro hanno degli elementi in comune: in particolar modo, l'impiego in entrambi i casi di un approccio induttivo all'apprendimento e di una discussione di classe per trasformare una conoscenza procedurale in una conoscenza dichiarativa, favorendo così lo sviluppo della competenza metalinguistica.

Ma esiste un modello teorico migliore degli altri? Chiaramente tutto dipende dal contesto didattico di fronte a cui l'insegnante viene a trovarsi: certo è che i modelli di macro-progettazione che abbiamo appena descritto possono entrambi tornarci utili per una serie di ragioni. Innanzitutto, è auspicabile che gli studenti sviluppino competenze che gli permettano di passare dal teorico al pratico e dal pratico al teorico: un qualsiasi percorso didattico, incluso un percorso glottodidattico, deve dare agli allievi degli strumenti che gli consentano di muoversi con flessibilità tra il “sapere” e il “saper fare”, e in altre parole, di saper *usare* quanto appreso a livello teorico, ma anche di saper astrarre una regolarità dagli usi effettivi che si fanno di una lingua.

In secondo luogo, considerando che il nostro ipotetico *target* è rappresentato da studenti in età adolescenziale e post-adolescenziale, è plausibile pensare che abbiano aspettative già consolidate sul “come si dovrebbe apprendere” – siano esse legate a un metodo “trasmissivo” o a uno induttivo. Di conseguenza, l'integrazione dei due modelli permette, da un lato, di rispondere parzialmente alle loro aspettative e, dall'altro, di far sperimentare un nuovo approccio.

Inoltre, un approccio didattico abbastanza flessibile da passare dal deduttivo all'induttivo e viceversa, permette all'insegnante di optare per la strategia più efficace, sulla base della difficoltà della “macro-porzione” di lingua proposta, delle competenze degli studenti, e della loro risposta agli stimoli forniti: se ad esempio l'insegnante si trova di fronte a una classe reticente all'interazione, una prima esplicitazione della regola può essere un buon modo per “rompere il ghiaccio”; se invece le competenze degli studenti li mettono nelle condizioni di “scoprire” la regola autonomamente, si può optare subito per un approccio induttivo.

In generale, però, rispetto al *three-P model*, che prevede una presentazione della regola e la sua “messa in pratica” attraverso la ripetizione di esercizi il cui scopo è automatizzare l'applicazione della regola stessa, il *task-based approach* presenta un duplice vantaggio. Innanzitutto, obbliga gli studenti a mettersi in gioco tramite un approccio pratico e orientato all'azione che li costringe a cercare di superare gli ostacoli comunicativi che incontrano con i soli mezzi che hanno a propria disposizione in quel determinato momento, aiutandosi eventualmente anche con i gesti, come avverrebbe nel mondo reale.

In secondo luogo, se dal punto di vista dell'insegnante gli esercizi di ripetizione permettono di risparmiare tempo e fatica, soprattutto in vista di una rapida acquisizione della regola da applicare poi in un contesto comunicativo artificialmente ricreato in classe (ad esempio, con il gioco di ruolo), in realtà, dal punto di vista degli studenti (in particolar modo quelli alle prime armi), il passaggio da una pratica controllata della regola a una pratica meno controllata non è così scontato, tanto che spesso, per evitare di usare una forma linguistica di cui non si sentono ancora padroni, essi tendono a sostituire il suo uso con quello di una forma già conosciuta e impiegata con più sicurezza. La didattica per compiti, invece, fa sì che gli studenti debbano esporsi sin da subito, e consente loro di acquisire degli automatismi linguistici tramite un processo di apprendimento che vede gli allievi impegnati in prima persona, ma che non viene però avvertito come sterile o ripetitivo: in primo luogo perché la stessa regola può essere applicata per svolgere compiti molto diversi tra loro (ad esempio, si possono selezionare compiti con contesti che richiedono tipi di lessico diversi), e in secondo luogo perché gli studenti dovranno “agire con la lingua” e scegliere quelle strategie che gli sembrano più efficaci per risolvere un determinato problema comunicativo.

Come si vede quindi, a prescindere dal modello teorico che si voglia utilizzare, l'importante è che questo sia abbastanza flessibile da adattarsi al contesto didattico in cui esso viene impiegato, con le potenzialità e i limiti che questo offre. Una volta stabilito il modello teorico all'interno del quale ci si intende muovere, sarà necessario passare alla fase di micro-progettazione.

3.1.2 La micro-progettazione di un percorso didattico

La micro-progettazione didattica consiste nella «pianificazione (mediante diversi modelli

operativi) dei segmenti in cui si articola il macro-percorso ideato dal docente» (Diadori-Palermo-Troncarelli, 2009: 204). È, in altre parole, l'inquadramento delle specifiche del percorso didattico nel suo svolgimento, nonché la definizione delle modalità di interazione docente-discente all'interno di un contesto didattico ben preciso.

I modelli operativi della didattica impiegati nel corso del tempo sono molto numerosi, a cominciare dal metodo socratico, imperniato sul concetto di maieutica, in cui l'*educatio* consistente nel “tirare fuori” dall'allievo ciò che è già dentro di lui, tramite un processo di scoperta del sapere; o al suo esatto opposto, la *lectio* medievale, che prevedeva una trasmissione del sapere da parte di un insegnante onnisciente; e in epoca più recente, modelli quali l'unità didattica, l'unità di apprendimento, l'unità didattica centrata sul testo e il modulo. Di seguito descriveremo perciò questi modelli nelle loro linee generali, ma al contempo vedremo che sono stati fatti dei tentativi volti al loro superamento: Diadori, e colleghi, infatti, propongono un'integrazione dei modelli operativi finora proposti nella “unità di lavoro”, da intendere

sia [come] un iperonimo capace di comprendere ogni forma di apprendimento guidato (la conversazione maieutica, la lezione, l'unità didattica), sia [come] un nuovo concetto che metta a fuoco la condivisione degli sforzi da parte di entrambe le componenti dell'intervento (il lavoro del docente e dei suoi allievi, appunto). (Diadori-Palermo-Troncarelli, 2009: 205)

Prima di illustrare nel dettaglio l'unità di lavoro e i suoi vantaggi, partiamo però dalla descrizione dei vari modelli a cui abbiamo accennato qualche riga sopra: come abbiamo già detto, il “dialogo socratico” consiste nel guidare lo studente alla scoperta del sapere che egli ha già dentro di sé. Il fine di questo tipo di intervento è quello di far maturare nel discente spirito critico e autonomia cognitiva: un fine nobilissimo, ma poco pratico se si pensa che ormai l'alfabetizzazione è un fenomeno di massa, e non un lusso per pochi, come invece avveniva nell'Atene del V secolo a.C.

Il metodo socratico è ottimale per un contesto didattico che vede la partecipazione di un numero ristretto di studenti, ma non per classi numerose dove spesso non è possibile condurre un intervento didattico personalizzato, che si concentri su bisogni e competenze

particolari del singolo studente.

La “lezione” invece, piuttosto che impiegare un metodo induttivo, fa uso di un metodo deduttivo e trasmissivo, che a partire dall'esplicitazione della regola prevede una sua messa in pratica. Si tratta di un modello entrato in crisi, sebbene rimanga particolarmente adatto all'insegnamento in presenza, soprattutto quando ci si trova di fronte a gruppi di studenti numerosi e perlopiù omogenei.

A mettere in crisi il modello didattico della lezione fu, negli anni Settanta, la proposta del modello di unità didattica, che trae spunto dalla teoria della “psicologia del *Gestalt*”, secondo cui la percezione umana non è scomponibile nelle sue parti ma deve essere concepita come un fenomeno unitario. L'unità didattica è quindi un percorso che si articola in diverse fasi secondo un approccio olistico:

- a) la motivazione, ossia attività di *brain-storming*, per “risvegliare” le conoscenze pregresse degli allievi, o per contestualizzare il testo proposto;
- b) la globalità, ossia il primo approccio al testo, e la sua comprensione generale, tramite la sua contestualizzazione (anche tramite l'esplorazione di cotesto e paratesto);
- c) l'analisi, ossia l'osservazione guidata del testo nelle sue caratteristiche linguistiche in senso lato (fonetica, morfologia, sintassi, lessico, pragmatica, etc.);
- d) la sintesi, ossia la fissazione di forme e strutture tramite il loro riutilizzo;
- e) la riflessione, ossia la sistematizzazione dei meccanismi linguistico-culturali individuati nel testo, in modo tale da passare dal particolare al generale;
- f) il controllo, ossia la verifica del raggiungimento degli obiettivi didattici (con eventuali attività di rinforzo e recupero nel caso in cui gli obiettivi non vengano raggiunti).

Se da una parte l'unità didattica ha il merito di essere ispirata ai processi gestaltici della percezione umana, e quindi di adottare un approccio induttivo tramite cui si passa da una fase di globalità a una fase di analisi della lingua, fino alla sua sintesi, dall'altra essa presenta una serie di limiti: su tutti quello di esigere una rigida applicazione delle fasi di cui essa consta e di riflettere soprattutto la prospettiva del docente.

Al fine di sopperire a questa mancanza, l'unità didattica è stata rivista adottando il punto di vista dell'apprendente: è emerso così il modello operativo di “unità di apprendimento”, che separa il concetto di didattica da quell'anticipazionismo secondo cui uno studente impara a prescindere e secondo la sequenza prevista *a priori* dal docente. L'unità didattica è infatti un modello fondamentalmente deterministico, secondo cui, in termini di apprendimento, si ottiene un risultato positivo sulla base della corretta scansione delle fasi del percorso didattico. Come abbiamo già detto, però, il successo della didattica non dipende soltanto dall'operato del docente, ma anche da una serie di variabili legate ai singoli discenti: il modello operativo dell'unità di apprendimento, dunque, si propone come più flessibile, e soprattutto tiene conto dei processi cognitivi che possono (o non possono) realizzarsi nella mente degli studenti.

Un'altra revisione dell'unità didattica consiste nell'“unità didattica centrata sul testo”. Quest'ultima chiaramente pone al centro del processo di apprendimento il testo inteso come occorrenza comunicativa: in quest'ottica, l'intervento didattico costituisce una «sequenza organicamente coesa di operazioni e funzioni, strutturata in flussi di interazioni sociali e comunicative fra studenti e docente» (Vedovelli, 2002: 134). Ciò significa che ogni messaggio prodotto in classe rappresenta un *input* linguistico utile, da un lato, per gli studenti, per far lor sviluppare la propria interlingua e renderli in grado di produrre *output* traendo spunto dall'interazione costante che si realizza in aula; e, dall'altro, per il docente, per poter avere gli strumenti adeguati per revisionare il proprio operato.

Infine, l'ultimo modello operativo è il “modulo”. Quest'ultimo viene definito come «un percorso tematicamente organico che [...] può riguardare un periodo o una corrente di pensiero accomunati da determinati eventi o caratteristiche» (Diadori-Palermo-Troncarelli, 2009: 217). Una simile definizione sembra escludere l'ambito glottodidattico, e pare prestarsi maggiormente a discipline segmentabili in argomenti che possano poi essere ricondotti a un'unica macro-tematica, in un'ottica interdisciplinare.

Ma come si modula un simile percorso per quelle discipline «per cui nuovi elementi si accomodano accanto ai precedenti modificando continuamente la competenza, tornando a spirale più volte su quanto già acquisito, in un percorso di continuo approfondimento, come

nel caso della matematica, della fisica o delle lingue» (Balboni, 2013)? Che caratteristiche deve presentare un modulo applicato alla glottodidattica? Innanzitutto esso deve presentarsi come una sezione autosufficiente di contenuti: ciò significa che può connettersi ad altri moduli, ma deve anche poter essere valutato in modo autonomo. Inoltre il modulo deve presentare la caratteristica della flessibilità: esso deve poter constare di più unità didattiche, e di conseguenza deve basarsi su ambiti comunicativi complessi.

Una volta descritti i vari modelli operativi che sono stati proposti nel corso del tempo, possiamo concentrarci, come abbiamo accennato all'inizio del paragrafo, sul modello di micro-progettazione didattica proposto da Diadori e colleghi: l'“unità di lavoro”.

L'unità di lavoro non intende essere un mero sostituto dei modelli operativi che abbiamo fin qui illustrato, ma mira piuttosto a essere un iperonimo che inglobi tutte le forme di apprendimento guidato, e che soprattutto ponga l'accento sulla condivisione, nel rispetto dei reciproci ruoli, degli sforzi compiuti dai protagonisti dell'intervento didattico, ossia il docente e il discente. Per questo motivo l'espressione “unità di lavoro” è volutamente generica, e mira a definire – nella complessità dei percorsi didattici che emergono oggi, dalla lezione tradizionale al *tandem* linguistico – un «micro-percorso di apprendimento guidato» (Diadori-Palermo-Troncarelli, 2009: 219) che traduca nella realizzazione di un progetto i principi teorici della glottodidattica, tramite formati didattici diversi, l'uso di uno o più testi, e tecniche e approcci diversi finalizzati allo sviluppo di diverse abilità.

L'unità di lavoro consta anch'essa di tre fasi: Introduzione, Svolgimento e Conclusione; la prima e la terza si focalizzano sull'aspetto didattico dell'intervento, mentre la fase intermedia si concentra sul suo aspetto prettamente “matetico” (dal greco *μανθάνω*, “imparare”, in opposizione a *διδάσκω*, “insegnare”), ossia sull'apprendimento da parte degli studenti.

Nell'Introduzione, il compito dell'insegnante è quello di elicitare le conoscenze e le competenze pregresse degli studenti, “risvegliando” il materiale linguistico immagazzinato in maniera latente nella loro memoria. Questa fase è quindi in mano al docente, che dovrà “preparare il terreno” per consentire lo svolgimento delle attività nelle migliori condizioni possibili.

Durante lo Svolgimento, invece, vengono condotte delle attività basate sull'*input* e sulla sua rielaborazione. In questa fase, sono quindi gli studenti a essere protagonisti. Il rischio, però, è che questa fase si svolga in modo troppo sequenziale e deterministico, visto che il docente assume un ruolo guida non solo nella scelta dei materiali e delle attività ma anche nella “scelta” delle sequenze di apprendimento. Per evitare questo rischio, gli studiosi propongono di suddividere questa fase in più unità di apprendimento.

Infine, la Conclusione ruota intorno ad attività basate sull'*output*, con un conseguente controllo, formale o informale, degli esiti di apprendimento.

Ma perché l'unità di lavoro dovrebbe fare la differenza, rispetto agli altri modelli operativi proposti? I suoi vantaggi sono molteplici: innanzitutto, in essa assume un ruolo chiave il testo, e questo ci torna particolarmente utile se vogliamo utilizzare il fumetto come supporto didattico. Tra l'altro, visto che l'unità di lavoro richiede anche una discussione in classe, potremo estendere il concetto di testo all'insieme di interazioni che hanno luogo in aula: il testo infatti sarà analizzato dai discenti tramite una serie di strumenti linguistici e cognitivi che verranno acquisiti all'interno di un «percorso induttivo guidato dal docente» (*Ivi*: 220). Quest'ultimo infatti, a partire dagli obiettivi fissati sulla base dei bisogni dei discenti, dovrà accompagnarli lungo un percorso (meta-)linguistico di scoperta della forma a partire dalla funzione: dovrà in altre parole aiutare gli studenti a distinguere l'eccezione dalla regola, etc., sfruttando come risorse di (auto-)osservazione non soltanto il contesto classe, ma anche quello esterno.

Quest'ultimo punto si ricollega tra l'altro all'idea di didattica cooperativa, secondo cui docente e discente, seppur con ruoli e competenze diverse, stanno sullo stesso piano gerarchico: da trasmettitore di sapere, l'insegnante diventa perciò guida dello studente e regista dell'attività didattica, mette al centro di essa i suoi allievi, e lascia che essi arrivino da soli alla scoperta del sapere, mettendo comunque a loro disposizione la sua maggiore competenza ed esperienza.

Il fine ultimo di questo genere di percorso, oltre all'acquisizione e al potenziamento di abilità e competenze, dovrebbe essere anche e soprattutto quello di rendere gli studenti consapevoli e in grado di lavorare autonomamente.

3.1.3 L'interazione in classe

L'ultimo aspetto che andremo ad analizzare in questo paragrafo è quello dell'interazione in classe. Per farlo, dobbiamo tenere conto, come prima cosa, del fatto che il processo didattico, per considerarsi efficace, deve inglobare in sé il suo aspetto prettamente matetico: se quindi da un lato esso deve considerarsi come interazione docente-discente, dall'altro esso deve tenere in considerazione il processo di assimilazione di conoscenze e competenze da parte dello studente di fronte al materiale informativo che riceve. In altre parole, il processo didattico deve intendersi come un insieme armonioso di insegnamento e apprendimento: esso vede come protagonisti il docente e il discente, e non può che definirsi come un processo speculare e soprattutto interattivo, in cui tutte le componenti dipendono fortemente le une dalle altre. Il modello operativo dell'unità di lavoro tenta di applicare in modo concreto questa considerazione, poiché mette in luce la condivisione degli sforzi compiuti dall'insegnante e dagli studenti, lasciando al centro del processo lo studente, con il fine ultimo si arricchirlo e di soddisfarne i suoi bisogni oggettivi.¹

Ma se la didattica dev'essere un processo interattivo e collaborativo, in cui tuttavia prepondera la centralità dello studente, qual è allora il ruolo che il docente deve assumere nel contesto classe? In che modo deve promuovere l'interazione con e tra gli allievi? Più specificamente, quale ruolo deve assumere all'interno di un percorso glottodidattico, in cui gli studenti si aspettano non soltanto di acquisire delle nozioni metalinguistiche (sapere), ma soprattutto si aspettano di saper comunicare in LS (saper fare): in altre parole, gli studenti si aspettano di riuscire a impiegare la lingua straniera nei suoi usi reali, e dunque di saper *produrre, recepire, interagire e mediare* (secondo le competenze definite dal QCER)?

Per rispondere a queste domande, è necessario innanzitutto approfondire il concetto di 'interazione in classe', adottando sempre come punto di riferimento il modello operativo dell'unità di lavoro.

¹ In realtà, tutti i modelli di macro e micro-progettazione che abbiamo descritto finora, a prescindere dagli effettivi risultati conseguiti, sono accomunati dalla genuina volontà di porre lo studente al centro del processo didattico: che si tratti di un processo induttivo guidato dal docente, o di uno le cui fasi vengono pedissequamente scandite e "calate dall'alto" da parte dell'insegnante, il fine dei modelli teorici e operativi fin qui descritti è quello di agevolare l'apprendimento e di rendere il discente consapevole e autonomo, tenendo sempre conto delle sue potenzialità e dei suoi limiti oggettivi.

Parlare di interazione in classe significa descrivere un contesto comunicativo con determinati interlocutori (il docente e i discenti), in un determinato luogo (l'aula, ad esempio) e con una serie di scopi condivisi (l'insegnamento e l'apprendimento, ovviamente); ma significa anche tener conto di un alto numero di variabili: a questo proposito risulta particolarmente interessante il contributo di Balboni (2002: 77-88), che analizza l'interazione didattica come evento comunicativo utilizzando lo *Speaking Model* di Dell Hymes (1974). Secondo questo modello, qualsiasi “evento comunicativo” è composto dalle seguenti variabili:

S (*Setting and Scene*), ossia il luogo fisico e la scena culturale in cui avviene l'interazione;

P (*Participants*), ossia i partecipanti all'evento comunicativo e il loro ruolo;

E (*Ends*), ossia gli scopi e gli esiti dell'evento comunicativo;

A (*Act Sequence*), ossia gli atti comunicativi compiuti dai partecipanti e il loro effetto sulla comunicazione;

K (*Key*), ossia il tono del discorso;

I (*Instrumentalities*), ossia gli strumenti usati (in questo caso, gli strumenti didattici);

N (*Norms*), ossia le norme di interazione e interpretazione dei messaggi;

G (*Genre*), ossia il genere comunicativo.

Ma queste non sono le uniche variabili che entrano in gioco nell'interazione in classe. Le ricerche glottodidattiche basate sugli assunti dell'analisi conversazionale, infatti, hanno evidenziato che all'interno della classe i flussi del parlato vengono gestiti in maniera ben precisa: in classe esistono infatti momenti di interazione asimmetrica (ad esempio quando l'insegnante spiega o interroga, e quindi si aspetta o il silenzio o una risposta da parte dello studente), e momenti di interazione tra pari (ad esempio quando si chiede agli studenti di lavorare in gruppo); esistono poi casi in cui l'insegnante monopolizza il tempo disponibile, e casi in cui questi assume un ruolo più periferico, limitandosi a fare da “moderatore” nell'ambito di una discussione.

L'interazione asimmetrica insegnante-studente è stata descritta dal modello di "interazione triadica", denominato anche IRF dalle iniziali delle tre fasi che lo compongono: 1) *Initiation*, che mette in luce il ruolo dominante dell'insegnante (tramite una domanda, ad esempio); 2) *Response*, che dimostra l'accettazione da parte dello studente del suo ruolo di subalterno (tramite una risposta alla domanda); 3) *Follow-up* o *Feedback*, ossia un rinforzo positivo o negativo (Sinclair-Coulthard, 1975). Il ruolo più periferico dell'insegnante, invece, si ricollega all'idea di didattica cooperativa – che spesso si basa tra l'altro sul *task-based learning*: la didattica cooperativa infatti non fa assurgere l'insegnante a modello da imitare, ma piuttosto fa svolgere a quest'ultimo un ruolo di guida lungo un processo di scoperta del sapere.

Dovrebbe essere chiaro che il ruolo del docente e, di conseguenza, il «tempo di parola» che si attribuisce variano innanzitutto in dipendenza del livello di competenze degli studenti, per cui all'inizio di un processo formativo l'insegnante tenderà ad assumere maggiormente un ruolo di guida; e in secondo luogo in dipendenza del tipo di argomento che si sta insegnando/imparando. Ciò significa, che ruoli e tempo devono essere variati e modulati in modo da rendere l'interazione il più efficace possibile (Poppi, 2004):

[...] è stato dimostrato che è possibile, ad esempio, enfatizzare la valenza formativa del più famoso e tradizionale tra i modelli di interazione docente-studente, vale a dire **IRF**. Se da un lato, nell'applicazione meramente meccanica di questo modello la domanda del docente richiede agli studenti semplicemente di ripetere qualcosa che hanno appreso in precedenza, d'altra parte IRF può essere usato dal docente per stimolare gli studenti a riflettere, ragionare e fare collegamenti. Infatti i discenti possono essere invitati ad essere articolati e precisi e, guidati da una serie di successive domande (volte a sondare le loro conoscenze), stimolati a chiarire, spiegare o illustrare quanto essi stessi hanno detto in precedenza.

Ritornando alle variabili di cui parlavamo sopra, non dobbiamo dimenticare che l'interazione didattica avviene comunque in un contesto istituzionale, con tutte le conseguenze che questo comporta. Anche l'adozione del modello operativo dell'unità di lavoro, che basato su un approccio comunicativo orientato all'azione permette di risolvere alcune zone critiche tipiche dell'interazione istituzionale che si realizza anche nell'ambito dell'insegnamento linguistico

(Diadori-Palermo-Troncarelli 2009: 238-240): piuttosto che mantenere un ruolo fisso e gerarchicamente superiore rispetto a quello degli studenti, l'insegnante può “scendere dalla cattedra” (anche letteralmente), stare tra gli studenti, partecipare alla loro discussione e diventare regista dell'attività didattica, mettendo a propria disposizione competenze che possono anche essere parziali, proprio come quelle degli studenti. Questo comporta l'adozione di un parlato interazionale e spontaneo, tipico della conversazione, e non di un parlato referenziale, tipico di chi deve trasmettere o vedersi trasmettere il sapere: si tratta quindi di gestire in maniera flessibile i turni di parola e il flusso del parlato in modo tale da rispettarne la bi-direzionalità, evitando quindi che l'insegnante monopolizzi i tempi dell'intervento didattico. Inoltre, l'unità di lavoro prevede che l'insegnante renda gli studenti partecipi all'elaborazione degli obiettivi didattici, mantenendo comunque costante l'equilibrio tra il raggiungimento di questi ultimi e l'eventuale violazione delle regole di cortesia, che avviene tramite la correzione esplicita degli errori degli studenti, al fine di aiutarli nell'apprendimento.

A tal proposito, viene precisato che l'insegnante, nel momento in cui fa notare un errore, deve sempre e comunque tener conto dei modelli culturali a cui fanno riferimento gli studenti. Cerchiamo di capire meglio questo particolare punto: è ovvio che un requisito fondamentale per assicurare l'efficacia della didattica – in un contesto mono o multiculturale – è il fatto che lo studente accetti di avere di fronte a sé un individuo che, a prescindere dal metodo adottato, è un esperto del settore, e che di conseguenza può e deve correggere chi ne sa di meno in vista dell'apprendimento. Ciò non toglie però che un insegnante, soprattutto se deve gestire una classe di studenti di culture diverse o con una cultura diversa dalla sua, dovrà assolutamente ricordare che da cultura a cultura cambia il significato pragmatico attribuito a determinate scelte, cambiano le strategie comunicative preferite (ad esempio, alcune culture tendono a favorire i *face-saving act*, altre sono più dirette), cambia il modo di formulare richieste e di gestire la cortesia, e cambia persino il grado di prestigio attribuito al ruolo dell'insegnante.

Tutti i punti che abbiamo messo in luce in queste ultime righe evidenziano ulteriori caratteristiche dell'unità di lavoro che sono per noi molto convenienti. L'unità di lavoro è infatti, in ultima istanza, particolarmente vantaggiosa in un'ottica glottodidattica anche perché è un modello operativo che promuove l'interazione e dà impulso a scambi docente-discente e

discente-discente che soddisfano il bisogno primario degli studenti, ossia quello di sviluppare la loro competenza comunicativa. Il fatto che gli studenti possano instaurare tra loro e con l'insegnante dei momenti di dibattito gli permette infatti di esercitare quelle abilità descritte dal QCER e menzionate qualche riga sopra: la *produzione*, la *ricezione*, l'*interazione* e la *mediazione* (Council of Europe, 2001). Il tutto avviene sotto lo sguardo dell'insegnante che può permettersi di verificare informalmente se gli studenti stanno effettivamente raggiungendo gli obiettivi comunicativi prefissati e che, in caso di esito negativo, può modificare l'attività didattica.

Inoltre, l'adozione dell'unità di lavoro come modello operativo promotore dell'interazione ci permette di risolvere un problema di fondo delle nostre proposte didattiche, ossia la mancanza di un reale *target* di studenti di riferimento: visto che gran parte delle attività didattiche che proporremo si baserà sull'instaurazione di un dibattito di classe, quell'insegnante che volesse effettivamente testare l'efficacia di tali attività, potrà usarle come linee guida, come spunti volutamente aperti a modifiche e aggiustamenti, sulla base dell'andamento dell'interazione tra i vari protagonisti del percorso didattico e sulla base dell'eventuale conseguimento degli obiettivi comunicativi prefissati.

3.2 Le attività didattiche

Nel precedente paragrafo, il tentativo di rintracciare un modello teorico e un modello operativo che potessero rispondere alle nostre esigenze ci ha portati a selezionare per il primo, legato all'ambito macro-progettuale, il *task-based approach*, e per il secondo, legato all'ambito micro-progettuale, l'unità di lavoro.

L'approccio basato sui compiti, integrato (o integrabile), ove necessario, con la didattica per obiettivi, permette di sviluppare in modo flessibile sia la conoscenza dichiarativa che la conoscenza procedurale dello studente, costringendolo a mettersi in gioco e a risolvere, con gli strumenti che ha a propria disposizione, problemi comunicativi che potrebbero insorgere anche nel contesto extra-didattico. Inoltre, la didattica per compiti ha il vantaggio di essere scandita, in sintesi, in una fase preliminare di *brain storming*, con cui l'insegnante

elicitare le conoscenze e competenze pregresse degli studenti, una fase di svolgimento del compito da parte degli studenti, che include anche un resoconto scritto o orale delle modalità di svolgimento e di quanto appreso, e infine una riflessione metalinguistica sul percorso appena compiuto. Di conseguenza, a partire da un testo autentico e particolare, sarà possibile compiere una riflessione di classe e indurre la scoperta della regola generale.

Per l'ambito micro-progettuale, invece, abbiamo scelto l'unità di lavoro perché mette al centro dell'attività didattica il testo – da intendersi come sussidio didattico ma anche come quella serie di interazioni che hanno luogo in classe – e promuove la didattica cooperativa, dove insegnante e studente occupano lo stesso piano gerarchico, e il primo diventa regista dell'attività didattica lasciando che il secondo sviluppi consapevolezza e autonomia sulla base del proprio personale percorso cognitivo, e non secondo fasi di apprendimento predefinite e scandite *a priori*. Infine, l'unità di lavoro, essendo un modello che si basa su una concezione interattiva e aperta della didattica (tanto che essa si può organizzare in lezioni, unità didattiche e moduli), fa sì che gli studenti abbiano la costante possibilità di comunicare tra loro e con l'insegnante – cosa importante affinché non si fossilizzino gli errori –, e ci permette anche di superare il problema della mancanza di un vero *target* di riferimento: sarà infatti sulla base dei risultati conseguiti durante l'interazione che l'insegnante dovrà eventualmente modificare e adeguare le attività didattiche che proporremo.

Cerchiamo di approfondire questo concetto, dato che vi abbiamo accennato più volte, e dato che ci permetterà di introdurre le attività didattiche vere e proprie: di fatto manchiamo di un contesto di apprendimento e insegnamento reale su cui poterci basare, un contesto di studenti da osservare “sul campo” e che ci permetta di modificare eventualmente le nostre proposte in base alle risposte degli studenti stessi. Per questo motivo, le attività didattiche che introdurremo qui, per poi approfondirle nel capitolo 4, verteranno molto sulla creazione di discussioni di classe che traggano spunto dalla lettura dei tre fumetti. A partire poi dal loro andamento, dalle risposte e dall'atteggiamento degli studenti, l'insegnante potrà e dovrà decidere come procedere. Ricordiamo però che i nostri ipotetici studenti sono adulti con competenze cognitive ormai giunte a maturazione: di conseguenza, sebbene l'insegnante debba assumere un ruolo di guida, non si trova davanti a dei bambini, e dovrà promuovere quindi l'esecuzione di attività cognitivamente complesse che tengano conto del grado di

competenza linguistico-comunicativa degli studenti. Dato che sono state pensate per livelli di competenza diversi, nelle nostre attività didattiche l'insegnante svolgerà un ruolo via via più periferico: se l'insegnante è vero e proprio regista delle attività didattiche ipotizzate a partire dalla lettura di *Paperino e l'Amacasharing*, e accompagna gli studenti passo dopo passo lungo quel percorso che li porterà a fare proprio il fumetto, con *unastoria* l'insegnante ha un ruolo molto più marginale, o meglio, è partecipe alle discussioni che hanno luogo in classe mettendo a disposizione le sue competenze (che possono anche essere parziali).

Per ogni fumetto sono state ipotizzate quindi delle attività didattiche che ruotino sia intorno al fumetto come *medium*, sia intorno al particolare fumetto scelto appositamente per la classe. In totale, il percorso si organizza in quattro fasi, ognuna propedeutica all'altra, durante le quali agli studenti verranno assegnate attività da svolgere in certi casi in classe e in altri a casa.

La prima fase si svolge in classe e consiste in una sessione di *brain-storming* che aiuti gli studenti a contestualizzare lo strumento didattico proposto: il *brain-storming* è comune a tutti e tre i livelli di lingua, ma chiaramente, il grado di anticipazione ed esplicitazione dei contenuti proposti sarà tanto maggiore quanto minori saranno le competenze linguistico-comunicative degli studenti. In breve, si tratta di una fase di riflessione collettiva proprio sul *medium* fumetto, per introdurlo nelle sue forme e caratteristiche principali, ma anche per rendere partecipi gli studenti delle difficoltà a cui potrebbero andare incontro lungo il percorso didattico e di quali sono gli obiettivi che dovrebbero prefiggersi. Inoltre, uno dei momenti più delicati di questa fase sarà quello dell'assegnazione delle varie letture: gli studenti devono infatti essere resi consapevoli della necessità di adottare un atteggiamento pro-attivo nei confronti dei fumetti proposti, poiché è solo a partire da un approccio critico che potranno emergere quei punti chiave su cui l'intera classe (insegnante compreso) dovrà focalizzarsi.

La seconda fase, invece, consiste nella lettura del fumetto. Quest'ultima sarà sempre autonoma e assegnata come compito a casa, in alcuni casi accompagnata da attività propedeutiche da svolgere in vista dell'incontro successivo; dovrà inoltre essere sempre una lettura "ragionata": gli studenti saranno invitati ad annotare ad esempio i passaggi meno

chiari, a ipotizzare il significato delle parole più difficili, o a riflettere su qualsiasi altro dubbio possa insorgere, in modo tale da poterne discutere con l'insegnante e i compagni di classe in un momento successivo. La lettura ragionata del fumetto dovrà infatti essere seguita da una discussione in classe che aiuti a chiarire gli eventuali dubbi degli studenti. Questi vengono invitati a spiegare come si siano “aiutati a capire” e che idea si siano fatti non soltanto della trama del fumetto in sé, ma anche delle inferenze che hanno dovuto compiere durante la lettura per arrivare alla comprensione. Inoltre, si chiederà loro di provare a spiegare i passaggi più ostici e di parafrasare, anche con l'aiuto dell'insegnante – che, se necessario, farà notare le varie connessioni semantiche tra parole e immagini – i significati lessicali meno chiari.

Una volta conclusa la seconda fase, si può procedere con la terza, cioè lo svolgimento in classe di attività di ricostruzione del contesto narrativo e di lavoro sul testo. Ad ogni modo, verranno assegnati perlopiù degli esercizi guidati: che si tratti quindi della compilazione di una tabella o dell'esposizione di un riassunto preparato a casa, gli studenti svolgono ancora delle attività strettamente legate al testo e focalizzate su un'analisi a più livelli di quest'ultimo (sintattica, lessicale, semantica e pragmatica). Più nel dettaglio, le attività proposte saranno lavori di gruppo, volti a favorire l'interazione e la collaborazione tra gli studenti nell'ambito della trasformazione dell'*input* linguistico in *output*, e la resocontazione delle attività, di gruppo o individuale, di fronte al resto della classe.

Per ridurre la carica ansiogena di quest'ultimo genere di attività, quando si assegnano le varie letture, si può chiedere agli studenti di preparare a casa il resoconto da esporre alla classe in questa fase: gli studenti disporranno in questo modo di una scaletta ordinata e scritta su cui poi potranno basare il loro intervento in classe, che possibilmente dovrebbe avvenire senza leggere tale scaletta. Se infatti da una parte intervenire singolarmente davanti al resto della classe può generare una forte ansia da prestazione, in realtà questo genere di attività costringe gli studenti a mettersi in gioco in prima persona e a tentare di abbattere quel muro di timidezza derivante dalla consapevolezza che possibilmente si commetteranno degli errori. A tal proposito, è importante però che, nel caso ravvisi degli errori, l'insegnante non interrompa lo studente che parla davanti alla classe, ma che lo lasci piuttosto esporre il proprio ragionamento secondo tempi e modi congrui, per poi compiere una valutazione generale ma

personalizzata della sua *performance*, mettendone in luce gli aspetti positivi tanto quanto quelli negativi.

La quarta e ultima fase, infine, consiste nello svolgimento di attività di produzione libera che favoriscano un distacco più netto dall'*input* linguistico e che portino all'elaborazione di un *output* comunicativo fruibile e che prescindano dal testo originariamente proposto. Visto il loro grado di difficoltà, le attività di produzione libera dovrebbero sempre essere precedute da una frase di preparazione dell'*output*, sia che esse vengano svolte in classe, sia che vengano assegnate come compito per casa.

L'obiettivo generale di questo tipo di approccio dovrebbe essere quello di far acquisire agli studenti un metodo di studio della LS che, gradualmente, li metta nelle condizioni di imparare a lavorare in autonomia e gli permetta di riconoscere e sfruttare come fonte di apprendimento tutti quegli *input* linguistici che gli italofoeni riterrebbero comunicativamente e linguisticamente validi.

Inoltre, il metodo acquisito dovrebbe permettere agli studenti di massimizzare l'assimilazione dell'*input* linguistico, in modo che questo possa di seguito essere trasformato attivamente in *output* o comunque impiegato come strumento strategico di comprensione e/o gestione di problemi comunicativi reali di fronte a cui lo studente verrà a trovarsi.

3.3 Conclusione

In un'ottica glottodidattica, il fumetto rappresenta un'ulteriore risorsa rispetto ai tanti strumenti che hanno a disposizione gli studenti di italiano LS se vogliono accedere non soltanto a materiale linguistico ma anche a materiale pragmlinguistico che permetta di osservare e assimilare il modo in cui comunicano efficacemente gli italofoeni. Sfruttare il genere fumetto in una classe di italiano LS richiede però, come prima cosa, di reperire il modello didattico che più si confaccia a questo genere di risorsa; oltre a ciò – ed è stato questo l'argomento di questo capitolo finale – il docente, se desidera effettivamente che i suoi insegnamenti vengano recepiti, deve individuare i bisogni oggettivi della propria classe, perché, ricordiamolo, la didattica è di buona qualità non soltanto quando i suoi contenuti sono

validi, ma anche e soprattutto quando l'insegnante tiene conto di chi ha davanti.

Tuttavia, per questa tesi non è stato possibile testare le nostre proposte con “studenti reali”, per cui si sono ipotizzate tre classi di adolescenti e post-adolescenti con competenze linguistico-comunicative crescenti e idealmente omogenee che rimandano ai descrittori dei livelli A2, B2 e C2 del QCER e del *Profilo della lingua italiana*. Per questa stessa ragione abbiamo elaborato un percorso didattico suscettibile di modifiche in corso d’opera e flessibile, caratterizzato da diverse fasi di discussione in classe che permettono, a chi effettivamente volesse metterlo in pratica, di valutare i progressi degli studenti ed eventualmente di aggiustare il tiro dei singoli interventi.

Questo percorso consta di quattro fasi: una fase iniziale di *brain-storming*, propedeutica all'assegnazione dei vari fumetti, tramite cui elicitare le conoscenze pregresse degli studenti e far emergere le loro aspettative sul materiale proposto; la lettura ragionata del fumetto, assegnata come compito individuale a casa e seguita da una riflessione e discussione collaborativa in classe al fine di risolvere i dubbi degli studenti; attività di ricostruzione del contesto narrativo e di lavoro sul testo; e, infine, attività di produzione libera da svolgere in classe ma preparandosi a casa.

L'organizzazione così scandita delle attività da svolgere in classe e a casa mira a guidare gli studenti lungo un percorso didattico che li spinga a svincolarsi sempre più dal fumetto proposto, nell'ottica di riutilizzare, sotto forma di *output*, gli *input* linguistici da esso veicolati, in un contesto comunicativo pertinente ma comunque a sé stante.

CAPITOLO 4

PROPOSTE DIDATTICHE

Nel capitolo precedente, abbiamo vagliato i modelli macro- e micro-progettuali a nostra disposizione, cercando di individuare quelli più adatti all'elaborazione di un percorso didattico che ruotasse intorno al fumetto.

Per quanto riguarda la macro-progettazione, ossia l'organizzazione di un intervento didattico in un contesto reale (con le sue numerose variabili), la nostra scelta è ricaduta su due modelli cardine: la didattica per obiettivi, che imposta, per l'appunto, l'apprendimento linguistico sulla base di obiettivi da raggiungere gradualmente e cumulativamente, e la didattica basata su compiti, che si avvicina all'apprendimento di una lingua come alla capacità di risolvere problemi comunicativi.

Questi due modelli rimandano rispettivamente al *three-P model* e all'*III-model*, ognuno con i propri vantaggi e svantaggi. Il primo è infatti espressione di un metodo didattico deduttivo: prevede una presentazione preliminare della regola linguistica, una sua messa in pratica controllata, e infine una fase di produzione libera. Tuttavia, ha il limite di definire in maniera predeterminata gli obiettivi che gli studenti dovrebbero raggiungere, trascurando l'aspetto processuale dell'apprendimento.

D'altra parte, il secondo modello è espressione di un metodo didattico induttivo, che prevede l'illustrazione di esempi di parlato autentico che portino alla scoperta della regola per induzione, a partire dall'interazione della classe, e dunque da una riflessione metalinguistica sui dati proposti.

Il limite, in questo caso, è ovviamente la necessità che gli studenti posseggano quantomeno delle competenze linguistico-comunicative di base che gli permettano di esprimersi durante questa fase di riflessione.

Dato ciò, abbiamo optato per una integrazione dei due modelli scelti, cercando

ovviamente di sfruttare i vantaggi di entrambi: essi infatti ci permettono di delineare un percorso didattico che induca gli studenti ad attivare alternativamente e flessibilmente sia la loro conoscenza dichiarativa che quella procedurale. Oltre a ciò, da una parte, sfruttare la didattica per obiettivi ci permette di venire incontro alle aspettative dei discenti – che in linea di massima si attendono sempre un'apprendimento per trasmissione di contenuti – e di evitare un approccio troppo aggressivo di fronte a una classe con cui si deve ancora “rompere il ghiaccio”; dall'altra però, la didattica per compiti permette agli studenti di acquisire degli automatismi a partire dalla risoluzione di problemi comunicativi che potrebbero incontrarsi anche al di fuori del contesto didattico, e si basa su un approccio orientato all'azione, che prevede l'uso della lingua come strumento utile al raggiungimento di uno scopo comunicativo ben preciso.

Per quanto riguarda invece la micro-progettazione, ossia l'organizzazione pratica del percorso didattico, abbiamo scelto il modello operativo dell'unità di lavoro, che mira a farsi iperonimo dei modelli operativi che sono stati proposti nel corso del tempo, pone l'accento sulla condivisione degli sforzi sia da parte dell'insegnante che da parte degli studenti, entrambi protagonisti con ruoli diversi ma parimenti importanti durante tutto il processo didattico, e sottolinea la necessità di una didattica flessibile che si basi sui bisogni oggettivi dei discenti e che soprattutto sia cooperativa.

In aggiunta a ciò, l'unità operativa mette al centro della didattica anche il testo, inteso non soltanto come il materiale linguistico oggetto di studio, ma anche come quell'insieme di interazioni che avvengono in classe tra gli studenti e tra gli studenti e l'insegnante: per questo motivo, oltre che di una didattica cooperativa, questo modello si fa promotore soprattutto di una didattica interattiva che tenga conto anche del proprio aspetto matetico. In altre parole, non una didattica che si concentri solo sul messaggio prodotto dal docente, ma una che si assicuri che quel messaggio venga recepito dagli studenti, all'interno di un contesto ben definito che, in fin dei conti, è un contesto comunicativo, con i propri partecipanti, i propri canali, scopi, etc.

Non è un caso che, per definire le variabili della didattica concepita come interazione, sia stato ripreso il modello S.P.E.A.K.I.N.G di Hymes, così come non è un caso che l'unità di

lavoro cerchi di risolvere – perlomeno parzialmente e tramite la cooperazione di cui si fa promotrice – problematiche riguardanti l'organizzazione del flusso del parlato, nonché del tipo di parlato impiegato, che dovrebbe essere interazionale e non referenziale, come avviene tipicamente in un contesto istituzionale, e di questioni concernenti i modelli culturali dei partecipanti al percorso didattico.

Di fatto, l'unità di lavoro pone docente e discente sullo stesso piano: essi hanno compiti diversi ma ugualmente fondamentali e devono necessariamente cooperare, affinché la didattica abbia un esito positivo. L'unità di lavoro, in conclusione, appare particolarmente vantaggiosa perché spinge studenti e insegnante a interagire, soddisfacendo così il bisogno fondamentale dei discenti, ossia sviluppare ed esercitare la loro competenza comunicativa.

Il capitolo precedente si è concluso con una descrizione generale del percorso didattico che abbiamo immaginato. In questo capitolo, forniremo una descrizione più dettagliata, e avanzaemo delle proposte didattiche di italiano LS che prevedano l'uso dei tre fumetti analizzati nel capitolo 2. Conviene sottolineare, ad ogni modo, che i percorsi glottodidattici che descriveremo sono ipotesi, proposte e idee che in futuro potranno essere messe in pratica da chi vorrà per confermarne la validità ma anche evidenziarne i limiti.

Inoltre, è bene precisare che, nonostante i vantaggi, per certi versi inattesi, del fumetto rispetto a prodotti espressivo-culturali quali il cinema, esso non è, ovviamente, da considerarsi come l'unico strumento di cui gli studenti possano avvalersi per imparare l'italiano. Per tale ragione, questo capitolo mira a proporre l'uso del fumetto in classi di italiano LS semplicemente come una risorsa “in più”, in grado di affiancare all'input linguistico *tout court* del materiale in cui emergono visivamente, e all'interno di un ambiente controllato, quelle norme pragmalinguistiche che gli italofoeni usano per esprimersi in modo efficace. Il fumetto, nel suo modo tutto particolare, è da considerarsi infatti come serbatoio e al contempo mezzo di espressione di italiano “vero” – o come abbiamo visto, *accettato* come vero; inoltre, tende a non presentare caratteristiche ansiogene, pur richiedendo, allo stesso tempo, un alto sforzo cognitivo al lettore/studente. Quest'ultimo, poi, potrà entrare a contatto con un mezzo di comunicazione non soltanto diverso da quelli solitamente proposti, ma che è anche e soprattutto *prodotto culturale* della società italiana.

4.1 La prima fase: il *brain-storming*

Come anticipato, la prima fase del percorso didattico consisterà, per tutti e tre i livelli, in un momento di riflessione collettiva che permetta di presentare i singoli fumetti in quanto mezzi di comunicazione artistico-espressivi nelle loro forme e caratteristiche più salienti tramite l'introduzione, da parte dell'insegnante, di concetti e idee che aiutino gli studenti a contestualizzare e quindi a crearsi delle aspettative sul materiale proposto. Di conseguenza, dovremo sempre considerare come punto di partenza della nostra serie di interventi didattici una domanda posta dall'insegnante alla classe: "Com'è fatto un fumetto?". La domanda di partenza è pensata per agevolare gli studenti, suggerendo loro la necessità di fornire una risposta che si concentri sugli aspetti formali più concreti e visibili del fumetto. Inoltre, introdurre questi concetti permette al contempo di redigere un mini-glossario di termini del settore che gli studenti dovrebbero essere invitati a utilizzare in modo appropriato durante lo svolgimento delle successive attività.

A questo punto, in una condizione ideale, l'insegnante dovrebbe cercare di sollecitare delle risposte da parte degli studenti: questo particolare momento non dovrebbe durare più di qualche minuto, e alla sua conclusione, spetterà proprio all'insegnante tirare le somme e mettere in ordine le idee. Nel farlo, il docente può effettivamente introdurre poche parole chiave e concetti di base del genere fumetto, quali ad esempio:

la *vignetta* come spazio di azione che contiene le immagini;

lo *spazio bianco* come spazio dell'immaginazione che separa due immagini e due momenti (è lo spazio in cui succede qualcosa, ma non si vede cosa perché mancano le immagini);

la *closure*, che permette di ricucire il legame di significato tra due vignette;

i *balloon* (chiamati anche *fumetti* o *nuvolette*) che contengono le parole dei personaggi;

le *didascalie* con cui l'autore aiuta il lettore a capire cosa sta succedendo.

Questi pochi concetti base saranno più che sufficienti per una classe di livello A2,

mentre per le classi di livello B2 e C2 questa prima fase può essere ulteriormente approfondita.

Per quanto riguarda il livello B2, ad esempio, poiché in linea di massima ci si aspetta che gli studenti siano ormai in grado di esporre un ragionamento astratto, si può “osare” modificare leggermente la domanda di partenza, cambiandola in “Che cos'è un fumetto?”, che richiede ovviamente una risposta che tenti di fornire una definizione del genere. Inoltre, in presenza di una competenza lessicale più vasta, gli studenti possono essere invitati a condividere con la classe quei termini del settore di cui eventualmente sono già a conoscenza.

Per il livello C2 – soprattutto in vista della lettura di *unastoria* – si possono introdurre anche concetti narratologici più complessi, quali le figure retoriche dell'analepsi e della prolessi (*flashback* e *flashforward*) e, una volta appuratane la comprensione da parte degli studenti, si può chiedere loro di proporre degli esempi a partire dalle loro esperienze pregresse (per esempio, sulla base di spunti cinematografici).

Una volta esplicitati i concetti basilari del genere fumetto, l'insegnante potrà concentrarsi – in base al livello della classe – sul singolo testo da proporre.

4.1.1 Livello A2

Partiamo da *Paperino e l'Amacasharing*. Come abbiamo detto più volte, sia il docente che gli studenti dispongono di un grande vantaggio: i prodotti Disney sono noti ai più, e di conseguenza – se ipotizziamo che questo valga anche per la nostra classe A2 – una parte della contestualizzazione può già darsi per assodata. Ciò non toglie però che le conoscenze pregresse degli studenti debbano essere “tradotte” in italiano: anche in questo caso, sarà quindi opportuno porre agli studenti una serie di domande, quali ad esempio, “Conosci i fumetti di Paperino?”, “Chi sono i protagonisti?”, fornendo eventualmente la versione italiana dei nomi dei personaggi principali dell'universo Disney; nomi che, tra l'altro, sono spesso nomi parlanti: può essere stimolante spiegare brevemente agli studenti perché essi “parlano” a un orecchio italiano (pensiamo ad esempio alla traduzione di *Uncle Scrooge* con *Zio Paperone*, in cui viene perso completamente il riferimento a Dickens).

Una volta inquadrati i personaggi principali, si potrebbe chiedere agli studenti di

descriverli sulla base della loro esperienza: se è disponibile una lavagna, ad esempio, l'insegnante potrebbe redigere una tabella che permetta di schematizzare un confronto tra Paperino e Zio Paperone a partire dalle parole fornite dagli studenti, che verranno correlate dalla classe lessicale a cui appartengono, e a cui l'insegnante potrà aggiungerne altre, o per le quali potrà comunque chiedere agli studenti di trovare sinonimi, opposti, antonimi etc.:

PAPERINO	ZIO PAPERONE
Pigro (agg.)	Lavoratore, imprenditore (n.)
Sfortunato (agg.)	[Fortunato (agg.)]
Divertente (agg.)	[Noioso (agg.)]
Zio (n.)	Zio (n.)
[Calmo (agg.)]	Arrabbiato (agg.)
Papero (n.)	Papero (n.)
Cappellino (n.)	Cilindro (n.)
Nipote (n.)	Nipoti (n.)
...	Bastone (n.)
Ingenuo (agg.)	Furbo (agg.)
Goffo (agg.)	[Agile (agg.)]
[Povero (agg.)]	Ricco (agg.)
[Generoso (agg.)]	Avaro (agg.)
...	...

Tabella 1

Dopo di che, è possibile continuare a chiedere agli studenti di commentare, in generale

e brevemente le avventure di Paperino: se siano divertenti o meno, se abbiano un lieto fine, etc. Questa serie di domande è importante, perché di fatto permette di far emergere, pur senza anticiparne i contenuti, le caratteristiche principali della storia che verrà proposta agli studenti – ad esempio, di solito le avventure di Paperino e Zio Paperone finiscono male per almeno uno dei due personaggi, che non ottiene quello che desidera –, e perché conseguentemente l'insegnante può compiere una prima valutazione delle esperienze e delle aspettative degli studenti stessi.

Infine, un ultimo aspetto su cui ci si può concentrare durante la sessione di *brainstorming*, è il titolo del fumetto in questione: *amacasharing* è evidentemente un neologismo inventato appositamente per questa storia di Paperino a partire dal prestito inglese *car-sharing*, che indica anche in italiano un servizio di autonoleggio in condivisione. A meno che quindi gli studenti non siano anglofoni o non parlino una lingua che ha integrato nel proprio sistema lessicale la parola *car-sharing* (o anche, sulla stessa linea, *bike-sharing*), è probabile che essi si trovino spiazzati di fronte a una parola innanzitutto inesistente, e in secondo luogo costruita a partire dall'unione dell'inglese *sharing* e dell'italiano *amaca*, parola abbastanza comune per un madrelingua, ma di certo non tra quelle che vengono apprese prioritariamente a un livello A2.

Sarebbe opportuno quindi che il docente esplicitasse il significato di questa parola, in modo tale da mettere gli studenti nelle condizioni di procedere con la lettura del fumetto senza particolari intoppi, visto e considerato che l'*amacasharing* è il concetto attorno a cui ruota la trama della storia.

Come abbiamo appena visto, la fase introduttiva e di *brainstorming* per *Paperino e l'Amacasharing*, e quindi per una classe di livello A2, è piuttosto impegnativa: gli studenti infatti posseggono delle competenze linguistico-comunicative ancora molto limitate, e per questo motivo sarà necessario compiere un lavoro di contestualizzazione approfondito che permetta di elicitare un bagaglio di conoscenze generali già acquisite e di creare aspettative sul fumetto da leggere al fine di agevolarne la comprensione.

4.1.2 Livello B2

Un lavoro simile dovrà essere compiuto con la classe di livello B2 per l'introduzione di *Scritto con il sangue*. In questo caso però, non abbiamo dalla nostra un fumetto noto a livello internazionale: *Dylan Dog* è infatti una pubblicazione tutta italiana, e di conseguenza sarà necessario che l'insegnante lo presenti brevemente: non sarà necessario addentrarsi nei dettagli, ma sicuramente dovrà essere chiarito che si tratta di un fumetto appartenente al genere *horror* e che le avventure del detective dell'incubo, sebbene ambientate a Londra, sono disseminate di costanti riferimenti alla cultura popolare italiana. Inoltre, dovrebbero essere presentati i personaggi e, per grandi linee, la rete di relazioni che li lega. Come prima cosa, sarebbe necessario concentrarsi sui personaggi ricorrenti in tutti i numeri della serie; in seguito, potranno essere introdotti i personaggi protagonisti di *Scritto con il sangue*. Partiamo quindi dai personaggi principali:

1. Dylan Dog è un abile investigatore privato con un passato da poliziotto. È molto freddo e razionale, ma deve spesso vedersela con cattivi da incubo. Ama le belle donne, leggere i libri e ascoltare la musica.
2. Groucho è l'assistente di Dylan Dog e suo coinquilino. Somiglia al comico americano Groucho Marx e spesso usa le sue freddure, tanto che, all'interno del fumetto, il suo personaggio ha la funzione di spezzare i momenti di tensione presenti nella storia.
3. Bloch è ispettore capo presso Scotland Yard ed ex superiore di Dylan Dog. Tra i due c'è quasi un rapporto padre-figlio.

Una volta descritti i personaggi principali, il docente può presentare i principali comprimari:

1. Christine Schneider è una psicanalista. Visto che tutti i suoi pazienti con tendenze suicide sono stati uccisi da Mister Fear, decide di affidare il caso a Dylan Dog.
2. Il signor Finnegan è un paziente di Christine. Ha un carattere molto aggressivo e, per questo motivo, Dylan lo sospetta di essere Mister Fear.
3. Mister Fear è un serial killer che uccide, uno dopo l'altro, tutti i pazienti di Christine che soffrono di tendenze suicide.

A questo punto, sempre come attività propedeutica alla lettura vera e propria, si può

chiedere agli studenti di provare a immaginare tutto quello che secondo loro faranno i vari personaggi nel corso della storia sulla base della descrizione fornita dal docente. Fare sì che gli studenti formulino ipotesi e previsioni sulla base delle poche informazioni che gli sono state appena fornite ha lo scopo, da un lato, di elicitare le loro aspettative, e, dall'altro, di identificare alcune parole chiave che descrivano le azioni dei personaggi e che plausibilmente questi ultimi potrebbero usare all'interno della storia stessa.

A partire dalle risposte degli studenti quindi si potrà ampliare la descrizione dei protagonisti della storia già fatta dall'insegnante, che magari può scegliere di annotare alla lavagna per tutta la classe particolari parole ed espressioni, e che può anche suggerirne sinonimi e contrari, collocazioni nonché potenziali perifrasi. A titolo di esempio, è possibile prendere in considerazione lo schema seguente:

<p>DYLAN DOG</p>	<p>Indaga;</p> <p>Cerca, raccoglie indizi;</p> <p>Visita la scena del crimine;</p> <p>Cerca l'assassino;</p> <p>...</p>
<p>CHRISTINE SCHNEIDER</p>	<p>Chiede aiuto a Dylan Dog;</p> <p>Ascolta, parla con, consola i suoi pazienti;</p> <p>Ha paura di morire;</p> <p>...</p>

Tabella 2

A primo impatto, può sembrare che, in questa fase, agli studenti di livello A2 venga richiesto un ruolo molto più attivo rispetto a quello richiesto a quelli di livello B2. Ciò è dovuto al fatto che, per la classe A2, la fase di *brain-storming* serviva a rievocare ed

esprimere contenuti già noti (ricordiamo sempre che stiamo dando per scontato che gli studenti conoscano Paperino). Per la classe B2, invece, la fase di *brain-storming* mira essenzialmente a non lasciare gli studenti totalmente disorientati di fronte a un testo probabilmente sconosciuto, e per questo richiede un ruolo più prominente del docente. Eppure, in questo caso, l'attività che devono svolgere gli studenti è molto più complessa, dato che consiste nel provare a formulare brevi frasi di senso compiuto che esprimano ipotesi e aspettative su ciò a cui si va incontro per la prima volta, seduta stante, dopo che il docente ha fornito poche informazioni sul testo in questione.

Inoltre, come abbiamo visto nel precedente capitolo, a differenza delle storie di Paperino, che in linea di massima seguono sempre uno stesso tipo di intreccio, le storie di Dylan Dog hanno un'organizzazione molto più complessa, con i rapporti tra i vari personaggi che variano allo svolgersi degli eventi: di conseguenza, è possibile che le aspettative degli studenti siano smentite dalla lettura del fumetto. A titolo di esempio, gli studenti potrebbero aspettarsi che l'assassino sia il signor Finnegan ma, come sappiamo, in realtà Mister Fear è la segretaria di Christine.

Se da un lato le attività di *brain-storming* in vista della lettura di *Scritto con il sangue* servono quindi a permettere agli studenti di contestualizzare ed essere pronti di fronte a ciò che li aspetta, dall'altro, queste attività devono svolgersi cercando di mantenere intatto l'effetto sorpresa che caratterizza l'intero albo: in questo modo, *in primis*, gli studenti potranno godere delle caratteristiche estetico-narrative del fumetto, e dunque fruirne autenticamente, come se fossero il suo target, ma soprattutto saranno lasciati ad affrontare autonomamente anche gli aspetti inattesi della lettura proposta, e l'approccio e le strategie che adotteranno per farla propria potranno essere sottoposti a una valutazione da parte del docente.

4.1.3 Livello C2

Lo stesso tipo di ragionamento deve considerarsi valido per *unastoria*, e quindi per il lavoro da compiere con una classe di livello C2; anzi, questo tipo di approccio, per certi versi, deve essere portato alle sue estreme conseguenze. Come sappiamo, infatti, il romanzo di Gipi è ostico persino per un lettore madrelingua: dopo aver introdotto i concetti di base del fumetto, quindi, sarà il caso di avvertire gli studenti del fatto che, in questo caso, le caratteristiche proprie del genere vengono parzialmente sovvertite.

Annunciare agli studenti il forte grado di difficoltà della lettura che si accingono a compiere non serve tanto a fargli avvertire un senso di inadeguatezza di fronte al materiale proposto, bensì il contrario: è fondamentale che essi capiscano che *unastoria* è una lettura complessa anche per un italofono e che perciò non devono scoraggiarsi di fronte alle difficoltà che incontrano, perché, con una lettura attenta (e perché no, anche ripetuta più volte) e insieme alla guida dell'insegnante, disporranno di tutti gli strumenti necessari per assimilare le forme e i contenuti proposti – tenuto sempre conto che, ed è bene sottolinearlo anche di fronte agli studenti, l'interpretazione del fumetto in questione è del tutto personale.

In questo caso, tra l'altro, abbiamo di fronte a noi studenti con una competenza linguistico-comunicativa ormai matura: gli studenti di livello C2 infatti padroneggiano la LS con una flessibilità tale da permettere loro – in sede comunicativa – di colmare le loro lacune linguistiche e ovviare a eventuali problemi di comunicazione tramite l'adozione di strategie di compensazione ormai ben consolidate. Per questa ragione, è bene lasciare che gli studenti si avvicinino al fumetto con autonomia pressoché totale in modo tale che, dopo la lettura, il docente abbia la possibilità di valutare come procedere sulla base delle difficoltà riscontrate.

Quello che si può fare dunque durante questa sessione di *brain-storming* è distribuire delle fotocopie (possibilmente a colori) delle pagine del fumetto che aprono i singoli capitoli, per capire che cosa evocano nei discenti e in modo tale che questi esprimano le loro ipotesi su quello che leggeranno. Anche in questo caso, come si può immaginare, il fine ultimo dovrebbe essere quello di far emergere le aspettative e le esperienze pregresse degli studenti, tramite un dibattito in classe in cui l'insegnante è solo un regista che tende a suggerire il minimo indispensabile, lasciando ampio spazio di manovra ai discenti che si scambiano

impressioni, idee e opinioni. La cosa importante è che l'insegnante – vale la pena ripeterlo – non suggerisca nulla né in merito alla correttezza delle ipotesi formulate dagli studenti né in merito alle forme e ai contenuti del fumetto cosicché, anche in questo caso, la lettura sia autentica e non influenzata da eventuali pregiudizi.

Infine, nel caso in cui questi non fossero noti agli studenti, l'insegnante dovrebbe dedicare una parte del *brain-storming* alla spiegazione dei meccanismi di analessi e prolessi, vale a dire l'evocazione di eventi già avvenuti rispetto a un determinato punto della storia, o la loro anticipazione: senza addentrarsi in concetti prettamente narratologici, basterà che il docente faccia capire agli studenti che *flashback* e *flashforward* sono due tecniche narrative tramite cui l'autore trasporta il lettore avanti e indietro nel tempo.

L'utilizzo regolare di questi espedienti retorici in *unastoria* può costituire un elemento di forte difficoltà, tuttavia, in questa fase, l'insegnante dovrebbe anche mettere in luce che l'analessi e la prolessi possono anche essere molto utili dal punto di vista pragmatico perché permettono di evincere i rapporti di causa-effetto tra le azioni che vengono compiute dai personaggi nel corso della storia: l'analessi, infatti, invita gli studenti a immaginare quali eventi possano aver preceduto una situazione attuale; la prolessi, d'altro canto, incoraggia gli studenti a pensare alle conseguenze delle azioni dei personaggi.

Per favorire la comprensione di questi concetti l'insegnante potrebbe dare degli esempi che magari prendano spunto da film o libri particolarmente noti, per poi chiedere agli studenti di fornire e spiegare, a loro volta, degli esempi tratti dal loro bagaglio di conoscenze.

4.2 La seconda fase: una lettura ragionata

Una volta conclusa la sessione di *brain-storming*, potranno essere assegnate le singole letture. Si tratta di una fase molto delicata, perché – a prescindere dal livello di competenza linguistica della classe e dal grado di difficoltà del fumetto assegnato – il docente deve premurarsi di chiarire ai discenti che i fumetti andranno letti in maniera consapevole: l'idea sarebbe quella di assegnare la lettura come compito per casa, da svolgere autonomamente, senza l'aiuto dell'insegnante e possibilmente senza l'ausilio del dizionario.

Dovrebbe trattarsi, in altre parole, di una lettura ragionata, durante la quale gli studenti sono invitati a riflettere sulle inferenze compiute per comprendere il testo nel suo insieme e i singoli legami logico-concettuali che intercorrono tra vignetta e vignetta e tra materiale verbale e materiale grafico. A questo punto infatti, grazie alla sessione di *brainstorming*, gli studenti dovrebbero essere consapevoli dei processi inferenziali che compiranno durante la lettura del fumetto (su tutti, la *closure*), e dovrebbero porsi come obiettivo quello di riscontrare, all'atto pratico, tutto quello che finora è stato teorizzato in classe.

Ora, è ovvio che gli studenti di livello A2 esprimeranno con maggiore difficoltà i ragionamenti compiuti durante la lettura: tuttavia, ciò non toglie che il docente possa chiedere anche a chi ha una competenza linguistico-comunicativa meno solida di fare lo sforzo di annotare – anche solo schematicamente, o magari sottolineando singole parole nei *balloon* e tracciando frecce che colleghino parole a immagini – quegli elementi che hanno favorito la comprensione il fumetto, ma anche i passaggi meno chiari, le parole sconosciute, di cui si dovrebbe cercare di ipotizzare il significato sulla base del contesto verbale e grafico, o qualsiasi altro dubbio. L'annotazione scritta dell'approccio adottato da parte dei singoli studenti durante la lettura non è un passaggio obbligato, ma certo è che – soprattutto a un livello A2 – questo metodo può risultare utile in vista dell'incontro successivo, durante cui l'intera classe sarà invitata a esporre le proprie impressioni e i propri dubbi per ricevere chiarimenti.

In questa fase di discussione post-lettura dovrebbero essere gli studenti stessi a instaurare una discussione collaborativa in cui si aiutano a colmare vicendevolmente le proprie lacune. Se ad esempio uno studente fa notare di non aver chiaro un particolare passaggio, l'insegnante dovrebbe innanzitutto invitare gli studenti che hanno capito il passaggio in questione a cercare di spiegarlo al compagno; nel momento in cui le spiegazioni non risultano esaustive o soddisfacenti, l'insegnante potrà procedere con la propria spiegazione, provvedendo eventualmente a correggere gli studenti, o a integrarne la risposta.

Nel caso delle classi di livello B2 e C2, insieme alla lettura del fumetto, si può chiedere agli studenti di svolgere due esercizi diversi: per quanto riguarda la prima classe, può venire assegnata la scrittura di un breve riassunto della storia letta, da riportare poi oralmente

al successivo incontro. Questo genere di attività si confà particolarmente a quanto avevamo evidenziato nel precedente capitolo: ricordiamo, infatti, che in *Scritto con il sangue* mancano quasi del tutto gli elementi paratestuali – le didascalie. Di conseguenza, può essere utile chiedere agli studenti di scrivere un testo coeso e coerente in cui si presti particolare attenzione all'inserimento di connettivi testuali che esplicitino i nessi logico-concettuali tra i vari passaggi della storia. Nel riportare il riassunto all'orale, gli studenti dovrebbero stare attenti a mantenere la coesione e la coerenza del testo.

Per quanto riguarda invece la classe di livello C2, dato che la sola lettura di *unastoria* è di per sé molto impegnativa, e richiederà probabilmente di essere ripetuta più volte, ci si può limitare a chiedere agli studenti di annotare le analesi e le prolessi che individueranno all'interno del fumetto, in modo tale che queste possano poi essere spiegate in classe, ancora una volta, con un'esplicitazione dei rapporti logico-semantiche (in questo caso si tratta di rapporti temporali, ovviamente) tra una vignetta e l'altra o tra i diversi momenti della storia.

Le attività appena descritte, da assegnare in concomitanza con le singole letture, sono attività volte a ricostruire – perlomeno parzialmente – il contesto narrativo dei singoli fumetti. Esse dovranno essere approfondite e completate in classe, una volta terminata la lettura dei testi assegnati, tramite una discussione collettiva e collaborativa tra gli studenti e tra gli studenti e l'insegnante, affinché i primi diventino effettivamente consapevoli, a partire da una loro esplicitazione, dei processi di appropriazione del fumetto che hanno compiuto. Come abbiamo già detto, in questa fase è importante che, oltre a un dibattito tra gli studenti, si instauri anche un dialogo con l'insegnante, che dovrà provvedere a fornire chiarimenti, in caso di dubbi da parte degli studenti, e correggere quei discenti in cui si ravvisano errori di comprensione o interpretazione del testo.

4.3 La terza fase: attività di ricostruzione del contesto narrativo e lavoro sul testo

Le attività da proporre in questa terza fase devono essere calibrate non solo sulle competenze della classe ma anche (e soprattutto) sulla base di quanto appurato a partire dalla discussione a

cui abbiamo accennato sopra: è ovvio infatti che, nel momento in cui un fumetto si è rivelato troppo complesso dal punto di vista lessicale, ad esempio, sarà compito dell'insegnante concentrarsi maggiormente su attività pertinenti il lessico (recupero delle regole di formazione del lessico, formulazione di ipotesi di significati etc.), e lo stesso varrà per qualsiasi tipo di difficoltà che gli studenti potrebbero aver incontrato. Qui di seguito quindi, proveremo a proporre alcune attività da svolgere sulla base dei vari livelli di competenza linguistica e spalmabili su più incontri.

4.3.1 Livello A2

Per quanto riguarda il livello A2, le attività di completamento della ricostruzione del contesto narrativo possono avvenire in concomitanza ad attività di rielaborazione del testo, che deve passare da testo in cui convivono materiale verbale e grafico a testo unicamente verbale: la comprensione, da parte dello studente, dei fatti narrati deve infatti avvenire parallelamente allo sviluppo della sua capacità di sapere riportare tali contenuti in forma scritta o orale. Per far sì che ciò avvenga, e viste le caratteristiche di *Paperino e l'Amacasharing*, una buona idea sarebbe quella di aiutare lo studente a ricostruire da una parte il contesto comunicativo in cui avviene l'azione, e dall'altra l'intenzione comunicativa dei personaggi all'interno di quel contesto comunicativo.

Ancora una volta, possiamo quindi proporre agli studenti una schematizzazione dei significati a partire da due tabelle in cui il contenuto del fumetto (reso tramite immagini e parole) viene trasformato in contenuto solo verbale: nella prima, gli studenti dovranno rispondere alle cosiddette “5 W”¹ (“Chi”, “Che cosa”, “Quando”, “Dove” e “Perché”). Questo semplice metodo consentirà loro di avere delle unità di significato a partire da cui costruire delle brevi frasi di senso compiuto che descrivano cosa “succede” nel fumetto. Di seguito riportiamo una tabella esemplificativa che riprende parzialmente le prime due tavole del fumetto, ambientante all'interno del deposito di Paperon de' Paperoni.

CHI	COSA FA	DOVE	QUANDO	PERCHÉ
Paperone	Conta/ impila le	Nel deposito	/Di mattina?/	È ricco; è avaro, gli

¹ Dall'inglese WHO-WHAT-WHEN-WHERE-WHY

	monete; Si arrabbia e sveglia Paperino; Si arrabbia di più; Insegue Paperino.			piace; Paperino dorme; vuole farlo lavorare; Paperino vuole andare via; Paperino scappa; Paperino è scappato.
Paperino	Dorme; Si sveglia; Guarda l'ora; Scappa; L a s c i a i l deposito;	Nel deposito	/Di mattina?/ M e n t r e Z i o Paperone conta le monete.	E' pigro; Zio Paperone urla; Vuole andare via; Z i o P a p e r o n e è arrabbiato, vuole colpirlo con un sacco di monete; Non vuole lavorare.

Tabella 3

Lo stesso tipo di lavoro può essere svolto con i vari luoghi in cui la storia è ambientata (se ne possono individuare cinque: il deposito, il parco, la casa di Paperino, l'aeroporto e la città), e i risultati ottenuti possono essere usati come spunto di partenza per ricostruire il racconto della storia in un momento successivo.

Nella seconda tabella, invece, verrà chiesto agli studenti di ricostruire l'intenzione comunicativa dei personaggi: a partire quindi dalle parole contenute nei *balloon*, la classe dovrà esplicitare qual è l'obiettivo dei protagonisti della storia e in che modo essi parlano per raggiungerlo. Anche in questo caso riportiamo solo il contenuto delle prime due tavole del fumetto.

CHI LO DICE	COSA DICE	COME LO DICE	A CHI LO DICE	PERCHÉ LO DICE
Paperone	«Alzati, pelandrone [...]!» «Cosaaaa?» «Frena [...]!»	Arrabbiatissimo	A Paperino	Perché vuole che Paperino si svegli; perché dorme sempre; Non vuole che Paperino vada via; Paperino scappa.
Paperino	«Ronf» «Uhp» «Devo tornare [...]» «Devo seminare [...]».	Stanco/assonnato; Spaventato/di fretta.	A Paperone	Ha sonno; È stanco, non vuole lavorare.

Tabella 4

Soffermiamoci sul contenuto di questa tabella. Innanzitutto, in essa lo studente deve indicare i partecipanti a un dato evento comunicativo (una scena del fumetto, nel nostro caso), individuando il mittente e il destinatario del messaggio (“Chi lo dice” e “A chi lo dice”); la seconda colonna deve poi riportare il materiale verbale usato per esprimere il messaggio (“Cosa dice”). A tale proposito, vale la pena notare che la nostra tabella contiene anche le onomatopee: è importante sottolineare con gli studenti che spesso sono proprio queste ultime a indicare l'atteggiamento del personaggio, in quanto esprimono il tono con cui viene pronunciata una determinata frase.

Infine, abbiamo inserito anche le colonne che devono indicare il modo in cui un personaggio pronuncia una frase (“Come lo dice”) e perché (“Perché lo dice”): sono probabilmente queste

le colonne che si concentrano maggiormente sullo sviluppo della competenza comunicativa dello studente, e non semplicemente sulla sua capacità di utilizzare la lingua a livello formale. Saper riconoscere l'atteggiamento di un parlante e saper ipotizzare il motivo per cui parla in un determinato modo piuttosto che in un altro, o dice qualcosa piuttosto che un'altra, è indice della capacità di crearsi delle aspettative sulla base di esperienze passate anche in una lingua che non è la propria, e dovrebbe essere un'abilità al cui sviluppo un docente dovrebbe dedicare molte energie. Sarà infatti proprio questa competenza quella che permetterà allo studente – in un contesto comunicativo reale, e non controllato – di sapersi destreggiare in una vera conversazione andando “oltre le parole”, e di riuscire a comunicare a prescindere dai numerosi ostacoli che gli si presenteranno dinnanzi.

Per questo motivo, è necessario trasmettere agli studenti l'importanza del sapersi aiutare con tutti gli input semantici che essi hanno a disposizione per “capire”, e nel nostro caso essi hanno a disposizione le immagini. È importante che gli studenti comprendano che tentare di intuire il significato a partire dalle immagini nel momento in cui non si capiscono le parole non è “barare”, ma semplicemente ciò che un qualsiasi essere umano, verosimilmente, farebbe in un contesto reale: in fondo, capire che i «marenghi e talleri» sono delle monete perché abbiamo osservato l'immagine di Zio Paperone intento a impilarle è proprio come capire che un nostro amico ci sta chiedendo l'ora perché abbiamo notato, mentre parla in una stanza dove la musica è assordante, che si sta indicando il polso. Se gli studenti non capiscono quindi – che si tratti di singole parole o di intere frasi –, dovranno essere invitati a guardare le immagini e, a partire da ciò che esse gli “dicono”, a ipotizzare le porzioni di significato veicolate dal materiale grafico.

Una volta compiuta questa sorta di lavoro “scena per scena” sul fumetto, ci si potrebbe concentrare – per fare un esempio – sul lessico utilizzato. Da questo punto di vista, *Paperino e l'Amacasharing* pare molto utile, perché in esso si possono ravvisare, come detto in precedenza, dei campi semantici ben definiti e impiegati, nella maggior parte delle volte, sempre dagli stessi personaggi. Potrebbe essere interessante chiedere agli studenti di suddividere il lessico, con l'aiuto dell'insegnante in quattro campi semantici, quello del denaro, degli affari/del lavoro, del riposo e della pigrizia/stanchezza. Una volta fatta questa suddivisione, il docente potrebbe concentrarsi sui lessemi che riterrà più opportuni – sempre

tenuto conto delle competenze lessicali degli studenti – e adottare un approccio reticolare che, ad esempio, a partire da un sostantivo, permetta di risalire al corrispondente aggettivo, verbo o avverbio. Possono poi individuarsi sinonimi, contrari, espressioni idiomatiche e definizioni, fino a ottenere una scheda dettagliata, sulla falsa riga di quella proposta qui di seguito:

1. **DENARO:** (Arci- multi-)miliardario; deposito; marengi e talleri; nichelino; plutocrate; scialacquatore;
2. **AFFARI/LAVORO:** (Avere) l'agenda piena; (avere) molto da fare; (di ritorno dal lavoro; di buona lena; fare affari; fatica(-ccia); giornata impegnativa; gli affari sono affari; idea innovativa; industrioso; intraprendente; laborioso; liquidare; mercato interno; mettersi all'opera; non c'è un attimo da perdere; non fermarsi un istante; operoso; opportunità vantaggiosa; parlare di affari; perfezionare un accordo; realizzare un progetto; (ri-)lanciare; valutare una proposta commerciale;
3. **PIGRIZIA:** Battere la fiacca; bivacco; castello della bella addormentata; dormiglione; impiastro; indolenza; inoperosità; lavativo; letargo; nullafacente; ozio; pelandrone; perditempo; pigrizia; poltrire; reggia di Morfeo; scansafatiche; sfaccendato; torpore;
4. **RIPOSO/STANCHEZZA:** Comodo; concedersi una pennichella; essere in pausa; essere a pezzi; giaciglio; pisolare; provato; relax; rigenerante; ronfare; ronfata; schiacciare un riposino; schiacciare un pisolino; torpore.

<p>Affare (n.): affare fatto, essere in affari (con qualcuno), fatti gli affari tuoi, fare affari (con qualcuno), gli affari sono affari, parlare di affari, etc.</p>
--

<p>Dormiglione (n. alterato): dormire (v.), addormentarsi (v.), dormicchiare (v.), (farsi una) dormita (n.), dormirci sopra, dormire come un ghiro, dormire come un angioletto, dormire in piedi, la bella addormentata, chi dorme non piglia pesci, etc.</p>
--

<p>Pigrizia (n.): pigro (agg.), pigramente (avv.); pigrone (n. alterato), impigrirsi (v.); per pigrizia, occhio pigro, pigro nello studio, etc.</p>
--

<p>Reggia di Morfeo (iperbole): Morfeo è il dio greco del sonno da cui deriva il modo di dire “essere tra le braccia di Morfeo” = dormire serenamente e profondamente.</p>

Per concludere questo lungo percorso di attività guidate, l'insegnante può chiedere agli studenti – che a questo punto hanno compiuto un'analisi più che approfondita sul testo sia dal punto di vista semantico che dal punto di vista morfo-lessicale – di dividersi in gruppi (ad esempio sulla base dei vari *setting* d'azione) e di riscrivere insieme la storia come se dovessero raccontarla a un amico che non può leggere il fumetto e che quindi non può vedere le immagini: per risolvere questo problema, gli studenti quindi devono cercare di essere quanto più precisi possibile nella loro descrizione e scrivere il racconto seguendo come linee guida le tabelle che hanno precedentemente compilato. In altre parole, dovranno formulare le frasi rispondendo sempre alle domande Chi-Cosa-Quando-Dove-Perché, tenendo presente anche Come lo dice-Perché lo dice. Oltre a ciò, gli studenti devono essere invitati a “riempire lo spazio bianco”, cioè a tentare di usare i connettori testuali che conoscono per esplicitare le relazioni concettuali e rendere il testo coeso. A partire da quello che scrivono gli studenti, l'insegnante può decidere di approfondire o meno l'argomenti dei connettivi testuali: lavorare in gruppo per comporre delle brevi frasi permette infatti agli studenti di compiere una prima elicitazione dei tipi di relazione che legano due concetti espressi all'interno della storia. In questo modo, l'insegnante potrà, per esempio, fornire delle alternative ai connettivi testuali individuati ed esplicitati dagli studenti, concentrandosi anche sulle loro caratteristiche grammaticali.

4.3.2 Livello B2

Passiamo adesso alla classe di livello B2, che sta lavorando su *Scritto con il sangue*: abbiamo già accennato al fatto che in concomitanza all'assegnazione della lettura, il docente può chiedere agli studenti di scrivere un riassunto del fumetto rispettando i criteri di coesione e coerenza testuale. Il riassunto dovrebbe poi essere riportato alla classe all'incontro successivo. Questo non significa che gli studenti debbano impararlo a memoria, anzi: in realtà, il fine ultimo sarebbe proprio quello di riuscire a riportare sinteticamente i contenuti del fumetto utilizzando solo una scaletta di supporto. Chiedere agli studenti di redigere un riassunto a casa è piuttosto un modo per abituarli a cercare di produrre sempre dei testi fruibili, e soprattutto per dargli una sicurezza in più che riduca l'ansia da prestazione determinata dal dover esporre oralmente i contenuti della storia di fronte al resto della classe.

Nel valutare l'esposizione orale degli studenti è molto importante che il docente prenda nota dei punti di forza e di debolezza che emergono dal resoconto dello studente, sia a livello formale che a livello contenutistico. La presa di appunti da parte del docente dovrebbe avvenire in maniera discreta, in modo tale che lo studente avverta un grado di pressione ragionevole di fronte alla constatazione del fatto che qualcuno lo sta valutando, e che probabilmente sta anche notando i suoi errori. Infine, il docente non dovrebbe interrompere lo studente, ma lasciarlo parlare fino a che non avrà concluso, per poi fargli notare sia gli aspetti positivi del suo discorso che quelli su cui ha bisogno di lavorare ulteriormente – sia che si tratti di elementi strettamente linguistici, sia che si tratti di aspetti riguardanti, ad esempio, la chiarezza espositiva (velocità di eloquio, scansione delle parole, etc.).

A partire dall'esposizione orale del singolo studente, tuttavia, l'insegnante dovrebbe cercare di coinvolgere l'intera classe – come avevamo già accennato – in una discussione collettiva: in questo momento, dovrebbero essere poste agli studenti delle domande mirate, che facciano emergere le strategie che essi hanno adottato, anche inconsapevolmente, durante la lettura per “aiutarsi a capire”.

Ad esempio, si potrebbe chiedere agli studenti di individuare nelle vignette quegli elementi verbali che si riallacciano alle porzioni di significato veicolate dalle immagini e che permettono, nel loro rapporto con queste ultime, di veicolare una porzione di significato più ampia. In parole povere, l'obiettivo del dibattito dovrebbe essere quello di far emergere i rapporti semantici tra parole e immagini all'interno di *Scritto con il sangue*. In relazione a ciò, sarebbe interessante far vertere il dibattito in particolar modo sulle espressioni idiomatiche impiegate nel fumetto per creare dei giochi di parole in relazione al contenuto semantico delle immagini.

A tal proposito, però, vale la pena ricordare quello che abbiamo detto, nel capitolo 2, a proposito della lingua di *Dylan Dog*, i cui autori sovvertono spesso i canoni testuali per raggiungere determinate finalità estetiche – su tutte, appunto, la creazione del colpo di scena: ricordiamoci, ad esempio, dell'utilizzo del *voi* al posto del *lei* come pronome di cortesia, o dell'uso errato della forma “*Dividersi in due” al posto della forma standard “Dividersi/farsi in quattro” al fine di creare un legame semantico con l'immagine che ritrae una vittima di

Mister Fear mentre viene tranciata in due da un macchinario della fabbrica in cui lavora. È molto probabile che il livello di competenza linguistica degli studenti non permetta loro di riconoscere l'uso di forme idiomatiche errate: di conseguenza, in questa fase dovrebbe essere l'insegnante a metterle in luce, e a fornire agli studenti – se questi non la conoscono già – la forma corretta. Una volta fatto ciò, spetterà ai discenti individuare i rapporti di significato tra immagini e parole e descrivere a parole proprie la costruzione dei colpi di scena sulla base di questi rapporti semantici.

Un'attività ulteriore, non collegata alla precedente, potrebbe essere chiedere agli studenti di riflettere sul primo incontro tra Groucho e Christine Schneider, non perché la scena sia formalmente complessa, ma piuttosto perché essa è estremamente interessante dal punto di vista comunicativo: se infatti essa prende avvio in maniera convenzionale, con l'utilizzo di presentazioni, convenevoli, e frasi di circostanza, in realtà, ben presto, l'intera situazione comunicativa si trasforma in un grosso fraintendimento che quasi porta Christine ad abbandonare il proprio proposito – quello di incontrare Dylan Dog e affidargli il caso – appurato che non c'è alcuna possibilità di comunicare veramente con Groucho.

Come prima cosa, quindi, si potrebbe chiedere quindi agli studenti di descrivere la scena concentrandosi sui vari passaggi che portano Christine dall'essere ben disposta nei confronti di Groucho fino a perdere la pazienza e a decidere di andarsene con una scusa. In secondo luogo, si potrebbe chiedere agli studenti di dare la propria opinione sull'atteggiamento linguistico di Christine, e su quale alternativa avrebbe potuto adottare per tirarsi fuori dalla situazione imbarazzante che si è venuta a creare: quali sono le diverse reazioni di Christine di fronte alle parole di Groucho? Che “spie linguistiche” utilizza la psicanalista per avvertirlo del fatto che si sta stancando del suo atteggiamento, pur senza metterlo in imbarazzo, pur senza fargli perdere la faccia? È abbastanza incisiva? Cos'altro avrebbe potuto dire?

Anche in questo caso, come si sarà sicuramente notato, le attività successive alla lettura del fumetto sono molto più condensate rispetto alla lunga analisi testuale svolta per la comprensione di *Paperino e l'Amacasharing*: si tratta infatti più che altro di attività di riflessione metalinguistica, metatestuale e metadiscorsiva, per cui la preliminare attività di produzione orale è solo un punto di partenza. Gli studenti con competenze linguistiche più

sviluppate, infatti, devono iniziare a concentrarsi anche su questo genere di attività che li rendano consapevoli non soltanto delle forme della lingua che desiderano imparare, ma anche del modo in cui queste forme vengono utilizzate per ottenere una comunicazione incisiva ed efficace.

Si noti, inoltre, che l'insegnante – a differenza di quanto accade nella classe di livello A2 – dovrebbe assumere, come preponderante, il ruolo di un coordinatore che si occupa di stimolare una riflessione da parte degli studenti, ponendo loro domande mirate che permettano di creare un dibattito e uno scambio di idee proficuo.

4.3.3 Livello C2

Questo tipo di approccio vale ancora di più per il livello C2: se ricordiamo, avevamo ipotizzato di chiedere agli studenti non soltanto di leggere *unastoria* con attenzione, ma anche di provare ad annotare le analesi e le prolessi disseminate in tutto il fumetto in modo tale da rintracciare i vari rapporti temporali tra una scena e l'altra.

Vista la complessità dell'intreccio del romanzo, una volta terminatane la lettura, l'insegnante dovrebbe accertarsi del fatto che questi rapporti temporali siano stati compresi chiedendo agli studenti di esplicitarli e spiegarli con parole proprie: una buona idea sarebbe quella di assegnare, come attività di gruppo – a partire, magari, da una suddivisione che preveda che ogni gruppo lavori su una ventina di pagine – la creazione di una scaletta che, innanzitutto, ricostruisca, in un ordine cronologico anche approssimativo, gli eventi che accadono ai due protagonisti della storia narrata, e che, in secondo luogo, metta in luce la differenza tra gli eventi realmente accaduti e quelli che avvengono solo nella mente schizofrenica di Silvano.

Dai vari lavori, dovrebbero ottenersi più scalette che potrebbero poi essere integrate con l'aiuto dell'insegnante fino a ottenere una mappa più ampia che, piuttosto che rispecchiare l'ordine degli eventi per come vengono narrati da Gipi, segua l'ordine naturale della storia dei due uomini.

Nello svolgimento di questa attività, tuttavia, bisogna tener conto della natura “aperta” di *unastoria*, che può essere soggetta a più interpretazioni (motivo per il quale non forniamo di

seguito uno schema esemplificativo di ciò che, idealmente, ci si può immaginare che gli studenti producano), e di questo si dovranno mettere in guardia i discenti: dovranno essere quindi invitati a collaborare al fine di negoziare – nelle due fasi dell'esecuzione del compito – un significato unitario, quantomeno nelle linee principali dell'opera.

Un altro tipo di attività che si potrebbe svolgere su *unastoria* si focalizza sull'uso di registri lessicali diversi e richiede agli studenti di “alzare” o “abbassare” il registro a partire da frasi ed espressioni ricavate dal fumetto.

Gli studenti dovrebbero completare una tabella che fornisce nella prima colonna la citazione del fumetto, a cui, nella seconda colonna, assegnare l'indicazione del livello di registro. Nella terza colonna invece, si richiede agli studenti di rimaneggiare la porzione di testo proposta, impiegando sì un registro più alto o più basso, ma cercando comunque di usare espressioni che manterrebbero lo stesso effetto nel preciso contesto della vignetta in cui si trovano. Ciò significa che gli studenti non dovranno semplicemente trasformare una frase all'indicativo in una frase al congiuntivo – nel momento in cui quest'ultimo conferisce alla frase un tono più formale: piuttosto, dovrebbero trovare un'espressione che verrebbe utilizzata in un contesto identico ma, ad esempio, da una persona che non conosce il proprio interlocutore, o che comunque non ha con quest'ultimo un rapporto particolarmente confidenziale. La tabella seguente esemplifica come potrebbe essere fatto il lavoro tenendo in considerazione le prime dieci tavole:

FRASE ORIGINALE	TIPO DI REGISTRO	NUOVA FRASE	
Please	Alto-Formale ○	Alto-Formale	La prego
	Medio ○	Medio	Per favore
	Basso-Informale ●	Basso-Informale	
Aperta parentesi [...] / Chiusa parentesi	Alto-Formale ○	Alto-Formale	Per inciso
	Medio ○	Medio	Già che ci siamo

	Basso-Informale ●	Basso-Informale	
Stronzata	Alto-Formale ○	Alto-Formale	Sciocchezza
	Medio ○	Medio	Stupidaggine
	Basso-Informale ●	Basso-Informale	
Zitto	Alto-Formale ○	Alto-Formale	Taci
	Medio ○	Medio	Fa' silenzio
	Basso-Informale ●	Basso-Informale	
Mica male	Alto-Formale ○	Alto-Formale	Bene
	Medio ●	Medio	
	Basso-Informale ○	Basso-Informale	Caspita!
Che c'è?	Alto-Formale ○	Alto-Formale	Che succede?
	Medio ○	Medio	Che hai?
	Basso-Informale ●	Basso-Informale	
Non so chi sei	Alto-Formale ○	Alto-Formale	Io non la conosco
	Medio ●	Medio	
	Basso-Informale ○	Basso-Informale	Per me non sei nessuno
Complimenti vivissimi	Alto-Formale ○	Alto-Formale	L e m i e congratulazioni
	Medio ○	Medio	Complimenti
	Basso-Informale ●	Basso-Informale	

Come andiamo oggi?	Alto-Formale ○ Medio ● Basso-Informale ○	Alto-Formale	Si sente bene oggi?
		Medio	
		Basso-Informale	Come va oggi?
Che c'è di bello là fuori?	Alto-Formale ○ Medio ● Basso-Informale ○	Alto-Formale	Posso chiederle c o s a s t a guardando?
		Medio	
		Basso-Informale	Che guarda?

Tabella 5

Un'ultima riflessione dovrebbe vertere su *unastoria* come opera in sé: l'insegnante dovrebbe chiedere agli studenti la loro opinione sul fumetto, e di esprimere eventuali apprezzamenti o critiche, siano esse riguardo il suo stile o il suo significato; gli studenti, tra l'altro, dovrebbero essere invogliati a discutere e a confrontarsi sui punti di maggiore difficoltà presentati dal romanzo, nonché su quegli elementi che li hanno aiutati: a tale proposito, è auspicabile che l'insegnante – nel caso in cui questo aspetto non emerga dagli studenti – faccia notare che a volte sono proprio le immagini, all'apparenza confuse – a dare degli indizi che permettono al lettore di capire.

4.4 La quarta fase: le attività di produzione libera

Le ultime attività che proporremo agli studenti, a conclusione del percorso didattico, sono delle attività di produzione vera a propria che li incoraggino a impiegare il materiale linguistico analizzato nel dettaglio con le attività finora esposte per elaborare qualcosa di loro. Come abbiamo già detto in precedenza, infatti, l'obiettivo finale del nostro percorso descritto è da una parte quello di rendere gli studenti degli apprendenti autonomi, e dall'altra quello di

fargli acquisire la capacità di fare proprio l'*input* linguistico e trasformarlo, all'occorrenza, in un *output* comunicativamente valido.

4.4.1 Livello A2

Alla classe di livello A2 può essere proposto un gioco di ruolo da svolgere a coppie in cui si mettano in pratica, da un lato, le parole apprese tramite la lettura del fumetto, e dall'altro, la capacità di organizzare in breve tempo un discorso argomentato e strutturato secondo l'ordine logico di inizio, corpo e conclusione della stessa. Agli studenti riuniti in coppie si concederanno quindici minuti al massimo, per trovare tre vantaggi e tre svantaggi del lavorare molto e del godersi un meritato riposo, utilizzando, per quanto possibile, le parole usate nel fumetto letto. In seguito, essi dovranno esporre oralmente alla classe un discorso di cinque minuti in cui il primo studente introduca le argomentazioni che seguiranno, un corpo in cui entrambi esporranno per turni vantaggi e svantaggi motivandoli brevemente con frasi introdotte da espressioni quali “Io penso che”, “Secondo me”, “Invece, per me”, etc., e una conclusione in cui il secondo studente tiri le somme del discorso appena fatto trovando un punto di incontro tra le due visioni espresse. È importante sottolineare agli studenti la necessità di fare un discorso coerente e coeso, che segua un'organizzazione logica molto precisa, in cui vengono utilizzate i nessi logico-concettuali corretti.

Per quanto riguarda il metodo di valutazione, si guardi a quello descritto in merito all'esposizione del riassunto orale di *Scritto con il sangue* per le attività di lavoro sul testo della classe di livello B2.

4.4.2 Livello B2

Per quanto riguarda le attività di produzione da proporre alla classe B2, dato che un compito di produzione orale è stato già assegnato, si potrebbe adesso procedere con una produzione scritta.

Un compito forse un po' inaspettato per gli studenti, ma che comunque li costringerebbe a esercitare le loro capacità descrittive, è la trasposizione del fumetto in una sceneggiatura. Visto che si tratterebbe di un lavoro molto minuzioso, conviene dividere la classe in più gruppi che si occupino di poche pagine del fumetto: ogni gruppo dovrebbe basarsi sulle

immagini del fumetto per descrivere con precisione, vignetta dopo vignetta, il contesto dell'azione e l'atteggiamento dei personaggi, e sui testi contenuti nei *balloon* per scrivere le “battute”. Si può anche fornire un un mini-glossario di termini chiave da utilizzare nella stesura della sceneggiatura; oltre a ciò, agli studenti potrebbe essere fornito un esempio – che ovviamente non pretende di riprendere i canoni formali del cinema o del teatro – perché abbiano una guida per il lavoro che devono svolgere, sulla base della prima tavola del fumetto.

SCRITTO CON IL SANGUE

EST. - STRADA TRAFFICATA DI LONDRA - GIORNO

Campo lungo su una strada trafficata di Londra: a sinistra sfreccia un autobus a due piani, e sventola una bandiera del Regno Unito appesa a un palazzo; al centro si staglia minacciosa la statua di un gargoyle.

EST. - STRADA DI LONDRA - GIORNO

Primo piano delle vetrine di un vecchio negozio a destra; si avvicina percorrendo il marciapiede una giovane donna con i capelli lunghi e biondi, in maglietta a maniche corte e minigonna cammina per strada assorta nei suoi pensieri.

DONNA (VOCE FUORI CAMPO)

E' finita...

EST. - QUARTIERE RESIDENZIALE DI LONDRA – GIORNO

In primo piano, appostato in un vicolo, nella penombra, un uomo ritratto di spalle, in giacca e cappello di lana, osserva la donna sullo sfondo.

Sullo sfondo, la ragazza risale i gradini di casa, cercando le chiavi nella borsa.

DONNA (VOCE FUORI CAMPO)

...un'altra giornata è finita...

Gli studenti devono essere invitati a descrivere con dovizia di particolari le pagine che gli sono state assegnate: la valutazione sarà tanto più positiva quanto più “fedele” sarà la loro trasposizione del fumetto, non soltanto nella descrizione dei vari eventi che si svolgono lungo la trama, ma anche e soprattutto nella resa dei personaggi, del loro carattere, delle loro emozioni e dei loro atteggiamenti.

4.4.3 Livello C2

Infine, per quanto riguarda la classe di livello C2, come attività conclusiva, gli studenti dovranno scrivere una breve recensione di *unastoria*, in una, al massimo due pagine. Di fatto, gli studenti dovranno vestire i panni di un critico esperto di fumetti, e scrivere una recensione a beneficio dei potenziali lettori a cui, sulla base dei propri gusti personali, e di quanto emerso in classe, si consiglierà o meno la lettura del romanzo. In linea di massima, quindi, la recensione dovrà contenere un breve accenno alla trama, senza nessuna anticipazione sui suoi aspetti più importanti, e una più ampia valutazione o interpretazione del fumetto, in cui verranno messi in luce i suoi punti di forza (o di debolezza) dal punto di vista contenutistico ed estetico.

Il testo deve anche avere una componente “argomentativa”, lasciando il singolo studente libero di scegliere se la recensione sia fatta per convincere i lettori a non acquistare il fumetto o per convincerli del contrario. Considerata la sua difficoltà, l’attività sarà svolta a casa, in modo tale che gli studenti, se lo desiderano, possano accedere agli strumenti di supporto linguistico che hanno a propria disposizione (forum *online*, dizionari, grammatiche, etc.). Alla recensione, inoltre, dovrà essere dato un titolo quanto più accattivante possibile.

Gli studenti dovranno consegnare la loro composizione all’insegnante per la data concordata, e la valutazione si baserà sul rispetto dei criteri di buona testualità, ma anche su criteri più strettamente legati alla capacità di utilizzare una LS per cimentarsi in un genere “nuovo” che richiede la capacità di attrarre un pubblico vasto utilizzando un linguaggio e soprattutto uno spirito critico.

CONCLUSIONI

L'obiettivo di questa tesi era quello di dimostrare la validità del genere fumetto come strumento di supporto nella didattica dell'italiano LS.

Nell'accezione comune, il fumetto è un mezzo di comunicazione che esprime significati attraverso la commistione di due codici: quello linguistico e quello grafico. Tuttavia, piuttosto che concentrarci unicamente sulle modalità di ricostruzione dei rapporti semantici tra i due codici, e sul ruolo svolto dalle immagini nei processi di comprensione dei significati veicolati dalla lingua, abbiamo ampliato il nostro punto di vista esaminando anche come il fumetto contribuisca allo sviluppo non solo della competenza linguistica *tout court* del discente, ma anche della sua competenza comunicativa in generale. Per farlo, abbiamo fatto ruotare l'impianto teorico di questa tesi intorno a tre caratteristiche del fumetto.

Innanzitutto la *closure*, quell'operazione cognitiva di riempimento dello spazio bianco tra due vignette, con cui il lettore ricrea i legami logico-concettuali tra due momenti del fumetto, selezionando un significato a partire dal proprio sistema culturale, e completando così i significati suggeriti dall'autore.

La *closure* è stata definita come l'essenza del fumetto, e come ciò che rende veramente unico questo mezzo di comunicazione, dato che esso – per soddisfare le proprie esigenze narrative e comunicative – richiede al lettore di diventare anche autore, riempiendo lo spazio bianco proprio con questa operazione cognitiva, o in termini più prosaici, con la propria immaginazione.

In secondo luogo, il *cartooning*, che con un processo di universalizzazione delle immagini identifica al massimo il lettore nel testo che ha di fronte.

Al pari della *closure*, esso è fondamentale per il fumetto, perché permette al lettore di considerare la realtà delle tavole come la sua stessa realtà, e non come una realtà accessibile solo grazie alla narrazione dell'autore originale.

Considerare la realtà dei fumetti come la propria fa sì che il lettore possa intervenire e

interagirvi, conferendole significati nuovi, e diventando quindi anche autore del *medium*.

Infine, *l'here and now*: i fumetti si svolgono sempre in un *hic et nunc* di tempo e spazio, sia dal punto di vista della lingua, dato che essi usano sempre l'“io e il tu” dell'interazione, e mai il “lui e il lei” della narrazione, sia dal punto di vista dell'azione, che viene sempre mostrata in presa diretta e tra l'altro con, rispetto al cinema, due vantaggi essenziali: come prima cosa i tempi di fruizione sono suggeriti e non imposti, dato che le immagini in sequenza del fumetto non scorrono ad alta velocità; come seconda cosa, lo spazio bianco del fumetto è di gran lunga più ingombrante dello spazio che separa due fotogrammi di un film, inducendo l'occhio umano a *notare* quando è necessario compiere una *closure* tra due porzioni di significato.

Queste tre caratteristiche possono essere sintetizzate al massimo affermando che il fumetto è un mezzo di comunicazione unico perché cala il lettore *in medias res*, e mostra lo svolgersi degli eventi senza nessuna, o al massimo con pochissima narrazione.

Inoltre, esse hanno reso quasi spontanea l'adozione, da parte nostra, di un approccio ludico alla didattica, che non deve intendersi come una banalizzazione dei contenuti e delle attività proposte, ma piuttosto come l'idea di porre al centro del processo di apprendimento e insegnamento gli studenti.

Infine, ci hanno chiarito qual è effettivamente la marcia in più del fumetto in prospettiva glottodidattica: l'uso dell'*interactional language*, una lingua non solo fatta di forme, ma anche e soprattutto di usi in contesto.

Leggere i fumetti in una classe di italiano LS promuove infatti la costruzione da parte dello studente di una protogrammatica basata non sulle regole che governano una lingua ma sugli usi che di questa si fanno in un contesto comunicativo chiaro – benché variabile – e sugli effetti che tali usi provocano: di conseguenza, la protogrammatica sarà una grammatica pragmatica, che lo studente potrà costantemente rivedere e interiorizzare a partire da cicli di osservazione, ipotesi, sperimentazione e (auto-)valutazione del nuovo materiale linguistico incontrato.

A partire da questa osservazione preliminare, abbiamo identificato i livelli di analisi linguistica che possono essere potenziati grazie al fumetto: data la natura del *medium*, e dato

che una lingua, oltre che a essere parlata correttamente, dev'essere usata in modo appropriato, ci siamo concentrati sui livelli di analisi più influenzati dal contesto d'uso. Per questo motivo abbiamo preso in esame lo sviluppo della competenza lessicale, testuale, pragmatica e (inter-)culturale.

Per quanto riguarda il lessico, abbiamo adottato il *Lexical Approach* di Lewis (1993), che pone l'accento sul valore pragmatico del sistema lessicale di una lingua. Questo approccio si addice all'idea di fumetto come risorsa glottodidattica, perché richiede di presentare i lessemi non in isolamento ma in contesto, evidenziandone non solo le proprietà morfologiche ma anche quelle distribuzionali.

In altre parole, il *Lexical Approach* espone gli studenti non solo alla forma di una parola, ma anche alla sua forza comunicativo-espressiva.

Quanto alla competenza testuale, il fumetto permette di potenziare le capacità di comprensione e produzione linguistica degli studenti: saper compiere la *closure* infatti non denota soltanto la comprensione del messaggio, ma anche la capacità di produrre un testo che, nel ricodificare quanto cancellato dallo spazio bianco, rispetti i criteri di buona testualità di Beaugrande e Dressler (1994).

Per quanto riguarda la competenza pragmatica, abbiamo ripreso le teorie di Brown e Yule (1983), evidenziando che i fumetti usano una lingua che oltre a esprimere contenuti (*transactional function*), esprime anche le relazioni sociali e gli atteggiamenti personali dei parlanti (*interactional function*).

È per questo che possiamo dire che il fumetto evidenzia come si agisce e interagisce in una data lingua in modo appropriato al contesto e coerente a un determinato scopo comunicativo. In altre parole, il fumetto mostra quali strategie vengono adottate dai partecipanti a una situazione comunicativa per veicolare significati.

In relazione a ciò, abbiamo preso in considerazione anche la teoria degli atti linguistici, che concepisce il linguaggio come strumento di azione: sotto questo profilo, i fumetti rappresentano uno strumento utilissimo perché essi non descrivono solamente, ma *mostrano* la forza perlocutiva e la dimensione illocutiva degli enunciati “pronunciati” dai personaggi

attraverso le immagini e le convenzioni grafiche tipiche del genere.

Infine, ci siamo concentrati anche sull'idea di fumetto come prodotto e processo culturale: se da una parte è ovvio che i fumetti esprimono la cultura in cui essi vengono prodotti, dall'altra essi contribuiscono a crearla. La cultura infatti non è solo un insieme di valori e tradizioni, ma piuttosto il modo in cui l'essere umano si rapporta e interagisce con la realtà sulla base delle sue aspettative ed esperienze. Nel fumetto questa interazione è costante perché il lettore ricostruisce i significati a partire dalla propria visione del mondo, riuscendo per estensione a comunicare addirittura con l'autore: per questo motivo abbiamo definito il fumetto come l'incontro/scontro di due menti, come il prodotto di una negoziazione di significati tra autore e lettore.

Dopo aver descritto le caratteristiche essenziali del fumetto dal punto di vista glottodidattico, abbiamo svolto l'analisi linguistica di tre fumetti molto diversi tra loro, ma che comunque costituiscono un buon punto di partenza per ottenere un risvolto pratico di come queste caratteristiche possano essere sfruttate in una classe di italiano LS.

I tre fumetti sono una storia di Paperino, *Paperino e l'Amacasharing*, *Scritto con il sangue* (albo della serie *Dylan Dog*), e il romanzo grafico *unastoria* di Gipi, che abbiamo immaginato di proporre rispettivamente a classi di italiano LS di livello A2, B2 e C2.

Di ogni fumetto sono stati presi in esame il *target* di riferimento, la trama nelle sue linee generali, e le caratteristiche più strettamente connesse alla didattica di una LS, tra cui la presenza di elementi contestualizzanti, la funzione dell'elemento visivo, l'uso dell'*interactional language*, aspetti pragmatici, etc.

Si noti però che per l'ultimo fumetto, *unastoria*, la descrizione della trama è stata accompagnata da un'analisi del romanzo come prodotto artistico-espressivo – senza pretendere ovviamente di volerne svolgere un'analisi letteraria – al fine di ricostruire cronologicamente l'intreccio della storia per mettere ordine nel complesso intrico di analessi e prolessi con cui questa viene raccontata. Ai risvolti di quest'ultima caratteristica sul piano glottodidattico è stato poi dedicato un paragrafo a parte.

Dalle tre analisi, e in corrispondenza con le nostre aspettative, è emerso che questi fumetti

possono considerarsi di difficoltà crescente soprattutto perché, mano a mano che si sale di livello, gli elementi che aiutano il lettore a compiere la *closure* si fanno sempre più impliciti. Dato il graduale aumento della complessità dei tre fumetti, questi ultimi devono essere utilizzati in classi composte da studenti con competenze linguistico-comunicative via via più solide.

La parte finale del nostro lavoro è stata quindi dedicata all'applicazione didattica di quanto emerso dall'analisi, immaginando tre ipotetici percorsi didattici che prevedessero l'uso dei fumetti presi in analisi come strumenti di supporto. L'approccio per cui abbiamo optato è stato quello della didattica per obiettivi e della didattica basata su compiti, a livello macro-progettuale, e quello dell'unità di lavoro a livello micro-progettuale.

Tuttavia, poiché le conclusioni sono anche un'occasione per fare della sana autocritica, desideriamo qui mettere in luce un punto di questa tesi che non è stato approfondito: il *target* che abbiamo immaginato è solo ideale, e non reale. Abbiamo infatti immaginato di proporre i fumetti a tre classi di italiano LS ideali, composte da studenti in età adolescenziale e pre-adolescenziale con competenze linguistico-comunicative omogenee.

È anche per questo motivo che abbiamo optato per gli approcci menzionati sopra: questi ci hanno permesso infatti di ovviare alla mancanza di un vero *target* di studenti, poiché prevedono tra l'altro diversi momenti di dibattito e riflessione collettiva che, in una potenziale situazione reale, potrebbero essere sfruttati dal docente per compiere una valutazione dell'andamento della didattica ed eventualmente aggiustarne il tiro.

Nonostante ciò, chiunque si approcci alla didattica di qualsiasi disciplina sa che nella vita reale non è così semplice: per progettare un percorso didattico, il docente infatti deve sempre partire dall'analisi del contesto di insegnamento e dei bisogni oggettivi degli studenti, aventi tutti, in misura diversa, potenzialità e limiti ben precisi. In altre parole, non ha senso pensare di poter insegnare qualcosa se non si tiene innanzitutto conto di chi si ha davanti, e del fatto che a volte, nonostante tutti i propri sforzi, l'insegnamento “non passa”.

Quello che abbiamo voluto fare emergere con questa tesi è che, comunque, questo limite oggettivo fa riflettere sul fatto che non è tanto la scelta del modello didattico migliore in assoluto a essere importante, quanto piuttosto la scelta del modello migliore per un

determinato contesto e *determinati* studenti: a prescindere dall'approccio adottato quindi, la cosa fondamentale è che questo sia flessibile, e che si adatti alle molte variabili e ai tanti imprevisti con cui si può dover avere a che fare nel contesto classe.

Nel nostro caso, come abbiamo detto, il modello migliore era quello dell'unità di lavoro, della didattica per compiti e di quella per obiettivi, perché esso si confà al nostro “*non-target*”, permette di sviluppare le competenze descritte all'inizio della tesi, e al contempo promuove lo sviluppo della competenza metalinguistica degli studenti, grazie ai vari momenti di riflessione collettiva sui testi proposti: ma non è detto che, in un contesto diverso, non vada bene anche un altro tipo di approccio, magari completamente diverso.

Le attività che abbiamo immaginato quindi muovono da questa prospettiva e tengono conto delle caratteristiche – seppur vaghe e generalizzate – dei nostri studenti di livello A2, B2 e C2, con l'obiettivo di delineare un percorso che faccia loro costruire un metodo di studio della LS che li renda via via più autonomi, e che faccia loro riconoscere gli *input* linguistici validi dal punto di vista linguistico e comunicativo. Inoltre gli studenti devono anche diventare in grado di sfruttare tali *input* linguistici attivamente, o tramite una loro trasformazione in *output*, o tramite un loro utilizzo strategico per comprendere e/o gestire eventuali problemi comunicativi: è per questo che abbiamo tracciato un percorso che passa da una fase iniziale di riflessione sul testo, a una fase intermedia di produzione controllata, fino ad arrivare a una fase finale di produzione libera, svincolata dal testo originale.

Ancora una volta però è il caso di sottolineare che i percorsi didattici che abbiamo immaginato sono soltanto proposte, idee e ipotesi, che speriamo risultino abbastanza flessibili per chi eventualmente vorrà metterli in pratica e adattarli a un contesto d'insegnamento reale. Il limite oggettivo con cui ci siamo dovuti confrontare ci fa sperare in eventuali contributi altrui: una tesi, come qualsiasi lavoro scientifico, non ha alcun senso se fine a sé stessa; diventa sterile e autoreferenziale. Piuttosto essa dovrebbe mirare a offrire spunti di riflessione originali e ad aprire piste da seguire sempre nuove, avanzando anche future proposte a beneficio di quanti vorranno occuparsene. Li aspettiamo numerosi!

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P. (2013). “Modulo, Unità Didattica, Unità d’apprendimento: non è una questione terminologica”. *In.It*, 29-30: 2-6 [<http://www.initonline.it/pdf/init2930.pdf>]
- Beaugrande de, R.A. & W.U. Dressler (1994). *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: Il Mulino [ed. or. 1981]
- Bonetti, F. (2000). “Ipotesi sull’interpretazione del testo a fumetti”. *Fucine Mute Webmagazine* 14. <http://www.fucinemute.it/2000/03/ipotesi-sullinterpretazione-del-testo-a-fumetti/>
- Brown, G. & G. Yule (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cagli, A., P. Diadori & E. Spinosa (2014a). *Imparare l’italiano con Dylan Dog – Jack lo Squartatore*. Roma: Edilingua.
- Cagli, A., P. Diadori & E. Spinosa (2014b). *Imparare l’italiano con Dylan Dog – La notte dei morti viventi*. Roma: Edilingua.
- Chini, M. & C. Bosisio a cura di (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci editore.
- Christiansen, H-C. & A. Magnussen a cura di (2000). *Comics and Culture: Analytical and Theoretical Approaches to Comics*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D’Arcangelo, A. & F. Zanettin (2004). “Dylan Dog Goes to the USA: a North-American Translation of an Italian Comic Book Series”. *Across Languages and Cultures*, 5(2):178-210.

- Diadori, P., M. Palermo & D. Troncarelli (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Dressler, W.U. (1974). *Introduzione alla linguistica del testo*. Roma: Officina Edizioni.
- Eisner, W. (1985). *Fumetto e arte sequenziale*. Torino: Vittorio Pavesio Editore.
- Ellis, R. (2000). "Task-based research and language pedagogy". *Language Teaching Research*, 4(3): 193-220.
- Ellis, R. (2009). "Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings". *International Journal of Applied linguistics*, 19(3): 221-46.
- Fotos, S. & R. Ellis (1991). "Communicating about Grammar: A Task-Based Approach". *TESOL Quarterly*, 25: 608-628.
- Gilardoni, S. (2009). *Plurilinguismo e comunicazione: Studi teorici e prospettive educative*. Milano: EDUCatt.
- Goffman, E. (1988). "Giochi di faccia", in E. Goffman, *Il rituale dell'interazione*. Bologna: Il Mulino: 7-50 [ed. or. 1967]
- Howard, A. (2010). "Is there such a thing as a typical language lesson?". *Classroom Discourse*, 1(1): 82-100.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jones, C. & R. Carter (2014). "Teaching spoken discourse markers explicitly: a comparison of III and PPP". *International Journal of English Studies*, 14(1): 37-54.
- La Forgia, F. (2014). *Comunicazione, cultura, lingua* [Preprint]. AMS Acta, Università di Bologna, DOI: 0.6092/unibo/amsacta/4097.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Liu, J. (2004). "Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension". *TESOL*

Quarterly, 38(2): 225-243.

- Lombardo, M.A. (2006). "La didattica ludica nell'insegnamento linguistico". *Bollettino ITALS giugno 2006*, 14 [<http://www.italis.it/articolo/la-didattica-ludica>].
- Long, M. (1988). "Instructed Interlanguage Development", in: L. Beebe (ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. Rowley (Mass.): Newbury House.
- Meesters, G. (2012), "To and Fro Dutch Dutch: Diachronic Language Variation in Flemish Comics", in Bramlett, F. (ed), *Linguistics and the Study of Comics*. New York: Palgrave MacMillan, 2012:163-182.
- McCarthy M., Carter R. (1995). "Spoken grammar: what is it and how can we teach it?". *ELT Journal*. 49(3): 207-18.
- McCloud, S. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: HarperPerennial.
- Pilcher, T. & Brooks, B. (2005). *The Essential Guide to World Comics*. London: Collins&Brown.
- Poppi, F. (2004), *L'interazione orale nella classe di L2*, disponibile online su [http://www.chersi.it/listing/neoassunti2008/6lingua_straniera/1192.pdf]
- Pugliese, R. (2015). "Figurati, tra i segnali discorsivi. Una prospettiva pedagogica". In E. Pistolesi, R. Pugliese & B. Gili Fivela (a cura di). *Parole, gesti, interpretazioni, Studi linguistici per Carla Bazzanella*. Roma: Aracne: pp.163-207.
- Seppänen, J. (2006). *The Power of the Gaze: an Introduction to Visual Literacy*. New York: Peter Lang.
- Seyfried, J (2008). "Reinventing the Book Club: Graphic Novels as Educational Heavyweights". *Knowledge Quest*, 36 (3): 44-48.
- Sinclair, J. & M. Coulthard (1975). *Toward an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University

Press.

Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci.

Williams, N. (1995). "The Comic Book as Course Book: Why and How". Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (29th, Long Beach, CA, March 26-April 1, 1995). ERIC Institute of Education Science [ERIC Number: ED390277]: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED390277.pdf>

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

SITOGRAFIA

- BONELLI = <http://www.sergiobonelli.it/sezioni/368/il-mio-nome-e-dylan-dog>
- BOOKSINITALY = <http://www.booksinitaly.it/it/ingrandimenti/dammi-risposte-complesse/>
- DIAMONDBOOKSHELF = <http://www.diamondbookshelf.com/Home/1/1/20/163>
- DIAMONDCOMICS = <http://www.diamondcomics.com/Home/1/1/3/328?articleID=37714>
- DISNEY = <http://www.disney.it/WDI/disneyinitialia/poles/publications/>
- FUMETTOLOGICA = <http://www.fumettologica.it/2015/03/zerocalcare-candidato-al-premio-strega/>
- LO SPAZIO BIANCO = <http://www.lospaziobianco.it/99456-gipi-unastoria-fumetto-fosse-volermi>
- TRECCANI= http://www.treccani.it/lingua_italiana/articoli/percorsi/Percorsi_77.html

FUMETTI ANALIZZATI

Gipi (2013). *Unastoria*. Bologna: Coconino Press

Pesce, R. (testi), Dalena, A. (disegni) (2015). “Paperino e l'Amacasharing”. *Paperino Mese* n° 417: xxx-xxx

Sclavi, T. (1993). *Dylan Dog – Scritto con il sangue*. Milano: Sergio Bonelli Editore [N. 47, Ristampa]

FUMETTI CITATI

Lee, S. (testi) & J. Kirby (disegni) (1966). *Fantastici Quattro*. LinusEstate 1966, Supplemento al n. 11 di Linus [ed. or. 1961]

Tezuka, O. (2005). *Astro Boy*. Modena: Panini Comics.

Tezuka, O. (1998). *Kimba, il leone bianco*. Roma: Comic Art.

Waterson, B. (1989). *YukonHo!: A Calvin and Hobbes Collection*. Kansas City (MO): Andrews & McMel.

Yang, G.L (2006). *American Born Chinese*. New York: First Second Books.