

L'apprendimento dell'italiano L2 nel cinema italiano contemporaneo

Learning Italian as a Foreign Language in contemporary Italian Film

Tatiana Bisanti

Università del Saarland

✉ tatianabisanti@hotmail.com

Riassunto / Nel contributo vengono presentati alcuni film italiani degli ultimi trent'anni che rappresentano l'interazione fra docente e apprendente nel contesto della lezione di italiano L2 (*Pummarò*, *Lettere dal Sahara*, *La mia classe*) o l'interazione fra parlanti nativi e non nativi in contesti extra-didattici (*Io sono L1*). Dal punto di vista linguistico, il contributo si sofferma sull'interlingua degli apprendenti, andando a verificare l'autenticità del parlato filmico. Dal punto di vista didattico, l'analisi si interroga sull'utilità di determinate sequenze filmiche per l'apprendimento L2/LS e la formazione professionale del docente di lingua straniera.

Parole chiave: didattica dell'italiano L2/LS; cinema; interazione nativi/non nativi; acquisizione lingua straniera; competenza interculturale.

Abstract / This article presents some Italian films of the past thirty years that show the interaction between teacher and learner in an Italian language teaching context (*Pummarò*, *Lettere dal Sahara*, *La mia classe*) or the interaction between native and non-native speakers in extra-didactic contexts (*Io sono L1*). From the linguistic point of view, this contribution focuses on the interlanguage of the learners, verifying the authenticity of filmic speech. From the didactic point of view, the analysis questions the usefulness of certain film sequences for L2/LS learning and the professional training of the foreign language teacher.

Keywords: Teaching Italian as a Foreign Language; cinema; native/non-native speaker interaction; foreign language acquisition; intercultural competence.

© 2022 Tatiana Bisanti. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPSI](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

1. Premessa

Si ricorderà la famosa scena di *Amarcord* (1973) in cui un grottesco professore di greco, ottuso e all'antica, cercava di insegnare l'ostica pronuncia dei versi di Saffo ad un allievo impertinente e beffardo che gli sputava in faccia nel vano tentativo di dire «emarpsamen». La sequenza di Fellini mette in scena un classico caso di insuccesso formativo che riproduce in modo probabilmente abbastanza realistico l'approccio didattico nei corsi di latino e greco in epoca fascista (e presumibilmente anche in seguito). In questa scena l'apprendimento linguistico riguarda, certo, una lingua non più in uso, e quindi il motivo dell'insuccesso è dovuto in parte anche al fatto che la materia venga percepita come lontana dalla realtà degli apprendenti, nonché a metodologie didattiche obsolete e repressive. Niente a che vedere – almeno si spera – con la situazione di oggi, radicalmente mutata. Quel che non è cambiato, tuttavia, è l'interesse del cinema – e della letteratura – per l'interazione docente/apprendente o parlante nativo/parlante non nativo, a testimonianza del fatto che l'apprendimento linguistico è considerato uno dei momenti cruciali del percorso di formazione e di crescita dell'individuo.

Questo tipo di interazione viene rappresentato oggi soprattutto in film che hanno al centro l'incontro/scontro fra culture differenti, e in particolare in quelli dedicati al tema delle migrazioni. Se in passato questi film rinunciavano all'autenticità linguistica in nome di un monolinguismo inverosimile ma certamente più accessibile al grande pubblico¹, nel cinema italiano degli ultimi anni è stata rilevata un'evoluzione verso una maggiore adesione alla realtà linguistica del paese. In altre parole: il neoplurilinguismo della società contemporanea, derivante, fra l'altro, dal fenomeno migratorio, trova sempre più riscontro nelle produzioni cinematografiche recenti. Vedovelli, ad esempio, osserva che il cinema italiano contemporaneo «fa del recupero del plurilinguismo una sua specifica caratteristica» (Vedovelli, 2018, p. 254) e che esso «non teme di far parlare l'intero nuovo spazio linguistico nazionale, dove convivono dialetti, italiano,

1 «In films such as *Il cammino della speranza* or *Rocco e i suoi fratelli* the otherness is hardly marked at all in terms of music or language, since the actors mostly talk in standard language, with an eye on economic interests and an (inter)national audience» (Schrader & Winkler, 2013, p. 12).

lingue dei nuovi luoghi di vita degli emigrati italiani, nuove interlingue di contatto a base italiana degli immigrati stranieri, lingue immigrate in Italia» (ivi, p. 256). Anche Rossi parla, a proposito dei dialoghi nel cinema italiano attuale, di un «*ritorno al caos*, inteso come rappresentazione della multiformità non normalizzata del reale, anche linguistico» (Rossi, 2017, p. 29), e altrove sottolinea che «il plurilinguismo e la rappresentazione di fenomeni di contatto linguistico e di interlingua hanno arricchito i nostri dialoghi filmici» (Rossi, 2020, p. 10). Concetto ribadito da Diadori (2020, p. 122s.), secondo cui il plurilinguismo nel cinema degli ultimi anni, «oltre a riflettere nuove realtà sociali e comunicative, testimonia anche la fiducia dei registi in una maggiore consapevolezza linguistica del pubblico».

Moltissimi sono gli studi che si sono occupati della didattica *con* il cinema, ovvero dell'uso dei film come supporto nella didattica L2/LS². Molto meno studiata è invece la didattica *al* cinema, ovvero la rappresentazione cinematografica dell'apprendimento delle lingue straniere, sia in un contesto istituzionalizzato (apprendimento guidato in classe, corso di lingua, ecc.), sia in un contesto di interazione spontanea (apprendimento in ambiente naturale). La rappresentazione dell'apprendimento linguistico in opere di fiction è stata analizzata, piuttosto, in ambito letterario (cfr. Pugliese, 2016 e Coveri, Meozzi & Serena, 2022), forse perché il medium stesso, esclusivamente verbale, si presta maggiormente a riflettere a livello metalinguistico sull'acquisizione del linguaggio. Pugliese osserva che, a differenza di alcune opere letterarie che rappresentano l'interlingua a livello morfosintattico e lessicale, in molte opere cinematografiche l'interlingua presenta una sintassi in L2 sostanzialmente corretta e si palesa principalmente a livello fonetico attraverso una pronuncia marcata nei parlanti non nativi³. Que-

-
- 2 Per Rossi (2020, p. 9) il cinema, e in generale «le narrazioni audiovisive, in qualunque lingua, costituiscono lo strumento glottodidattico per antonomasia». Nell'impossibilità di rendere conto in questa sede della vastissima bibliografia dedicata all'argomento, si ricorderanno solo i volumi fondamentali di Diadori (2010 e 2020), che sottolineano l'importanza del cinema in didattica in quanto veicolo non solo di lingua («modello di interazione verbale», Diadori, 2020, pp. 212- ss.) ma anche di «confronto interculturale» (ivi, pp. 215- ss.).
 - 3 Cfr. Pugliese (2016, p. 131) a proposito del romanzo *Les amandes amères* di Laurence Cossé e dei film *Io sono Li* di Andrea Segre e *Terraferma* di Emanuele Crialese.

sto plurilinguismo cinematografico, che potremmo, semplificando, definire superficiale e “di facciata”, stupisce se si considera che il cinema, proprio in virtù della sua conformazione audiovisiva, sarebbe già per sua natura predisposto a riprodurre la situazione dell'insegnamento/apprendimento in modo meno generico e, almeno potenzialmente, autentico (fatti i dovuti distinguo a seconda del genere cinematografico, dell'epoca e del contesto di produzione). Se quindi, da un lato, gli studiosi concordano nel rilevare il plurilinguismo del parlato filmico contemporaneo, dall'altro, sulla scia dell'osservazione di Pugliese, sarà opportuno andarne a verificare il grado di autenticità o plausibilità sulla base di alcuni esempi significativi.

Volendo fare una tassonomia dei contesti di apprendimento linguistico che possono essere rappresentati nel cinema italiano, si distingueranno i seguenti casi:

- parlanti italofoeni che imparano le lingue straniere (o classiche, come nel caso di *Amarcord*), sia in contesto italofono che all'estero (soprattutto quest'ultimo con risvolti spesso comici);
- italofoeni a lezione di italiano L1, situazione su cui sono incentrate tutta una serie di commedie o drammi, talvolta a sfondo sociale, dove può giocare un ruolo centrale la figura dell'insegnante: si vedano in proposito, per citarne solo alcuni, film come *La scuola* (Luchetti, 1995), *Bianca come il latte, rossa come il sangue* (Campiotti, 2013), *Il rosso e il blu* (Piccioni, 2012);
- la lezione di italiano LS (apprendenti non nativi che imparano l'italiano all'estero, come in *Italiano per principianti*, Scherfig, Danimarca 2000);
- l'apprendimento di italiano L2 (apprendenti stranieri in contesto italofono).

È su quest'ultimo caso che si concentrerà la presente analisi. Nella selezione del piccolo corpus qui proposto, pertanto, la scelta è ricaduta, all'interno del vasto corpus di film sulla migrazione, esclusivamente su quelle pellicole in cui viene rappresentata la pratica della didattica e dell'apprendimento dell'italiano, nonché l'acquisizione della competenza interculturale in Italia da parte di parlanti non nativi, sia nel contesto istituzionale della classe di lingua che nell'interazione al di fuori della classe. Individuati i vari possibili livelli di ana-

lisi, ci si interrogherà sull'autenticità del parlato filmico, per soffermarsi infine sulle possibili ricadute dal punto di vista didattico, al fine di verificare l'eventuale utilità di determinate sequenze sia per l'apprendente LS/L2 sia per il docente di lingua straniera.

2. Livelli di analisi

La didattica dell'italiano L2 nella finzione cinematografica può essere analizzata a vari livelli e a scopi differenti:

1. Analisi dei dialoghi dal punto di vista linguistico (astruendo da esigenze di sceneggiatura di ordine estetico-stilistico):
 - Come viene rappresentata l'interlingua degli apprendenti?
 - In che misura l'italiano (in particolare il parlato) degli stranieri va verso l'autenticità? Fermo restando che si tratta di una finzione cinematografica e che è quindi problematico in generale parlare di autenticità (anche nel caso della L1), si può parlare di verosimiglianza linguistica per quanto riguarda le produzioni orali degli apprendenti?
 - Quali sono i registri adottati, è presente una variazione sociolinguistica?
 - Sono rappresentate strategie di comunicazione volte a compensare una padronanza ancora parziale della lingua?
2. Analisi delle sequenze dal punto di vista didattico:
 - l'utilizzo didattico di tali sequenze può incentivare nell'apprendente LS/L2 una maggiore consapevolezza del proprio status di apprendente e favorire l'acquisizione di competenze linguistiche o interculturali?
 - nella narrazione filmica vengono veicolati, messi in discussione o rinegoziati pregiudizi, luoghi comuni e immagini stereotipate dell'interazione fra soggetti appartenenti a differenti comunità linguistiche e culturali?
 - per lo spettatore addetto ai lavori, ad esempio nella formazione di insegnanti di italiano LS/L2, i casi rappresentati nei film possono costituire un apporto alla formazione del docente di lingua in quanto repertorio di *case studies* e rappresentazione (talvolta al confine fra finzione e documentario) di interazioni analoghe a quelle in cui si trova ad agire nel corso della propria attività didattica?
 - la visione di spezzoni cinematografici in cui vengono rappresentati conte-

sti di apprendimento L2 o interazioni fra parlanti di diverse lingue o esponenti di culture differenti può contribuire anche nello spettatore comune ad una sensibilizzazione nei confronti di tematiche correlate all'apprendimento della lingua straniera⁴?

3. L'italiano L2 nella finzione cinematografica: corpus

Il corpus cinematografico qui proposto comprende alcuni film usciti nell'arco degli ultimi trenta anni, ovvero nel periodo in cui l'Italia, tradizionalmente paese di emigrazione, è diventata una meta della crescente immigrazione proveniente dall'Est e dal Sud del mondo. Si tratta di lungometraggi nei quali i personaggi italiani, docenti o parlanti nativi, sono veicolo della lingua italiana nei confronti di apprendenti di origine straniera. Il genere a cui appartengono è generalmente quello del dramma realistico, con declinazioni particolari quali la tendenza, in alcuni casi, alla narrazione documentaristica. I film selezionati mettono in scena situazioni di interazione fra personaggi di diversa provenienza linguistica in differenti situazioni comunicative. Alcuni mettono a fuoco, fra l'altro, contesti istituzionali di apprendimento di italiano L2 (Michele Placido: *Pummarò*, 1990; Vittorio De Seta: *Lettere dal Sahara*, 2005; Daniele Gaglianone: *La mia classe*, 2013). Altri mettono in scena l'interazione in italiano fra parlanti nativi e non nativi in situazioni esterne alla lezione di lingua, in cui il focus è rivolto all'apprendimento della lingua straniera o alla riflessione metalinguistica scaturita dal contatto con la lingua straniera, nonché al processo di acquisizione della competenza interculturale (Andrea Segre: *Io sono Li*, 2015)⁵.

4 Cfr. anche quanto scrive Pugliese a proposito del lettore comune di *Les amandes amères*: «la lettura di *Les amandes amères* può contribuire a sensibilizzare o ad accrescere la sensibilità, nell'opinione collettiva, nei confronti di quella “esclusione nell'esclusione” (riprendendo le parole di Cossé), che fa parte del vissuto di non pochi immigrati analfabeti; una sensibilizzazione come presupposto di una consapevolezza critica necessaria, laddove si presentano modalità interazionali e/o prassi educative incongrue per tali destinatari» (Pugliese, 2016, p. 134).

5 I film in questione sono stati scelti perché mettono in scena in modo diretto il contesto didattico o di apprendimento linguistico e rappresentano in maniera emblematica l'evoluzione di questa tematica nel corso degli anni. Volendo allargare il focus ad altri esempi cinematografici di interazione fra nativi/non nativi il corpus potrebbe essere ampliato a dismisura. Per citare solo alcuni film: *Lamerica* di Gianni

3.1 Michele Placido: *Pummarò* (1990)

Di particolare interesse è *Pummarò* di Michele Placido (*1946), il primo di tutta una serie di film sul tema della migrazione in Italia. Il protagonista Kwaku, laureato in medicina, viene in Italia dal Ghana in cerca del fratello scomparso, il misterioso Pummarò, così soprannominato per aver lavorato come bracciante nella raccolta dei pomodori. La ricerca di Kwaku comincia nel casertano per spostarsi poi a Roma e successivamente a Verona, dove sembrano perdersi le tracce di Pummarò. A Verona Kwaku, che ha trovato lavoro in una fonderia, frequenta un corso di italiano e comincia una relazione con la sua insegnante di italiano, Eleonora, finché l'ostilità dell'ex marito di lei e i violenti episodi di razzismo da parte della comunità locale non li costringono ad interrompere il rapporto. Kwaku prosegue il viaggio per Francoforte, dove riuscirà infine a ritrovare, ormai morto, il fratello Pummarò. Interessante ai nostri fini è l'episodio di Verona e l'incontro con l'insegnante. Si osserverà subito che il film non è improntato alla ricerca dell'autenticità linguistica. L'italiano di Kwaku oscilla fra una competenza avanzata dal punto di vista lessicale e sintattico da un lato e incertezze da principiante dall'altro. I due ghanesi Isidoro e Kwaku parlano quasi sempre italiano fra di loro, se si eccettuano brevi incursioni nella madrelingua per riflettere a livello metalinguistico sul fatto che le figlie di Isidoro non capiscono la lingua del padre (mentre parlano italiano con competenza di madrelingua e con l'accento veneto, 49:10-50:20). A lezione di italiano Kwaku sembra non conoscere usi e costumi europei nell'interazione docente/apprendente, che egli intende come rapporto verticale e gerarchico: lo dimostra il fatto che si alzi in piedi ogni volta che deve parlare con l'insegnante, suscitando in tal modo l'ilarità dei compagni di corso.

(Amelio, 1994), *Gente di Roma* (Scola, 2003), *L'orchestra di Piazza Vittorio* (Ferrente, 2006), *La bella gente* (De Matteo, 2009), *Terraferma* (Crialesi, 2011), *Alì ha gli occhi azzurri* (Giovannesi, 2012), *Io sto con la sposa* (Augugliaro/ Del Grande/ Al Nassiry, 2014), *Fuocoammare* (Rosi, 2016), *Bangla* (Bhuiyan, 2019).



Figura 1. Kwaku si alza per parlare (51:52).



Figura 2. La lingua del tamburo (1:01:50).

Nel corso di una discussione interculturale sulla diversa percezione della nozione di puntualità e ritardo nei vari paesi (53:40-54:40) Isidoro definisce il concetto di tempo in Africa «più umano», mentre per Kwaku un orologio che scandisce solo il mattino, il pomeriggio e la sera segna «un tempo del passato, è il tempo del nostro Medioevo, che non finisce mai». Gli orologi italiani non gli piacciono, ma li apprezza: «qui il tempo cammina».

La rappresentazione dell'interazione docente/apprendente non è immune da stereotipi. La festa multiculturale presso un centro religioso di ex missionari è l'apoteosi dell'integrazione: mangiando cibo etnico al suono di tamburi africani, l'insegnante di italiano, che in principio si schermisce e non vuole ballare, un po' alla volta si lascia andare a contatto con una cultura più istintiva e autentica. Kwaku insegna a Eleonora la lingua del tamburo (1.01), spiegandole che attraverso di essa è possibile formare frasi intere ed esprimere le più svariate sfumature del linguaggio (anche «vaffanculo», 1:01:52). Il comportamento dell'insegnante lascia intravedere retaggi di vago sapore coloniale: non insensibile al fascino dell'esotico, prova nostalgia per mondi lontani e proietta i propri stereotipi (l'africano che abita in un villaggio) sul personaggio di Kwaku (che viene invece dalla città). In visita alla casa di Giulietta (1:07:00), lui le recita a memoria passi di Shakespeare in lingua originale. Di fronte allo stupore di lei, Kwaku rivela di aver frequentato il liceo inglese e di essere laureato in medicina. Un bacio segna l'inizio di una relazione amorosa che sarà subito guardata con sospetto da amici e conoscenti di entrambe le parti, si scontrerà con diffidenze

e resistenze reciproche⁶ e infine si interromperà, fra l'altro, anche a causa del razzismo dell'ambiente circostante.

In questo film, al quale va senz'altro riconosciuto il merito di aver inaugurato il filone del cinema della migrazione e avere pertanto pionieristicamente aperto la strada ad un genere destinato a svilupparsi, si osservano quindi due caratteristiche destinate ad evolversi e a mutare negli anni successivi: da un lato la scelta di soluzioni linguistiche dettate più da convenzioni cinematografiche (immediata accessibilità ad un pubblico possibilmente vasto) che dalla ricerca della verosimiglianza linguistica; dall'altro l'idealizzazione della figura del migrante, colto e laureato, e un semplicismo talvolta didascalico e manicheo nella rappresentazione della sua interazione con la società italiana.

3.2 Vittorio De Seta: *Lettere dal Sahara* (2005)

Quindici anni più tardi sarà uno dei padri del cinema documentario italiano, Vittorio De Seta (1923-2011), a far propria la tematica della migrazione girando *Lettere dal Sahara*, un lungometraggio a metà strada fra finzione e documentazione. Evidentissime dal punto di vista dell'intreccio le somiglianze con *Pummarò*. Il film racconta la storia del senegalese Assane, che, arrivato a Lampedusa su un barcone in seguito a un naufragio, prosegue per la Campania, dove trova condizioni di lavoro precarie e insidiose. A Firenze è ospite dalla cugina Salimata, dalla quale tuttavia si allontana ben presto per il suo stile di vita eccessivamente occidentale (fa la modella e ha un compagno italiano). Approda infine a Torino, dove comincia, analogamente a Kwaku, a lavorare in una fonderia e, frequentando un corso di italiano, conosce l'insegnante Caterina. Anche in *Lettere dal Sahara*, come in *Pummarò*, la figura della docente di italiano assume un ruolo centrale.

6 Kwaku rifiuta il vino, Eleonora è scandalizzata dalle sue abitudini alimentari: «Non si può mangiare la minestra di fagioli con il succo di mela. È incivile» (1:15:00).



Figura 3. A lezione di italiano (56:33).



Figura 4. Caterina regala libri (1:07:13).

Tramite l'utilizzo di elementi tecnico-stilistici della narrazione cinematografica di impianto realistico (inquadrature soggettive o semi-soggettive, assenza di commento musicale) la sequenza a scuola di italiano (00:56:01-01:03:14) riproduce una lezione di lingua L2 da cui risulta evidente che l'insegnante non si limita al ruolo di mediatore linguistico, ma diventa veicolo di cultura e funge di fatto da assistente sociale. È infatti Caterina a procurare un permesso di soggiorno ad Assane assumendolo come badante per il fratello Luca, affetto da disabilità. Assane intreccia con l'insegnante di italiano un rapporto che, pur non sfociando in una relazione amorosa, è comunque stretto e personale. Anche qui si assiste ad un interscambio culturale: da un lato l'allievo scopre i tesori artistici della città (per Kwaku era Verona, qui è invece Torino) grazie all'insegnante che gli fa da guida; dall'altro è la docente ad avvicinarsi alla cultura africana grazie al ritmo del tamburo suonato in occasione di una festa etnica. Ma Assane sarà presto costretto ad imparare che il prezzo dell'integrazione è la sostanziale rinuncia alla propria cultura e l'accettazione di emarginazione e violenze. Anche lui, come Kwaku, è infatti vittima di feroci attacchi razzisti da parte di un gruppo di motociclisti che lo aggrediscono brutalmente costringendolo a scappare. Buttandosi nel fiume per sfuggire all'aggressione rivive il trauma del naufragio. In seguito a questo episodio decide di tornare in Senegal, dove incontra la propria famiglia e il proprio insegnante e racconta le proprie vicende di sofferenza e umiliazione di fronte ad un grande pubblico di connazionali desiderosi di partire. Se l'incontro con la madre è segnato da silenzi e mutismi, sarà il vecchio insegnante, invitandolo a raccontare la sua storia, a favorire la

*agency*⁷ di Assane, che, ritrovando la parola, raccontando di sé e dando voce al dolore riscopre la propria consapevolezza e autonomia. Il viaggio di Assane, quindi, diversamente da quello di Kwaku, si conclude con il ritorno nella terra di origine e la constatazione della perdita delle proprie radici.

La caratterizzazione del personaggio di Assane è paragonabile per molti versi a quella di Kwaku. Anche Assane ha studiato all'università. Anche qui il migrante intreccia uno stretto rapporto con l'insegnante di italiano (non a caso una donna), rapporto che va al di là della semplice relazione docente/apprendente. La figura dell'insegnante di italiano viene rappresentata come punto di riferimento, non solo in quanto mediatrice di lingua e cultura (Caterina gli regala un libro di Guy de Maupassant e *Le gesta di Re Artù*), ma come sorta di assistente sociale, appoggio morale e quasi surrogato familiare. Il ruolo di Assane è tuttavia più attivo rispetto a quello di Kwaku, così che il rapporto risulta in questo caso meno unilaterale e lo scambio più paritario. Assane riesce, ad esempio, a valorizzare le proprie competenze occupandosi del computer di Caterina o insegnando francese a Luca.

Dal punto di vista linguistico, il parlato di Assane presenta, come quello di Kwaku in *Pummarò*, elementi fortemente contraddittori. Si veda ad esempio la sequenza a scuola di italiano (56:01:03:14): se da un lato Assane sembra incapace di coniugare i verbi al presente («io lavorare», «loro non potere», «io non conoscere»), dall'altro mostra una perfetta padronanza, per fare solo qualche esempio, di comparativi irregolari («per trovare lavoro migliore») e congiuntivi («me ne occupo io come se fosse mio fratello»). Sfogliando libri di letteratura (1:07:10-1:08:10) non capisce la parola «umido», che per un francofono non dovrebbe presentare grandi difficoltà, mentre sembra a suo agio con «si celavano». Rispetto a *Pummarò* si riscontra qui, tuttavia, una maggiore autenticità nel *code-switching* fra diverse varietà diatopiche: oltre all'italiano sono presenti il wolof, il francese e l'arabo.

7 «Eine der zentralen Kategorien in der postkolonialen Diskussion um Migration ist *agency*, also die Frage nach der Selbstermächtigung über Handeln. [...] *Agency* zielt also zum einen auf die Handlungsfähigkeit des Subjekts, zum anderen auf die prinzipielle Möglichkeit der Veränderung» (Schrader & Tiller, 2020, p. 4).

In conclusione, il film presenta una notevole vicinanza al genere della docufiction (mancanza di musica extradiegetica, luce naturale). La scelta di un genere ibrido, vicino al documentario, corrisponde alla ricerca di una maggiore autenticità linguistica. Tuttavia, sia *Pummarò* che *Lettere dal Sahara* non sfuggono, in ultima analisi, ad uno schematismo a tratti semplicistico e didascalico. Il migrante è una figura a tutto tondo, generosa fin quasi all'ingenuità, colta e laureata. Il mondo dei personaggi italiani si divide invece in aiutanti (figure connotate sempre in modo positivo, che svolgono una funzione di sostegno e appoggio: operatori del sociale, volontari, insegnanti di italiano) e antagonisti velatamente o apertamente razzisti. Sono questi, ferma restando la rilevanza da un punto di vista etico, i limiti dei due lungometraggi fin qui analizzati, che ad una caratterizzazione schematica e priva di sfumature dei personaggi uniscono una rappresentazione approssimativa dell'apprendimento dell'italiano, a scapito dell'autenticità linguistica.

3.3 Andrea Segre: *Io sono Li* (2013)

Considerazioni diverse sono da fare invece per quanto riguarda *Io sono Li*, il primo lungometraggio di Andrea Segre (*1976), fino a quel momento autore esclusivo di documentari. In questo film l'apprendimento linguistico non viene rappresentato nel contesto istituzionale della classe di italiano L2, ma viene messo al centro della narrazione in quanto acquisizione linguistica in un contesto spontaneo. Al centro della narrazione si trova la storia della giovane cinese Shun Li, vittima di sfruttamento da parte di mafiosi connazionali. Arrivata a Chioggia per lavorare come barista in un'osteria, entra in contatto con la comunità locale dei pescatori, stringendo amicizia con Bepi, un immigrato jugoslavo venuto in Italia trent'anni prima e soprannominato «il poeta» per la sua abilità nel formare rime in italiano. L'aspetto linguistico come base della comunicazione e dell'integrazione è costantemente presente nel film. La comunità di pescatori è dialettofona, il che costituisce una barriera quasi insuperabile per Li, che non capisce il dialetto di Chioggia. Gli avventori del bar non esitano ad approfittarne, ad esempio rifiutandosi di pagare i propri debiti. Attraverso l'amore per la poesia Li stringe amicizia con Bepi, ma la comunità circostante, chiusa e provinciale, rifiuta l'idea di

una relazione fra un proprio membro e una ragazza cinese. Non differenti le reazioni da parte dei cinesi: il capo di Li la costringe infatti a troncare ogni rapporto trasferendola altrove. L'acquisizione della lingua è rappresentata in questo film in modo ambivalente. Se da un lato la lingua può costituire un ostacolo, dall'altro essa è anche il veicolo attraverso cui Li riesce, poco alla volta, a farsi strada nella comunità. Nel corso del suo processo di scoperta della lingua italiana, in una lettera al figlio rimasto in Cina, Li descrive il mare e la laguna aggiungendo una riflessione metalinguistica sul genere dei nomi: il mare, con la sua forza, è maschile, mentre la laguna, con le sue acque placide, è femminile (17:25-18:00). Si può parlare, quindi, di una progressiva conquista di autonomia (*agency*) da parte dell'apprendente straniera, che attraverso la propria interpretazione soggettiva riesce in qualche modo a plasmare creativamente la cultura di arrivo. Anche nel caso di *Io sono Li* è comunque evidente che l'autore della sceneggiatura è un madrelingua italiano (Segre). L'interlingua di Li risulta per certi aspetti poco plausibile. Si noti, ad esempio, la correttezza nell'uso o nell'omissione dell'articolo con il possessivo («le sue reti», «mio padre»); nell'uso dei tempi del passato («avevi chiesto»); l'ordine marcato verbo-soggetto invece che soggetto-verbo («decidono loro quando»), l'uso del dimostrativo in funzione di pronomi («festa del poeta, quello delle foto»). Anche la comprensione passiva del dialetto veneto, a parte la scena iniziale, sembra non presentare alcuna difficoltà per Li, altrimenti insicura nel parlato. In generale, tuttavia, si riscontra in questo film, se si eccettua per questi dettagli (evidenti più agli addetti ai lavori che al grande pubblico), un'autenticità linguistica e un plurilinguismo nettamente superiori a quelli degli altri film, come dimostrano le lunghe sequenze in cinese (accessibili agli italofoeni solo grazie ai sottotitoli), ben più estese rispetto ai brevi spezzoni plurilingui dei film precedenti. La complessa intelaiatura linguistica di *Io sono Li* infatti, non si limita al bilinguismo italiano / lingua immigrata, ma si complica ulteriormente a causa della diglossia (italiano standard / dialetto veneto) della comunità italofoena. A tal proposito risulta calzante l'osservazione di Vedovelli secondo cui il fenomeno dell'immigrazione

indirettamente spinge allo sblocco delle resistenze verso la rappresentazione della pluralità dialettale italiana. [...] Il plurilinguismo del cinema migratorio prende le forme di un realismo linguistico che, basandosi anche sul genere del docufilm, tematizza tutte le lingue che entrano in contatto nei contesti di immigrazione: l'italiano, i dialetti, le lingue straniere di comunicazione internazionale, le lingue degli immigrati, le varietà interlinguistiche di italiano sviluppate dagli immigrati.

(Vedovelli, 2018, p. 268)

3.4 Daniele Gaglianone: *La mia classe* (2013)

Non è un caso che in questi stessi anni si assista ad un revival del genere documentario in tutte le sue declinazioni. Vicino al documentario è, ad esempio, *La mia classe* di Daniele Gaglianone (*1966), caso esemplare di docufiction. Genere ibrido a metà strada fra finzione e documentario, con la categoria docufiction si definiscono film di fiction in cui la narrazione si serve di tecniche documentaristiche (cfr. Beil, 2016, p. 193; Danesi, 2009, p. 100). Tipico per la docufiction è il fatto che venga evidenziato il carattere finzionale della produzione: nel film sono visibili, ad esempio, le telecamere o il personale di regia, così da rendere esplicita ed evidente la dimensione metacinematografica della narrazione. Il titolo proposto originariamente da Gaglianone è, significativamente, *Lezione d'italiano*. Come spiega Gaglianone nel corso di un'intervista (Gaglianone, 2014, min. 21:00-22:00), la scelta ricade infine sul titolo *La mia classe*, con il possessivo «mia» a sottolineare il senso di appartenenza e il fatto che la classe sia sentita come propria da tutti coloro che hanno partecipato al film. L'idea della docufiction nasce dalle esperienze personali di Claudia Russo, insegnante di italiano L2, e dalla volontà di mettere al centro della narrazione le lezioni di italiano L2 di un gruppo di migranti di diverse nazionalità. L'unico attore professionista è Valerio Mastandrea, che interpreta il ruolo dell'insegnante, mentre gli alunni del corso di italiano sono rappresentati da attori non professionisti. Non c'è musica extradiegetica per commentare le vicende o suscitare emozioni. Non esiste una sceneggiatura dettagliata, ma le vicende, soprattutto le scene in classe, seguono un canovaccio relativamente libero e aperto. È frutto di un puro caso, come spiega Gaglianone nell'intervista citata, se lo scenario che era stato immaginato per la sceneggiatura è diventato realtà

nel corso della produzione del film. La drammaturgia prevedeva infatti che a uno degli studenti, Shadi, venisse tolto il permesso di soggiorno. È quello che succede di fatto allo studente Issa due settimane prima di cominciare a girare. I produttori del film, incerti se abbandonare il progetto o continuare, decidono infine di tematizzare la vicenda inserendola nella narrazione e fingendo che essa si verifichi durante le riprese nel film. Da questo ingegnoso escamotage scaturiscono due piani narrativi: uno è quello finzionale della lezione di italiano, l'altro è quello metacinematografico, che mostra le riprese del film e le difficoltà sorte in seguito alla perdita del permesso di soggiorno di Issa e al suo allontanamento (1:05:00). In realtà, rivela Gaglianone, anche questo secondo piano è in parte finzionale e segue in certo qual modo una sua drammaturgia, perché i problemi sorti erano in verità stati risolti dalla produzione, mentre nel film questi porteranno all'allontanamento di Issa: «È una situazione in cui le cose sono vere e allo stesso tempo sono costruite» (Gaglianone, 2014, min. 10:30). Questo sdoppiamento di piani viene reso evidente nel film attraverso le prove della scena in cui la polizia arresta Shadi. Si tratta qui di una sequenza di fiction in cui la messa in scena è volutamente esibita, a sottolineare la finzionalità dell'evento. Il fatto che lo spettatore assista alle prove, e in particolare alla dimostrazione pratica sull'uso del finto cappio con il quale Shadi si impiccherà in carcere, porta ad uno straniamento della drammaticità. C'è, in questo, il rifiuto di un pathos catartico che risulterebbe liberatorio. Tutto il film è costellato di elementi metacinematografici, dall'iniziale prova del microfono, alla scena in cui l'insegnante fa involontariamente cadere per terra la lettera del medico, scena che viene ripetutamente provata. Tutto ciò, mostrando il film nel suo farsi, lo smaschera come finzione. L'intenzione che è alla base del film, spiega Mastandrea, è quella di «abbattere i registri narrativi e poi di farne venire fuori altri» (Mastandrea, *A scuola d'integrazione*, min. 4:40). Nella scena finale l'insegnante, da solo nella classe, attraverso un lungo monologo racconta la storia di un cane prima blandito e poi abbandonato, vera e propria parabola della situazione dei migranti.

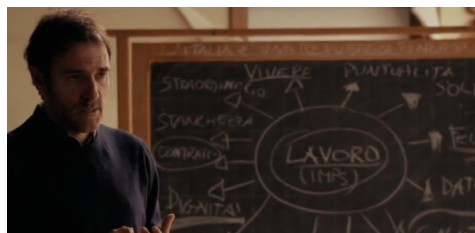


Figura 5. A lezione di italiano (25:54).



Figura 6. Produzione orale (35:23).

La maggior parte delle scene viene girata nell'aula, che si rivela un luogo protetto e sicuro per gli alunni, mentre i pericoli (ad esempio i controlli della polizia) si verificano nello spazio esterno alla classe. Nell'ambito protetto della classe gli alunni possono raccontare la propria storia, parlare di problemi e paure. Trattandosi di una classe multiculturale, la lingua veicolare è l'italiano, che costituisce quasi l'unica lingua del film.

Per quanto riguarda la prassi didattica dell'insegnante, si osserva che le attività didattiche proposte mirano da un lato all'esercizio di situazioni reali, veri e propri task (ad esempio un colloquio di lavoro, min. 23:00), dall'altro alla riflessione e rielaborazione del vissuto personale e in parte dei traumi subiti. A questo scopo l'insegnante propone soprattutto attività di storytelling:

1. raccontare insieme la storia di una donna migrante a partire dal nome (nome che all'inizio dell'attività viene negoziato fra tutti i partecipanti);
2. raccontare le proprie esperienze lavorative;
3. raccontare cosa incute paura e cosa dà coraggio;
4. raccontare in quali situazioni ci si sente a casa;
5. mostrare a vicenda un oggetto personale al quale si attribuisce un valore particolare e spiegare perché;
6. ascolto e interpretazione in plenum della canzone *L'autostrada* di Daniele Silvestri (unico caso di musica intradiegetica nel film, mentre quella extradiegetica è comunque assente, conformemente allo stile documentaristico);
7. inserire in due scatole diverse foglietti sui cui vengono elencati diritti e doveri.

Dal punto di vista didattico i metodi dell'insegnante nella correzione degli errori si rifanno ad una didattica prescrittiva, oppure contraddicono le regole basilari della didattica comunicativa. Egli sembra non considerare, dunque, il livello dell'interlingua dell'apprendente, ovvero le conoscenze ormai acquisite dalla glottodidattica secondo cui «la nozione stessa di interlingua come sistema di ipotesi sulla L2, dotato di proprie regole e di una propria coerenza, conduce a rivedere la nozione di errore» (Minuz, 2016, p. 27).

Si veda ad esempio la lunga sequenza in cui la classe svolge la produzione scritta alla lavagna e la produzione orale sul tema del lavoro (9:55-15:30). L'insegnante opera correzioni ortografiche e morfosintattiche sanzionando l'uso di un italiano considerato scorretto: «ristorante è scritto giusto?»; nel caso di una morfologia verbale non corretta: «viva vuol dire che è viva, cioè che non è morta... vive»; a chi sbaglia la pronuncia di casalinga: «casa-chi?»; «che c'è qui di sbagliato?». Egli fa uso, inoltre, di domande sì-no, o domande suggestive a risposta implicita, didatticamente inefficaci: «“e separata” o “è separata”?»; «Maria è contenta, è felice della sua vita?»; «si dice “lavora a” o “lavora in”?».

Si tratta di interventi in parte controproducenti, perché interrompono la produzione orale e rischiano quindi di inibire il flusso del discorso: invitando uno studente a spiegare un concetto gli raccomanda di farlo «senza partire da Adamo ed Eva»; «può dormire a casa mia non si può dire»; suggerisce agli studenti che stanno mettendo in scena il colloquio di lavoro le domande da porre («da dove viene?»). Interrompe i parlanti facendo correzioni talvolta irrilevanti nel mezzo di un racconto altamente emozionale: «Brasile» invece di «Brasil»; «più peggio non si dice».

In alcuni casi l'insegnante è, pertanto, una presenza ingombrante, intervienne troppo e giudica (cfr. anche 1:05: «non è scritta benissimo, eh però...»). Questo non sembra, tuttavia, influire negativamente sulla classe: ciò dipende ovviamente dal fatto che non si tratta di una classe autentica, ma di una messa in scena cinematografica, il che avrà ovviamente contribuito a tenere basso il filtro affettivo degli apprendenti. In generale, comunque, si osserva che l'insegnante riesce a conquistare la fiducia della classe attraverso un comportamento empatico: non insiste quando vede che gli studenti sono sopraffatti dalle emozioni e non riescono a parlare, si siede in mezzo alla classe per cedere la cattedra ai

partecipanti e farli sentire a proprio agio, attraverso l'umorismo favorisce il sorgere di un'atmosfera rilassata e serena.

In generale si può affermare che il film non dà risposte univoche. Alcuni studenti sembrano aver già conquistato una certa autonomia, usano la lingua plasmandola con consapevolezza, a scopi pragmatici, comunicativi, espressivi. Altri invece non sono ancora in grado di raccontare la propria storia, o danno voce al proprio senso di estraneità (32:00-32:40: «mi sento a casa quando sono a casa, ma quando esco fuori non mi sento a casa. Mi sento sempre straniero. [...] Quando prendi il metro nessuno parla non nessuno. In Africa non è così»). Rispetto ai film analizzati in precedenza, *La mia classe* risulta quello che maggiormente è in grado di restituire un'immagine autentica della realtà della classe di italiano L2, grazie alla situazione rappresentata (una classe eterogenea, con studenti di varie nazionalità e provenienti da storie differenti) e al genere ibrido (al confine fra documentazione e finzione), da cui deriva un alto livello di autenticità linguistica. Di conseguenza, questo risulta essere anche il film più efficace nel fornire indicazioni ad un pubblico di addetti ai lavori, siano essi studenti o docenti di italiano L2.

4. Conclusione

Per concludere sarà utile gettare uno sguardo d'insieme ai quattro film presentati, a partire dai due livelli di analisi – linguistico e didattico – menzionati all'inizio.

Sul piano linguistico il piccolo corpus qui analizzato viene a confermare quanto rilevato dagli studi che parlano di una sempre maggiore aderenza dei film contemporanei alla realtà linguistica della società attuale: il parlato di personaggi non madrelingua, ovvero l'interlingua degli apprendenti come viene rappresentata al cinema, si è mossa negli ultimi anni in direzione di una sempre maggiore autenticità. Questo vale soprattutto per i generi cinematografici più vicini al documentario: è il caso dei lungometraggi ad opera di documentaristi, come De Seta o Segre, che adottano stilemi narrativi improntati al realismo, ad esempio nella rinuncia alla musica eterodiegetica. Il grado più alto di autenticità linguistica si riscontra in *La mia classe*, proprio grazie alla mancanza di una

sceneggiatura vera e propria, il che consente agli attori di improvvisare le scene e i dialoghi a partire da istruzioni generiche e sommarie.

Sul piano didattico, per il pubblico dei corsi di italiano L2 l'utilizzo a lezione di sequenze tratte dai film analizzati potrebbe essere interessante per vari motivi: da un lato per incentivare le competenze linguistiche, dall'altro per favorire l'abbassamento del filtro affettivo grazie al potenziale di identificazione offerto dai personaggi, anch'essi apprendenti di italiano L2 alle prese con difficoltà non solo linguistiche. Il rapporto docente/apprendente o le interazioni fra pari all'interno del gruppo classe, così come vengono rappresentate nei film in oggetto, possono offrire spunti di riflessione, stimolare un confronto aperto sul ruolo dell'insegnante, incentivare la valorizzazione dell'apprendente, portare ad una nuova negoziazione degli obiettivi e delle strategie di apprendimento.

I riferimenti culturali sparsi qua e là in alcuni dei film, invece, per quanto suggestivi, potrebbero risultare poco realistici ai fini di un'efficace didattica L2 e sostanzialmente lontani dalla realtà dell'insegnamento: Kwaku, il protagonista di *Pummarò*, cita Shakespeare a memoria; l'insegnante di *Lettere dal Sahara* regala ad Assane un libro di Guy de Maupassant e *Le gesta di Re Artù*; nelle pause del lavoro di barista, Shun Li legge le poesie del poeta cinese del III sec. a.C. Qu Yuan.

Per la formazione di insegnanti LS/L2 è *La mia classe* il film che offre il maggior numero di spunti applicativi e attività didattiche da proporre eventualmente a lezione di italiano, sebbene la composizione del gruppo classe nel film non sia del tutto verosimile (si suppone infatti che alcuni di questi apprendenti, di livello già molto alto, non frequentino più corsi di italiano). *La mia classe* presenta inoltre un repertorio di *case studies*, evidenziando alcune delle problematiche che possono sorgere all'interno della classe. Le metodologie utilizzate dall'insegnante, il *teacher talk*, l'approccio all'errore e le tecniche di correzione, le strategie motivazionali, l'atteggiamento empatico possono essere oggetto di discussione e valutazione nel contesto della formazione professionale di docenti L2.

Grazie al riferimento diretto alla realtà e alla forte componente di autenticità questo film contiene, infine, un potenziale di sensibilizzazione per la tematica dell'apprendimento linguistico anche fra i non addetti ai lavori.

Per tutti questi aspetti, la scelta del genere cinematografico è tutt'altro che irrilevante. Non a caso nella docufiction l'apprendimento linguistico si trova al centro della narrazione, con lo scopo dichiarato di dare voce ai migranti. È un tentativo di cui gli autori de *La mia classe*, volutamente, evidenziano la contraddittorietà e il parziale fallimento, come dimostrano le difficoltà cui vanno incontro alcuni personaggi e il monologo finale dell'insegnante. Più i film si avvicinano al genere documentario, più essi riescono a conferire ai propri personaggi consapevolezza, capacità di azione, autonomia, ovvero quella *agency* che cresce nella misura in cui l'apprendimento linguistico e l'acquisizione della competenza interculturale vengono favorite e incentivate. Questo significa, in primo luogo, ribaltare il paternalismo coloniale da cui non sono immuni molte produzioni cinematografiche e dar voce agli apprendenti, farli diventare soggetti attivi che parlano con le proprie parole e la propria interlingua, invece che con sceneggiature improbabili e preconfezionate.

Filmografia

De Seta, V. (2006). *Lettere dal Sahara*.

Gaglianone, D. (2013). *La mia classe*.

Fellini, F. (1973). *Amarcord*.

Placido, M. (1990). *Pummarò*.

Segre, A. (2011). *Io sono Li*.

Daniele Gaglianone # *La mia classe* (santarcangelo 2014) (2014, febbraio 26).

<https://www.youtube.com/watch?v=gVQUsbraDM&t=3s>

La mia classe – A scuola d'integrazione con Gaglianone e Mastandrea (2013, settembre 12). <https://www.youtube.com/watch?v=JZlh4k85QS4>

Bibliografia

Andorno, C. (2006). Varietà di apprendimento tra ricerca e didattica. In F. Bosc, C. Marellò & S. Mosca (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola* (pp. 86-111). Torino: Loescher.

- Baltruschat, A. (2018). Zwischen Lehrern und Schülern. Videografische Konstruktionen unterrichtlicher Begegnung. In A. Geimer, C. Heinze & R. Winter (a cura di), *Die Herausforderungen des Films. Soziologische Antworten* (pp. 389-411). Wiesbaden: Springer VS.
- Beil, B., Kühnel, J., & Neuhaus, C. (2016). *Studienhandbuch Filmanalyse. Ästhetik und Dramaturgie des Spielfilms*. Paderborn: Fink.
- Coveri, L., Meozzi, T., & Serena, E. (a cura di) (2022). *La rappresentazione dell'apprendimento linguistico. Prospettive incrociate tra glottodidattica, linguistica e letteratura*. Firenze: Cesati.
- Diadori P., & Micheli, P. (2010). *Cinema e didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Diadori P., Carpicci, S., & Caruso, G. (2020). *Insegnare italiano L2 con il cinema*. Roma: Carocci.
- Danesi, M. (2009). *Dictionary of Media and Communications*. Armonk, N.Y.: Routledge.
- Minuz, F., Borri, A., & Rocca, L. (2016). *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*. Torino: Loescher.
- Pugliese, R. (2016). Interazioni narrate di una literacy in L2: *Mandorle amare*, tra letteratura e case study. In C. Andono & R. Grassi (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi* (pp. 123-137). Milano: AltLA – Associazione Italiana di Linguistica Applicata.
- Rossi, F. (2011). *Lingua italiana e cinema*. Roma: Carocci.
- Rossi, F. (2017). L'italiano al cinema, l'italiano nel cinema: un bilancio linguistico attraverso il tempo. In G. Patota & F. Rossi (a cura di), *L'italiano al cinema, l'italiano nel cinema* (pp. 11-32). Firenze: Accademia della Crusca.
- Rossi, F. (2020): Cinema italiano e glottodidattica. In P. Diadori, S. Carpicci & G. Caruso (a cura di), *Insegnare italiano L2 con il cinema* (pp. 9-15). Roma: Carocci.

- Schrader, S., & Winkler, D. (a cura di) (2013). *The Cinemas of Italian Migration. European and Transatlantic Histories*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Schrader, S., & Tiller, E. (a cura di) (2020). Agency und Invektivität in zeitgenössischen italienischen Migrationserzählungen: Kino und Literatur. *PhiN Beiheft* 20(2020). <http://web.fu-berlin.de/phin/beiheft20/b20i.htm>
- Vedovelli, M. (2014). Il neoplurilinguismo italiano: una risorsa per il sistema produttivo, una sfida per la linguistica educativa. In P. E. Balboni, D. Coste, & M. Vedovelli (a cura di), *Il diritto al plurilinguismo* (pp. 65-91). Milano: Unicopli.
- Vedovelli, M. (2018). Il neoplurilinguismo nel cinema italiano fra immigrazione ed emigrazione. In R. Bombi & F. Costantini (a cura di), *Percorsi linguistici e interlinguistici. Studi in onore di Vincenzo Orioles* (pp. 253-275). Udine: Forum Editrice Universitaria Udinese.