

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO
MASTER PROMOTALS EDIZIONE 2014/2015

“GIVING VOICE”: un’esperienza di alfabetizzazione e
di inclusione sociale attraverso il teatro

Tesina di: Giulia Silvia Russo
Relatrice: Prof.ssa Franca Bosc

Indice

1. Introduzione. Presupposti teorici: perché insegnare l'italiano L2/LS attraverso metodologie cinestesiche e teatrali?.....	2
1.1 La Risposta Fisica Totale o TPR (Total Physical Response).....	3
1.2 Il Glottodrama.....	4
1.3 Il Process Drama.....	8
2. “GIVING VOICE”: un’esperienza di alfabetizzazione e inclusione sociale attraverso il teatro.....	12
2.1 GIVING VOICE, prima del workshop: il contesto, il target e i suoi bisogni, i mezzi e gli strumenti, le aspettative, i finanziamenti.....	13
2.2 GIVING VOICE: in cosa consiste il workshop.....	19
2.3 GIVNG VOICE: un bilancio dell’esperienza.....	25
3. Conclusioni. I risultati rispetto all’apprendimento dell’italiano L2/LS.....	28
3.1 Il workshop GIVING VOICE tra TPR, Glottodrama e Process Drama.....	29
3.2 GIVING VOICE: punti di forza e limiti del workshop rispetto all’apprendimento dell’italiano L2/LS.....	32
3.3 A partire da GIVING VOICE, proposte per migliorare l’efficacia di esercizi e tecniche teatrali per l’insegnamento linguistico attraverso il teatro.....	36
Riferimenti bibliografici.....	39

1. Introduzione. Presupposti teorici: perché insegnare l'italiano L2/LS attraverso metodologie cinestesiche e teatrali?

Durante i sette mesi in cui ho lavorato come assistente di lingua italiana a Rennes, in Bretagna, mi sono resa conto di quanto sia difficile non solo catturare l'attenzione di apprendenti adolescenti o pre-adolescenti, ma soprattutto della necessità di elaborare, per questa tipologia di discenti, metodologie d'insegnamento che coinvolgano anche il corpo e la fisicità, vista la difficoltà per loro di mantenere viva l'attenzione durante una lezione frontale e il manifesto bisogno di "muoversi".

Ho insegnato ad alcune classi di *seconde* (primo anno di liceo francese, alunni di 13-14 anni) iperattive, in cui gli alunni venivano dalla mensa e facevano fatica a restare seduti sulle sedie nella stessa posizione per più di dieci minuti consecutivi: inutile dire che in questi casi il mio compito diventava quello di motivarli a restare seduti e cercare di apprendere così, invece che quello di insegnare tout court, come avrebbe dovuto essere. Mi sono dunque chiesta, non senza ricordarmi anche le mie precedenti esperienze di allieva annoiata durante le ore d'insegnamento frontale, se esistessero dei modi alternativi di trasmettere il sapere e in particolare di insegnare le lingue vive, metodi e tecniche che coinvolgessero la sfera cinestesica e motoria.

All'inizio, soprattutto mossa dalla mia grande passione per il teatro, ho cercato di capire se già esistessero e fossero in uso tecniche e metodi teatrali per l'insegnamento delle lingue (ma anche dell'insegnamento tout court). Poi ho cercato di concentrarmi sulle differenze che il teatro come metodo offrirebbe rispetto ad un insegnamento tradizionale e frontale; ho rintracciato i tratti principali in tre elementi: l'idea di imparare "farcendo" qualcosa nello spazio, dunque il motore cinestesico, l'idea di coinvolgere l'emotività e il vissuto personale, quindi apprendere attraverso le emozioni e la ribalta delle gerarchie insegnante-alunno (l'insegnante si mette in gioco e non resta più in cattedra ad osservare dall'alto il processo di apprendimento), dunque imparare senza il timore del giudizio o il filtro affettivo.

Durante le lezioni in presenza del master, ho avuto modo di studiare e approfondire in modo più scientifico quelli che "a istinto" mi erano sembrati gli elementi chiave che facevano la differenza con l'insegnamento tradizionale o frontale.

Essi toccano la sfera cinestesica e teatrale, andiamo ad analizzarli per come li ho incontrati: il *Total Physical Response*, il *Glottodrama* e il *Process Drama*.

1.1 La Risposta Fisica Totale o TPR (Total Physical Response)

Durante le lezioni in presenza del master *Promoitals*, in particolare durante le lezioni del Modulo Q, *Approcci e metodi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri*¹ abbiamo avuto modo di studiare i metodi umanistico – affettivi (orientamento umanistico - psicologico) e tra questi figura anche il *Total Physical Response* (o *TPR*), il metodo cioè della *Risposta Fisica Totale*.

Tale metodo, nato e utilizzato per la prima volta da Asher² negli Stati Uniti nel 1965, si basa sulla doppia convinzione che l'apprendimento di una L2 debba essere un'esperienza gradevole e coinvolgente sia a livello psichico che fisico e sul “principio dell'azione totale”, cioè sul processo specifico attraverso il quale i bambini acquisiscono la lingua materna.

I bambini ascoltano e imitano ciò che hanno sentito, spesso facendo corrispondere dei movimenti del corpo o gesti alle parole; come scrivono infatti Barsi e Rizzardi, “Come ricordano gli studi sulla memoria, il ricordo è tanto più forte quanto più è associato ad altre esperienze, anche di coinvolgimento fisico. La proposta di Asher consiste nel far associare parole a movimenti, coinvolgendo gli apprendenti in attività di ascolto e di movimento ricche di stimoli multisensoriali, in modo tale che interiorizzino una mappa cognitiva della lingua straniera.” (Barsi e Rizzardi, 2007: 338-339).

In una lezione che utilizza il metodo della *Risposta Fisica Totale* vengono utilizzate le capacità psico-motorie per insegnare lessico e strutture, la competenza attesa è per lo più ricettiva orale, più che attiva: il *TPR* non obbliga i discenti a parlare, ma li lascia parlare quando si sentono pronti. La metodologia d'insegnamento usa la forma dei comandi per insegnare la lingua, i comandi col passare del tempo, aumentano mano a mano di difficoltà. In classe abbiamo visionato alcuni video: mi ricordo in particolare di un insegnante di francese del liceo che aveva eseguito sotto gli occhi degli alunni e con loro la ricetta della macedonia di frutta alla creola e si era quindi procurato tutti i frutti e gli utensili da cucina necessari; gli alunni chiamati a “couper à rondelles la banane”, pur non sapendo che *couper* significa “tagliare”, una volta osservato l'insegnante che tagliava la banana sbucciata a rondelle, avevano immediatamente fatto lo stesso al loro turno e memorizzato che *couper* significa “tagliare”. Il *TPR* è dunque senza dubbio un metodo che favorisce lo stile cinestesico di apprendimento.

Di solito le fasi di una lezione secondo il metodo *TPR* sono fissate e si susseguono così: inizialmente l'insegnante dà il comando e lo esegue, poi l'insegnante dà il

¹ Master *Promoitals* edizione 2014/2015, lezioni in presenza dal 29/06/2015 al 2/07/2015 relative al Modulo Q: *Approcci e metodi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri*, lezioni tenute dalle Dott.sse Monica Barsi e Maria Cecilia Rizzardi.

² James J. Asher è professore di psicologia alla San José State University della California.

comando e lo esegue insieme agli allievi, in seguito l'insegnante dà il comando e gli allievi lo eseguono, successivamente l'insegnante dà il comando e un allievo lo esegue (come l'insegnante di francese che tagliava la banana a rondelle e poi passava il coltello alla studentessa chiamata alla cattedra perché facesse lo stesso) e infine vengono invertiti i ruoli oppure gli allievi si danno reciprocamente gli ordini (Barsi e Rizzardi, 2015: 5).

Anche se nel *TPR* non c'è un esplicito riferimento ad una teoria della lingua, gli esercizi sembrano presupporre una visione strutturalista o comunque grammaticale.

Il *TPR* ebbe grande diffusione e da questo metodo hanno avuto origine anche altri metodi di insegnamento, come il *TPR-O* (*with object*) o il *TPR-P* (*with pictures*) o il *Total Physical Response Storytelling* di cui però non ci occuperemo in questa sede³.

Ciononostante rimangono dubbi e perplessità circa l'efficacia del metodo, a causa dei limiti riscontrati: l'assenza di una riflessione su taluni concetti prettamente grammaticali (come l'aspetto e il tempo del verbo, gli articoli e altri), che impedirebbero il formarsi di una mappa cognitiva completa della lingua; la mancata riflessione sull'aspetto comunicativo della lingua; il dubbio circa l'efficacia dell'uso del solo modo imperativo che risulterebbe, alla lunga, ripetitivo, noioso e incompleto per i gruppi di apprendenti con un livello di conoscenza linguistica ormai avanzato.

1.2 Il Glottodrama

Questa metodologia d'insegnamento si è sviluppata molto recentemente: sebbene alcuni enti, associazioni, scuole e università già lo sperimentarono prima del 2006 e ne studiarono e analizzarono modalità e risultati, è col supporto economico del Lifelong Learning Programme dell'Unione Europea che nasce la famiglia dei Progetti Europei Glottodrama (LLP Multilateral 2007, Dissemination 2010 e Transfer of Innovation 2012)⁴ che introducono una nuova metodologia per insegnare le lingue straniere attraverso il laboratorio teatrale.

Secondo i suoi ideatori, il Glottodrama nasce inizialmente per superare i problemi più comuni connessi all'acquisizione delle abilità orali nell'apprendimento delle lingue straniere. Si sostiene infatti che l'idea principale sia quella di sfidare alcuni pregiudizi ed errori pedagogici persistenti e ormai radicati nella pratica didattica, come la confusione tra *competenza linguistica* e *competenza comunicativa*, la separazione tra codici verbali e non verbali nell'apprendimento delle lingue, la sopravvalutazione della produzione scritta e dello studio della grammatica, la

³ Per saperne di più, si rimanda al capitolo VIII, paragrafo 4 (pp. 338-347) del libro di Barsi e Rizzardi.

⁴ Per saperne di più, si consulti il sito del Progetto Europeo Glottodrama: <http://www.glottodrama.eu/index.php?lang=it>

sottovalutazione di un ruolo attivo degli studenti nel processo d'apprendimento (dinamica che sappiamo essere ribaltata con l'orientamento comunicativo, che pone l'apprendente al centro dell'apprendimento), la mancanza di creatività e immaginazione nella creazione di molte attività di classe e l'inadeguata auto-motivazione di numerosi studenti che non riescono a raggiungere gli obiettivi prefissati (<http://www.glottodrama.eu/index.php?lang=it>). Il metodo, che assume come sua base teorica l'approccio comunicativo con orientamento affettivo – umanistico, si prefigge lo scopo di sviluppare e testare una metodologia innovativa interamente basata sul teatro per insegnare le lingue straniere con l'obiettivo di integrare le tecniche e le risorse teatrali con l'approccio comunicativo.

L'innovazione del Glottodrama consiste nel proporre un approccio “olistico” applicato all'apprendimento delle lingue: un approccio cioè in cui mente e corpo sono entrambi pienamente coinvolti, come d'altronde accade in qualunque situazione comunicativa reale.

Il metodo crede fermamente nell'idea che l'apprendimento debba essere un processo motivante e stimolante, per questo si concentra molto sul coinvolgimento personale ed emotivo, tipico della recitazione teatrale. Per questa ragione implica un approccio emotivo alla formazione teatrale (come il Metodo Strasberg dell'Actors Studio) e lo scopo finale consiste nel liberare tutta la personalità dello studente riducendo i filtri emotivi che possono ostacolare o impedire l'apprendimento linguistico. La colonna portante del metodo è la struttura dell'unità didattica secondo la sequenza "prestazione-riflessione-prestazione", che si contrappone allo schema "riflessione-prestazione-riflessione" al quale sono improntate numerose lezioni frontali.

La lingua straniera è considerata soprattutto come *lingua in azione* (come tipico dell'orientamento comunicativo, si pensi alle nozioni di *savoir faire*, *savoir être*, *savoir apprendre* del QCER) uno strumento per perseguire scopi pratici in situazioni significative per lo studente. Il metodo prevede inoltre una prestazione finale (final performance) che rappresenta l'evento più auto-gratificante di questa esperienza linguistica. Tuttavia gli studenti alla fine del corso sostengono anche “ tradizionali” esami di lingua con lo scopo di verificare le competenze acquisite secondo il QCER. Secondo i suoi ideatori il Glottodrama, non deve essere inteso solo come un'attività complementare, ma come un metodo indipendente, capace di entrare in competizione con altre metodologie e capace di preparare gli studenti al superamento, ove richiesto, di esami formali.

Per quanto concerne la lingua italiana, il progetto "Il Glottodrama - Metodo Teatrale per l'italiano LS" è stato coordinato dall'Agenzia di Ricerca e Formazione Linguistica Novacultur Srl⁵, ex Culturiana Srl ed eseguito da un consorzio internazionale di sei

⁵ Novacultur Srl è un' Agenzia di Ricerca e Formazione Linguistica con sede a Roma, accreditata presso l'anagrafe degli enti di ricerca del MIUR. L'Agenzia ha partecipato, come coordinatrice o come

istituzioni di quattro paesi: Università di Roma “La Sapeinza”, Istituto Statale D. Manin di Roma, CREI France, Scuola di Lingua Perugia di Atene, l’Università di Bucharest in Romania e l’Université Paris I Sorbonne. Ad altri progetti (GLO-DISS; GLO-TOI⁶) hanno partecipato anche altre istituzioni, enti e scuole di lingue private turche, portoghesi, spagnole, francesi, bulgare, romene, italiane.

Il progetto 2008/2009 mirava all’insegnamento dell’italiano come lingua straniera o seconda lingua e prevedeva la sperimentazione del metodo con classi d’italiano LS/L2. I corsi erano tenuti da due insegnanti, uno di lingua e uno di recitazione. Il programma del corso, dopo una prima fase di attività di laboratorio, prevedeva la scrittura e la messinscena di un intero copione o di una sceneggiatura. I copioni sono stati esplorati dagli studenti-attori in tutte le dimensioni (contenuti linguistici, culturali e teatrali) sotto la guida degli insegnanti-registi e le prestazioni attoriali non solo rappresentavano la tecnica pedagogica principale, ma anche l’obiettivo finale. I risultati ricorrenti di questi esperimenti didattici hanno mostrato la potenzialità di un tale approccio per l’apprendimento delle lingue, ma hanno anche evidenziato i limiti di esperienze spesso condotte senza il supporto di attori professionisti.

La partnership che ha dato vita al progetto Glottodrama è nata dalla comune esigenza di approfondire questa esperienza. L’idea è stata di integrare nel sillabo del corso un lavoro specifico su quegli aspetti recitativi (tono di voce, dizione, gestualità, ed elementi paralinguistici e prossemica in generale) che possono migliorare la capacità di compiere atti linguistici adatti a situazioni comunicative reali includendo anche gli aspetti paralinguistici. Il tutto finalizzato all’acquisizione di un superiore livello di padronanza dei mezzi espressivi e di una maggiore consapevolezza del loro effetto pragmatico. Il metodo può essere applicato in modo flessibile, adattato cioè a qualsiasi livello di conoscenza e a qualsiasi contesto educativo: dai livelli elementari di studio a quelli avanzati per una maggiore padronanza degli aspetti linguistici e trans-grammaticali. Sempre secondo i suoi ideatori, il Glottodrama può essere concepito come corso di lingua principale e a sé stante, oppure come attività parallela e complementare, integrativa di corsi basati su metodologie diverse.

Eccetto piccoli dettagli e variazioni, la lezione di Glottodrama presenta caratteristiche precise: la costante compresenza di un insegnante di italiano L2/LS e un attore professionista; l’utilizzo di una sala sgombra o la creazione di un’”area stage”, cioè un’aula scolastica in cui la cattedra e banchi siano stati accatastati e l’area delimitata da sedie disposte in circolo, con un angolo grammatica composto da alcuni banchi sistemati in modo da favorire il lavoro di gruppo; un’unità didattica

partner, a diversi progetti pedagogici nell’ambito dei principali programmi Europei: Lingua, Socrates, Leonardo Da Vinci, Lifelong Learning Programme.

⁶ Per saperne di più, si consulti il sito del Progetto Europeo Glottodrama.

circolare composta da varie fasi, tra le quali riscaldamento, role play, grammar corner e drammatizzazione⁷.

In seguito ai notevoli risultati ottenuti⁸ con l'italiano nel 2008 (il già citato progetto "Il Glottodrama - Metodo Teatrale per l'italiano LS") dal punto di vista del perfezionamento delle abilità orali, è stata decretata l'applicazione futura da parte di otto paesi ad altre nove lingue: Inglese, Francese, Italiano, Spagnolo, Portoghese, Rumeno, Bulgaro Greco e Turco al fine di rendere l'apprendimento delle lingue, che rappresentano una seconda o terza scelta nei principali sistemi educativi Europei, più stimolante e interessante per gli studenti.

Il progetto ha tentato di perseguire numerosi benefici: rimuovere i filtri affettivi in modo da acquisire una capacità espressiva più naturale; sviluppare una migliore consapevolezza delle soluzioni linguistiche adatte a contesti diversi; stimolare una capacità globale di comunicazione utilizzando segni verbali e non verbali; usare la seconda lingua più spontaneamente come strumento per esprimere anche quelle emozioni e quei sentimenti intimi che in genere si tende a comunicare nella lingua madre anche a livelli più alti di conoscenza della LS.

Inoltre trasformare le dinamiche innaturali della lezione in aula in quelle più naturali e stimolanti tipiche della compagnia teatrale, un gruppo fondato sul perseguimento di un obiettivo collettivo (project-work) e caratterizzato da un intenso scambio emotivo interpersonale e da un forte senso di appartenenza.” (http://www.glottodrama.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=267&lang=it).

Nonostante l'entusiasmo iniziale, sviluppo e l'evoluzione del Glottodrama in questi ultimi anni, come sottolinea Carlo Nofri⁹ rimangono tuttavia aperte alcune questioni importanti circa l'uso del Glottodrama. Tra le varie questioni, Nofri si chiede se l'applicazione del teatro all'insegnamento delle lingue straniere debba essere inteso come una tecnica didattica o come un'autonoma metodologia; quale peso possano avere gli obiettivi psicologici e interculturali nell'applicazione delle risorse teatrali

⁷ Per ulteriori dettagli circa una lezione di Glottodrama, si rimanda a pag. 59 dell'articolo "Glottodrama in progress" di Tiziana Jacoponi, pubblicato negli Atti Convegno Teatro e Glottodidattica, sulla rivista online *Culturiana* n°3/4 del 2008.

⁸ Per saperne di più circa i risultati degli esperimenti di Glottodrama e consultare i grafici e le tabelle, si rimanda alla sezione "Sintesi del Progetto Glottodrama", capitolo "I risultati", del sito del Progetto Europeo Glottodrama, di cui sopra.

⁹ Carlo Nofri è stato direttore della rivista linguistica *Culturiana* e ha collaborato con il centro linguistico CLICI dell'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" dove ha insegnato Glottodidattica. E' autore di numerosi articoli e pubblicazioni sulla didattica delle lingue moderne e in particolare sul rapporto tra linguaggio e pensiero e sull'innovazione nella pedagogia linguistica sviluppando una nuova metodologia di matrice umanistica. Dal 1995 ha coordinato progetti educativi nel quadro dei principali Programmi Europei (Lingua, Socrates, Leonardo Da Vinci, Lifelong Learning Programme). Attualmente è il Direttore dell'Agenzia di Ricerca e Formazione Linguistica *Novacultur*, coordinatore della famiglia di progetti europei *Glottodrama* (2007/2014) e insegna Linguistica Generale e Glottodidattica presso l'istituto universitario *SSML San Domenico* di Roma.

all'insegnamento linguistico; in che modo e fino a che punto l'insegnamento delle lingue straniere debba tener conto degli aspetti paralinguistici e non verbali della comunicazione; se sia possibile creare un sillabo procedurale che, senza ingabbiare la creatività della classe, soddisfi nel contempo l'esigenza di standardizzare i programmi di apprendimento e di misurare in modo credibile ed affidabile i risultati raggiunti in termini di migliorata padronanza e come si possa armonizzare nel modo migliore la collaborazione interdisciplinare tra docenti e saperi teatrali e glottodidattica¹⁰.

Il dibattito rimane aperto.

1.3 Il Process Drama

Rimanendo nel campo delle metodologie teatrali per insegnare l'italiano L2/LS, grazie ad un'ex corsista del Master Promotals, Chiara Pirola¹¹, sono venuta a conoscenza di un altro metodo, ben conosciuto in ambito anglofono e di cui è presente molta letteratura, nel mondo anglosassone: il *Process Drama*.

Come ricorda Erika Piazzoli¹² nel suo articolo *Didattica Process Drama: principi di base, estetica e coinvolgimento*¹³ il *Process Drama* nasce in Inghilterra nel ventesimo secolo quando, a seguito del metodo freiriano e della corrente umanistico-affettiva, le tecniche teatrali vengono utilizzate non solo per la formazione attoriale, ma anche come veicolo per sviluppare creatività e crescita personale (Piazzoli, 2011:441).

A partire dagli anni '60 del novecento Slade e Way iniziano a proporre l'uso di tecniche teatrali per l'insegnamento nella scuola primaria, convinti che questo metodo sia in grado di sviluppare appieno il potenziale creativo dei bambini.

Da allora il metodo si è molto evoluto, passando per l'*educational drama* che prevede l'utilizzo di strategie teatrali a scopo didattico – formativo, le teorie di Vigotskij (1978) sul concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) secondo il quale con l'aiuto degli altri, l'apprendimento del bambino può spingersi oltre la soglia delle sue competenze effettive e il pensiero di Bruner (1976) che propone l'attività ludica

¹⁰ Per saperne di più, si consulti l'articolo "Glottodidattica: dalle improvvisazioni ludiche alle formulazioni metodologiche". di Carlo Nofri, pubblicato negli Atti Convegno Teatro e Glottodidattica, sulla rivista Culturiana n°3/4 del 2008.

¹¹ Chiara Pirola è stata corsista del master Promotals, edizione 2009/2010. Dal 2010 è insegnante di italiano LS presso i corsi del Calcif, (progetti Marco Polo, Erasmus, Capes, Summer School), organizza laboratori *Process Drama* presso vari enti (italiani ed esteri), insegna spagnolo LS nelle scuole secondarie di secondo grado di Milano e dintorni.

¹² Erika Piazzoli è ricercatrice nel campo del teatro applicato alla didattica presso l'Università di Brisbane, in Australia e insegnante d'italiano L2/LS presso diverse istituzioni in Italia e all'estero. In questo momento insegna a Dublino, in Irlanda. È anche formatrice teatrale e formatrice di *Process Drama* per l'insegnamento delle LS.

¹³ Pubblicato in Italiano LinguaDue, n°1, anno 2011.

come centrale per la crescita e lo sviluppo del bambino e riflette sull'importanza del gioco come processo utile per elaborare potenziali situazioni in divenire¹⁴.

Bolton teorizza in seguito i benefici dell'attività ludica e della drammatizzazione per lo sviluppo dell'individuo adulto e la regista irlandese O'Neill negli anni novanta crea la forma odierna del *Process Drama*¹⁵(Piazzoli, 2011: 440, 441).

Il *Process Drama*, come molti metodi nati nella seconda metà del 1900, segue un approccio comunicativo e diversamente da altre tipologie d'insegnamento teatrali non presenta un copione e non mira alla realizzazione di uno spettacolo finale, come il *Glottodrama*. Il *Process Drama* parte da un pre-testo (o canovaccio) che permette di esplorare un percorso drammatico che viene creato dalla collaborazione di insegnante e partecipanti e che si basa sull'improvvisazione.

Insegnante e partecipanti si alternano nel ruolo di autori, registi e attori ed è proprio grazie a questa collaborazione e alternanza che il *Process Drama* riesce a sopprimere le gerarchie tradizionali insegnante-apprendente. Regna così una sinergia creativa che la Piazzoli definisce come fondamentale per il processo di acquisizione/apprendimento. Il laboratorio *Process Drama* parte sempre da un obiettivo didattico, che guida l'insegnante nella scelta del pre-testo, dei ruoli proposti e del percorso narrativo co-creato con gli apprendenti (Piazzoli, 2011: 439, 440).

Come non è previsto uno spettacolo finale, così non è previsto un pubblico esterno e questo per impedire ai partecipanti di doversi esporre al giudizio altrui e di essere quindi giudicati e di dovere memorizzare battute e movimenti. I partecipanti rappresentano invece sia gli attori che il pubblico interno: ritrovandosi sovente ad interpretare un "ruolo collettivo", in cui il gruppo si esprime simultaneamente. Questa dimensione è stata pensata proprio per proteggere l'apprendente dall'ansia di sentirsi giudicato e al contempo per permettergli di liberare il suo potenziale espressivo, spostandone la sua attenzione dal recitare *per* un pubblico all'esplorare *con* il gruppo.

Il *Process Drama* si basa appunto sull'alternarsi d'improvvisazione teatrale (produzione orale e scrittura creativa collegate al pre-testo da un filo conduttore narrativo) e riflessioni sulla lingua e sul suo uso a partire da quanto accaduto durante le improvvisazioni. Le attività di produzione orale e scrittura creativa sono strutturate all'interno di un'unità didattica che prevede una fase iniziale, una fase esperienziale e una fase riflessiva, appunto. Il pre-testo, che fa partire l'improvvisazione e quindi la storia, è rappresentato da un *input* visivo, cinestesico o uditivo, da cui si snoda il filo conduttore.

A partire dal pre-testo, l'insegnante-artista propone una serie di "episodi" collegati fra loro tramite salti spazio-temporali all'interno della narrazione. Ogni episodio

¹⁴ Per maggiori dettagli si rimanda al già citato articolo di Erika Piazzoli (2011: 440, 441, 442).

¹⁵ Ancora una volta, per ulteriori dettagli si rimanda al già citato articolo di Erika Piazzoli, pp. 440-442)

utilizza una o più strategie proprie della didattica *Process Drama* (ne esistono circa un'ottantina).

La strategia portante, che costituisce anche un altro degli elementi che distinguono il *Process Drama* dalle altre tecniche teatrali, è "l'insegnante in gioco".

"L'insegnante in gioco" (*teacher in role*) assume un ruolo (collegato al pre-testo) e coinvolge i partecipanti direttamente nella storia. L'insegnante si mette dunque realmente in gioco e deve perciò possedere le abilità teatrali necessarie per incarnare personaggi, improvvisare e trainare così il gruppo dei partecipanti lungo il percorso della storia (il termine *process* sottolinea appunto l'aspetto di "divenire" e di percorso del metodo). L'insegnante-artista riesce così a spezzare le dinamiche di classe preesistenti e instaurarne di nuove, a coinvolgere gli apprendenti e risvegliare la loro curiosità comunicativa.

Questo percorso favorisce il processo di acquisizione: l'acquisizione avviene tramite l'improvvisazione e il passaggio di emozioni e in seguito l'apprendimento tramite la riflessione linguistica.

La Piazzoli ci tiene a sottolineare che, nonostante si fondi sui principi dell'improvvisazione, il *Process Drama* non propone mai esercizi o giochi sconnessi fra loro a scopo ricreativo o competitivo, ma, al contrario, persegue un obiettivo didattico ben definito, che viene esplorato attraverso un percorso estetico - sensoriale (Piazzoli, 2011: 440).

Nel suo articolo, la Piazzoli evidenzia anche la doppia natura del *Process Drama*: forma artistica da una parte e quindi non priva di una sua specifica estetica e metodo pedagogico dall'altra. L'organizzazione degli elementi drammatici all'interno del *Process Drama* crea il "senso drammatico", vero fulcro dell'azione teatrale e quindi motore dell'apprendimento degli apprendenti-partecipanti.

Oltre al continuo alternarsi di momenti in cui s'interpreta un ruolo (azione) e momenti in cui si riflette sul ruolo stesso (riflessione) già precedentemente citato, l'altra marca distintiva del *Process Drama* è la tensione drammatica che mette in moto l'azione teatrale. Esistono all'interno dell'estetica *Process Drama* diversi tipi di tensione, che Erika Piazzoli riassume così:

- la tensione *inter-personale*, che si crea tra due o più personaggi con motivazioni contrastanti (contrasto fra testo e sottotesto);
- la tensione da *mistero*, che si sviluppa accennando, ma non rivelando completamente, un aspetto cruciale;
- la tensione da *dilemma*, che si viene a creare ponendo il partecipante davanti ad una scelta difficile;
- la tensione da *sorpresa*, che si crea sorprendendo il partecipante con l'introduzione di un elemento inaspettato;
- la tensione del *compito*, rendendo difficile la conquista di un'impresa;

- infine la tensione drammatica più ricca di potenziale educativo, la *metaxis*, ovvero la tensione che si crea nel paradosso fra il ruolo che si interpreta e la propria identità (Piazzoli, 2011: 443).

Ed è proprio quest'ultimo aspetto che risulta rilevante per l'efficacia del *Process Drama*: l'apprendente non ha più timore di esprimersi o di sbagliare, perché durante il percorso drammatico non è lui che parla, ma il suo personaggio: è come se, nascosto dietro la maschera del personaggio, l'apprendente si sentisse finalmente protetto e quindi libero di "buttarsi", di sbagliare e di esprimersi liberamente nella L2. Il *Process Drama* ha dunque il potere di ridurre il filtro affettivo dell'apprendente LS, contribuendo alla riduzione dell'ansia da prestazione linguistica (*language anxiety*) in soggetti particolarmente a rischio, tramite la creazione di ruoli e tensione drammatica.

La Piazzoli riprende poi una distinzione tra le metodologie teatrali usate per l'insegnamento di una L2 applicata da Kao e O'Neill (Piazzoli, 2011: 444, 445). Questa distinzione si basa sulle differenti tipologie comunicative prodotte dai diversi metodi teatrali. Tale differenza di tipologia comunicativa è data dalla diversità di obiettivi, organizzazione, contesto, ruolo interpretato dall'apprendente, interazioni di classe e funzione dell'insegnante. Possiamo pertanto distinguere metodologie che producono comunicazione "controllata" (*controlled communication*), semi-controllata e "aperta" (*open communication*). Ora i giochi di ruolo con copioni predefiniti, per esempio, risultano appartenenti alle metodologie a "comunicazione controllata", poiché sono mediati dall'insegnante e si concentrano sull'accuratezza lessicale; il *Process Drama* invece appartiene alle tipologie a "comunicazione aperta" per via delle dinamiche riguardanti l'interazione di classe in cui l'insegnante non conosce in anticipo i temi che si verranno ad affrontare, non decide in precedenza chi deve parlare e quando e non pone domande di cui conosce già la risposta. Il *Process Drama* rispecchia dunque pienamente le caratteristiche dell'approccio comunicativo, oltre che della realtà.

Piazzoli spiega come, utilizzando "l'insegnante in gioco", il "ruolo collettivo" e altre strategie *Process Drama*, si riconduca appunto l'interazione del laboratorio alla vita reale, ricreando un contesto autentico per la comunicazione. Nel suo articolo, Erika Piazzoli espone inoltre i risultati di diverse esperienze *Process Drama* per l'insegnamento di una LS: tramite il *Process Drama*, il *turn-taking* degli apprendenti nella classe di lingua risulta molto elevato, rispecchiando una situazione comunicativa reale, più che scolastica; l'uso della lingua appare più spontaneo e la motivazione e il grado di coinvolgimento aumentano notevolmente.

Da ultimo, ma non meno importante, Piazzoli ricorda come, tramite l'enfasi sul processo di co-creazione, si sono osservate migliori relazioni razziali all'interno delle classi multilingui prese in esame.

Per concludere va detto che il ruolo dell'insegnante-artista, come si evince, è molto complesso. L'insegnante che volesse utilizzare il *Process Drama* avrebbe bisogno di uno specifico corso di formazione che incrementi le sue doti e capacità espressive – teatrali, l'acquisizione della sensibilità necessaria per gestire un percorso teatrale basato sull'improvvisazione e l'imprevisto, la capacità d'improvvisare e di gestire il delicato equilibrio tra empatia durante le improvvisazioni e distacco durante le riflessioni linguistiche - grammaticali e il focus linguistico. Insomma, l'ideale sarebbe che l'insegnante-artista avesse una doppia laurea: una in Pedagogia e una in Arte Drammatica, come viene richiesto a Brisbane, l'università australiana dove opera Erika Piazzoli. Questo è probabilmente il motivo per cui, come scrive la Piazzoli nel suo articolo, numerosi docenti di LS, pur dopo la frequenza di uno specifico percorso formativo, non si sentivano comunque pronti ad utilizzare il *Process Drama* senza l'affiancamento di un formatore.

2. “GIVING VOICE”: un’esperienza di alfabetizzazione e inclusione sociale attraverso il teatro

Per verificare l'efficacia delle metodologie sopra citate (*Total physical Response, Glottodrama, Process Drama*) nell'insegnamento dell'italiano L2/LS e a completamento del discorso iniziato in questa sede, ho deciso di riportare sotto forma d'intervista l'esperienza di Alberto Grilli, regista teatrale, pedagogo e direttore della compagnia Teatro Due Mondi di Faenza¹⁶. La Compagnia Teatro Due Mondi è un gruppo teatrale nato nel 1979, la cui pratica teatrale si concentra su due filoni principali: il teatro di strada e il suo impegno nel campo sociale, per lo più legato a progetti pedagogici.

L'intervista che riporterò qui di seguito espone e racconta l'esperienza della Compagnia Teatro Due Mondi con dei formatori e mediatori linguistici provenienti da altri paesi europei e non, durante il workshop finanziato dall'Unione Europea nel quadro del Programma Grundtvig *GIVING VOICE*.

Il workshop è nato dall'esperienza teatrale della Compagnia con migranti e rifugiati. E' un workshop pensato per favorire l'apprendimento di una nuova lingua attraverso il teatro, ma è anche un workshop teatrale che promuove l'integrazione; propone un modello e una modalità di lavoro in contesti multiculturali con adulti che non conoscono il teatro e non conoscono la lingua.

Il progetto parte dall'idea che l'alfabetizzazione non è solo padronanza degli strumenti di lettura e scrittura, ma anche integrazione in un contesto sociale che coinvolge l'intera persona, in relazione con gli altri. In un'Europa dove sempre più

¹⁶Per saperne di più sulla Compagnia Teatro Due Mondi e sulle sue attività, si consulti il seguente sito: <http://www.teatroduemondi.it/>

etnie s'incontrano, apprendere una nuova lingua (L2 o LS) è spesso il passaggio obbligato per una effettiva integrazione.

Favorendo l'accoglienza e l'interazione con l'altro il teatro agisce positivamente sui processi di apprendimento di quella nuova lingua, che spesso chi è straniero vive come "estranea".

2.1 GIVING VOICE, prima del workshop: il contesto, il target e i suoi bisogni, i mezzi e gli strumenti, le aspettative, i finanziamenti

D.: Come mai una compagnia teatrale ha deciso di interessarsi all'insegnamento dell'italiano e all'alfabetizzazione di base?

R.: Nel 2011 abbiamo iniziato un laboratorio aperto a rifugiati e richiedenti asilo. Da allora il nostro lavoro con "non attori" è stato un continuo incontro con i migranti. È quindi evidente che da subito abbiamo dovuto creare un metodo di lavoro che tenesse conto delle differenze linguistiche e della difficoltà a parlare italiano. Il laboratorio teatrale è quindi uno spazio dove, attraverso esercizi specifici, il lavoro sul coro e sull'imitazione, si possono introdurre i partecipanti al mondo sonoro di una lingua, non tanto alla grammatica quanto ai suoni caratteristici di una lingua.

D.: Siete una compagnia che sviluppa e ha sviluppato molti progetti nell'ambito sociale: in cosa consisteva esattamente il workshop *GIVING VOICE* da voi svolto dal 3 al 12 Aprile 2014 a Faenza?

R.: *GIVING VOICE* è stato un momento di raccolta di tutte le esperienze precedenti che abbiamo fatto con *SENZA CONFINI*, laboratorio di teatro partecipato interculturale aperto a tutti.

Abbiamo proposto ai 22 partecipanti stranieri e ai 3 italiani di simulare una settimana di quello che chiamiamo "prima accoglienza alla lingua". I partecipanti impersonavano un gruppo di stranieri, appena arrivati in Italia e senza una lingua comune (inglese o francese); noi del Teatro Due Mondi, assieme a Antonella Talamonti¹⁷ (nostra insegnante di voce, canto) e Tanja Horstmann, pedagoga teatrale, abbiamo fatto con loro quello che facciamo di solito, abbiamo introdotto "il mondo sonoro della lingua italiana" attraverso esercizi vocali, il lavoro sul canto e sulla parola, azioni fisiche. Possiamo dire che il percorso proposto è "apprendimento attraverso le emozioni". Le azioni teatrali proposte creano queste emozioni, "ciò che incontro durante le azioni mi rimane scolpito non solo nella mente, ma anche nel corpo".

D.: Che tipo di preparazione o formazione teatrale e linguistica avete avuto voi formatori e come e perché avete deciso di unire insegnamento dell'italiano e teatro,

¹⁷ Antonella Talamonti è musicista contemporanea e pedagoga, esperta in improvvisazione vocale, è l'insegnante di canto e voce della Compagnia Teatro Due Mondi.

ovvero perché avete deciso di mettere il linguaggio e le tecniche teatrali al servizio dell'insegnamento della lingua italiana agli stranieri?

R.: I formatori hanno molti anni di esperienza teatrale sul campo, la lingua e il canto, le parole sono parte del nostro lavoro, come dicevo all'inizio non insegniamo la lingua "raccontiamo il mondo sonoro della lingua, una prima accoglienza sonora"

D.: Qualcuno della compagnia è insegnante d'italiano L2/LS? Se no, avete mai pensato di confrontarvi con un insegnante d'italiano L2?

R.: Nessuno è insegnante, non abbiamo avuto ancora occasione di confronto con insegnanti L2.

D.: Quali erano le vostre aspettative sul workshop e quali i vostri obiettivi?

R.: Il principale obiettivo era la verifica di tutto il lavoro precedentemente svolto nel laboratorio con i rifugiati, e anche quello di sistematizzare e documentare un percorso, una proposta.

D.: Perché questo nome, *Giving Voice*?

R.: Tutto il lavoro che facciamo con i rifugiati vuole "dare voce" alle loro storie, ai loro pensieri, ai loro sogni.

D.: Da quali enti/organismi è stato finanziato il workshop e perché?

R.: Il progetto è stato finanziato dalla Commissione Europea attraverso il Programma *Grundtvig*.¹⁸ Il *Programma Grundtvig* ha anche coperto le spese d'iscrizione, ospitalità e viaggio per tutti coloro che non risiedono in Italia per i quali quindi il laboratorio è stato totalmente gratuito. Per i cittadini italiani invece la partecipazione ha previsto una quota d'iscrizione. Il Teatro Due Mondi ha inoltre stipulato delle convenzioni con alcune strutture alberghiere e di ristorazione di Faenza, per gli eventuali partecipanti italiani che avrebbero scelto di non avvalersi dell'ospitalità organizzata durante il periodo del workshop.

D.: Dove di preciso si è svolto il workshop e di che tipo di strumenti o/e materiali concreti o simbolici si è servito?

R.: Il laboratorio si è svolto a Faenza, nel nostro teatro, la Casa del Teatro. Non abbiamo utilizzato alcuno strumento o materiale particolare, a parte la sala teatrale sgombera, una valigia e un repertorio scelto in precedenza di canzoni popolari e poesie.

D.: A chi era rivolto il laboratorio?

R.: A chi è interessato al teatro non solo come forma artistica, ma come strumento di alfabetizzazione nel senso più ampio di comunicazione con l'altro.

Ci siamo rivolti a formatori impegnati nel campo della formazione per adulti, mediatori linguistici e culturali, a professionisti del teatro che operano in contesti multiculturali, a docenti (o ex-docenti) impegnati nell'alfabetizzazione degli adulti,

¹⁸ Il Programma Grundtvig è un Programma di Apprendimento Permanente per adulti finanziato dall'Unione Europea.

educatori di centri di accoglienza e operatori culturali che vogliono conoscere nuovi campi di applicazione del teatro.

GIVING VOICE é stato un laboratorio aperto a cittadini/e Europei o non-Europei residenti in Europa.

D.: Quanti e chi erano i partecipanti? Quale la loro età? E quale la loro lingua materna?

R.: Si veda la tabella sotto riportata.

PARTECIPANTI *GIVING VOICE*, Programma Apprendimento Permanente.

nr	NOME	COGNOME	nazionalità	Nazione residenza	Città residenza	M/F	età	professione
1	Amanda	Suzuki	brasiliana	Portogallo	Oporto	F	25	educatrice
2	Aurélien	Dumont	francese	Francia	Calais	M	27	Studente arti perform
3	Britta	Wilmsmeier	tedesca	Germania	Berlino	F	35	Narratrice di storie
4	Caroline	Cauville	francese	Francia	S. Denis Parigi	F	30	Attrice, formatrice
5	Cecilia	Meléndrez	spagnola	Spagna	La Coruña	F	41	Attrice, educatrice
6	Charles	Dickson	olandese	Peasi Bassi	Apeldoorn	F	52	Social worker
7	Helke	Heer	tedesca	Germania	Schwäbisch Gmünd	M	50	Incaricato (dirigente?)
8	Gisela	Kröger	tedesca	Germania	Bochum	F	63	Insegnante VHS
9	Guyllaine	Le Meut	francese	Francia	Auray (Bretagna)	F	43	Mediatrice Socio-culturale
10	Hikka	Hyttinen	finlandese	Finlandia	Tampere	F	51	Attrice regista
11	Irena	Kristekova	Ceca	Repubblica Ceca	Praga	F	32	Regista, attrice
12	Adrian	Kohlert	tedesca	Germania	Colonia	M	29	Insegnante Lettere Tedesche

13	Jessica	Hinds	inglese	Inghilterra	Enfield, Middlesex	F	31	Attrice, formatrice teatrale
14	Laura	Järviluoma	finlandese	Finlandia	Tampere	F	31	Infermiera terapeuta
15	Mélanie	Tanneau	francese	Francia	Parigi	F	28	Attrice, formatrice
16	Omid	Bahrami	iraniano	Portogallo	Amadora-Reboleira	M	25	Studente medicina
17	Parisa	Karimi	iraniana	Germania	Colonia	F	33	Attrice, performer, danzatrice
18	Patrick	Auzet-Magri	francese	Francia	Lyon	M	51	Attore, regista, formatore
19	Tatiana Zusetty	Albujar Tesen	peruviana	Spagna	La Coruña	F	27	Attrice amatoriale
20	Vera	Santos	portoghese	Portogallo	Porto	F	41	danzatrice
21	Anthony	Berdal	francese	Francia	Bergerac	M	23	disoccupato
22	Loretta	Tsavaki	greca	Italia	Faenza	F	35	professore d'arte, artista

D.: Qual'era il loro livello di italiano d'italiano all'inizio del corso?

R.: Praticamente nullo!¹⁹

D.: Quali motivazioni e bisogni hanno spinto i partecipanti a iscriversi a questo workshop?

R.: Ogni partecipante aveva una motivazione diversa, te ne riporto alcune²⁰:

1. I'm currently organizing to start giving theatre workshops in a Romani camp outside of Paris and I think this workshop is a real opportunity to fuel that initiative. We will be working on Literacy and Languages with Theatre, with the kids and the women in the camp. I'm also starting giving workshops in a psychiatric hospital in Paris from January. I have been performing a bilingual adaptation of Rhinoceros in France and across the UK, and then working a lot on language and theatre. I graduated in English literature and translation, and French as a foreign language,

¹⁹ Possiamo dunque immaginare pre-A1 e A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

²⁰ Le traduzioni in italiano in nota sono a cura dell'autrice e di Christopher Stephens, corsista americano del master Promoitals edizione 2014-2015 e professore al St. Louis Community College nello stato del Missouri.

then went to train at the École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq. I love working with languages, and I think theatre is a great medium to mix and work within an immigration context. I really want to get involved in this workshop because it would be putting in practice and sharing with lots of different people what I have been researching in my everyday life: working with theatre, language and literacy with international people and more precisely migrants. I got completely overwhelmed when I saw the program of the workshop! I really want to get involved!²¹

2. The projects I am about to realize at the moment try to build bridges in our society to connect different groups of people. Precisely, I want to interact in a peaceful and productive way in the process of migration, aiming at a sound and colorful society. Theatre, just like sports or music, has the potential to cross the hurdles of contact or communication when the common language skills are not enough for the “normal” conversation. The workshop may give me the ability to work for my projects (the most important for the moment is the empowerment of refugees in a difficult living situation) using more creative methods and by that reaching a better level of communication for everyone.²²

3. Political motivation: Reading skills and education are major prerequisites not only for integration but also for the emancipation of women. In a similar vein, literacy and integration can be seen as key factors for women’s liberation. Through theatre workshops the focus can be shifted on immigrant women’s conditions in comparison

²¹ Traduzione italiana: “In questo momento mi sto organizzando per animare dei workshop teatrali in un campo rom fuori Parigi e penso che questo workshop sarà un’opportunità per alimentare quest’iniziativa. Lavoreremo sull’alfabetizzazione e le lingue con i bambini e le donne del campo. Inoltre a partire da gennaio ho cominciato a fare dei workshop in un ospedale psichiatrico a Parigi. Presento un adattamento bilingue di “Rhinoceros” in Francia e in Inghilterra, e poi sto lavorando molto sulla lingua ed il teatro. Mi sono laureata in Letteratura e Traduzione Inglese, e in Francese come Lingua Straniera, poi sono andato a formarmi presso l’École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq. Amo lavorare con le lingue, e penso che il teatro sia un buon mezzo per mischiarsi con gli altri e lavorare nell’ambito dell’immigrazione.

Voglio veramente impegnarmi in questo workshop perché metterebbe in gioco e mi aiuterebbe a condividere con tante altre persone quello che ricerco nella mia vita quotidiana: lavorare col teatro, la lingua e l’alfabetizzazione con gente internazionale e più precisamente con i migranti. Ero esterrefatta quando ho visto il programma del workshop! Voglio veramente impegnarmi nel progetto!”

²² Traduzione italiana: “I progetti che sto per realizzare attualmente provano a costruire ponti nella nostra società per mettere in contatto vari gruppi di persone. Precisamente voglio interagire in modo pacifico e produttivo nel processo di migrazione, mirando a una società viva e multicolore. Il teatro, come lo sport o la musica, ha il potere di superare le difficoltà di contatto o di comunicazione quando le capacità linguistiche comuni non sono sufficiente per la “normale” conversazione. Il workshop può farmi acquisire abilità per lavorare per i miei progetti (il più importante al momento è l’autorizzazione dei rifugiati in una situazione di vita molto difficile) usando metodi più creativi e grazie a tali metodi, raggiungendo un livello di comunicazione migliore per tutti.”

to local women's conditions. This might have positive effects on both, local and immigrant women. Theatre can even stimulate the wish and interest in learning to read. I want to develop with immigrant women a sense of their own capacity of cultural and political participation and the vision of a self-determined life.

Personal motivation: I hope to get into better contact with women with whom up to now I have hardly been able to communicate because there was no common language. How can communication get started when women are speechless and wordless? How can we find words and language together? Improvisational and theatrical abilities will be a crucial addition to my personal and professional skill set.²³

4. In my artistic and professional practice, I seek forms of social engagement through art and education. *Giving Voice* will allow me to approach the community using learning tools that I don't have through my academic area (Visual Arts), expanding forms of social interaction and integration necessities to a work of collective and collaborative character, which I think is relevant to develop both groups migrants and foreigners, as with segments of society that experience a process of social exclusion – even if they are citizens of the nation where they reside. For all that, the workshop will allow me to acquire assets to apply with the professional internship that I will start in Transform, a cultural organization, in the field of Cultural Programming and Community Interaction, based in Torres Vedras, Portugal.²⁴

²³ Traduzione italiana: “Motivazione politica: la capacità di leggere e l'educazione sono grandi prerequisiti non solo per l'integrazione ma anche per l'emancipazione delle donne. In modo simile, l'alfabetizzazione e l'integrazione possono essere viste come fattori chiave per la liberazione delle donne. Attraverso i workshop teatrali si può spostare il focus sulle condizioni delle donne immigrate rispetto alle condizioni delle donne locali. Questo potrebbe produrre effetti positivi per tutte e due le categorie, donne del luogo e donne immigrate. Il teatro può inoltre stimolare la voglia e l'interesse verso l'apprendimento e la lettura. Voglio sviluppare nelle donne immigrate un senso di autoconsapevolezza di partecipazione culturale e politica e la prospettiva di una vita auto-determinata. Motivazione personale: spero di relazionarmi meglio con donne con cui finora non ero molto capace di comunicare perché non c'era una lingua comune. Come si può iniziare una comunicazione quando le donne sono senza parole e prive di dialogo? Come possiamo trovare parole e lingua insieme? Le abilità teatrali e d'improvvisazione saranno un di più significativo rispetto alle mie capacità personali e professionali.”

²⁴ Traduzione italiana: “Nella mia pratica artistica e professionale, cerco forme di coinvolgimento sociale attraverso l'arte e l'educazione. *Giving Voice* mi permetterà di approcciare alla comunità utilizzando strumenti di apprendimento che non possiedo per mezzo del mio ambito accademico (le belle arti), ampliando le forme di interazione e di integrazione sociale di prima necessità per un lavoro di carattere collettivo e collaborativo, che io penso sia rilevante per promuovere lo sviluppo di gruppi sia di migranti sia di stranieri, come con altri segmenti della società che sperimentano l'esclusione sociale — anche se sono cittadini del paese in cui risiedono. Per i motivi sopra citati, il workshop mi permetterà di acquisire risorse da applicare durante il tirocinio che comincerò presso Transform, un'organizzazione culturale nel campo della programmazione e dell'interazione con la comunità, con sede a Torres Vedras, in Portogallo.”

2.2 *GIVING VOICE: in cosa consiste il workshop*

D.: Come è stato strutturato e organizzato il workshop?

R.: Il laboratorio è durato 10 giorni, al mattino lavoravamo circa dalle 10h00 alle 12h30 e il pomeriggio dalle 14h30 alle 18h00.

GIVING VOICE ha proposto un modello e una modalità di lavoro in contesti multiculturali con adulti che non conoscono il teatro e non conoscono la lingua.

Ha proposto ai formatori e ai mediatori che hanno partecipato un modello di percorso didattico che coniuga alfabetizzazione linguistica e integrazione, non richiede competenze teatrali specifiche, ma impiega tecniche teatrali di base che possono essere adottate anche da coloro che non praticano il teatro.

Ai professionisti di teatro abbiamo offerto utili strumenti per operare nei contesti multiculturali dove persone di diversa provenienza etnica, culturale e sociale si trovano a convivere e dove il teatro diventa un mezzo per aprire le persone alla comunicazione con l'altro.

Le tecniche proposte nel workshop hanno guidato i partecipanti (destinatari finali) ad esprimersi nella nuova lingua attraverso quattro fasi:

- a) esercizi teatrali mirati al coinvolgimento emotivo, fisico ed empatico
- b) esercizi teatrali-linguistici per la costruzione di semplici dialoghi a partire dall'esperienza di vita dei partecipanti
- c) esercizi musicali, vocali e tecniche di fonetica per guidare nella corretta riproduzione dei suoni
- d) possibile presentazione dei brevi dialoghi, esempio di montaggio registico delle brevi scene elaborate.

Abbiamo scelto di utilizzare l'italiano come lingua di lavoro, anche se spesso Antonella Talamonti si è servita anche di inglese e francese per tradurre le modalità degli esercizi e il loro obiettivo, visto che i partecipanti quando hanno iniziato il laboratorio non parlavano minimamente italiano.

D.: Che tipo di tecniche ed esercizi fisici e vocali dell'ambito teatrale avete utilizzato durante il workshop e con quali obiettivi pedagogici (obiettivi linguistici ma anche abilità sociali e interculturali)?

R.: Prima di iniziare la serie dei veri e propri esercizi di alfabetizzazione ed esercizi legati all'"accoglienza sonora" alla lingua, abbiamo proposto ai partecipanti una serie di nove esercizi che cercavano di migliorare la loro presenza, energia personale, concentrazione, attenzione, ascolto, l'appoggio al suolo e la fiducia.

Questi esercizi li portavano a lavorare in particolare su: postura, piedi, colonna vertebrale, orizzontalità di braccia e spalle, spazio, immaginario, respiro, inspirazioni ed espirazioni, soffio ed emissione di suoni, uso dei risonatori facciali, sguardo.

Siamo poi passati alle prime parole, connesse alle diverse parti del corpo e alle azioni. Abbiamo introdotto verbi e nomi che sono in seguito stati utilizzati dai

partecipanti regolarmente negli esercizi e che possono essere utili nella vita quotidiana.

Le prime parole italiane che i partecipanti hanno appreso sono:

- corpo, respiro, presenza, spazio, davanti, dietro, piedi, appoggio, oggi, bocca

In seguito, attraverso le azioni teatrali, hanno iniziato ad utilizzare altre parole che hanno un senso all'interno della "evento". Le prime parole italiane sono:

- Buongiorno, Buenasera, dove vai, cosa fai, addio, venite, io sì, io no, io forse, perché, che bello, lontano, vado via ...

Un altro aspetto sul quale abbiamo puntato, è il lavoro progressivo sul suono e la vocalizzazione della lingua. I partecipanti hanno preso coscienza della conformazione della bocca, del ritmo, dell'accento nella parola e dell'accento nella frase.

Abbiamo chiesto ai partecipanti di sedersi in cerchio e di lavorare ripetendo e imitando. Antonella Talamonti ha pronunciato ogni parola scandendo e articolando bene le sonorità, l'ha poi ripetuta diverse volte e infine è stato chiesto ai partecipanti di fare lo stesso, imitando quanto ascoltato e visto. Bisogna enfatizzare la "gestualità" della bocca, il movimento e la posizione della lingua, un lavoro dettagliato che il gruppo ripeterà.

Poi si passa al lavoro sul ritmo della parola: per farlo si usano le mani, si dice ai partecipanti di immaginare di scrivere nell'aria le parole pronunciate, sillabando e dando più o meno intensità a seconda della durata di queste.

Infine, abbiamo riflettuto sull'accento della parola o della frase, descrivendolo con un movimento delle braccia che va avanti e indietro e descrive l'accento grave – in basso- o quello acuto -in alto-.

Questo lavoro fono-cinestesico è fatto proprio per aprire la porta alla comprensione linguistica, intendendo la lingua non solo come un insieme di lessico e grammatica, ma anche come mondo sonoro e culturale.

Durante il workshop abbiamo avuto l'opportunità di confrontarci e mettere a confronto lingue diverse che presentano grandi differenze per quanto riguarda l'articolazione, il ritmo e l'accento: finlandese, tedesco, italiano, galiziano, francese, portoghese, farsi, greco... Un universo sonoro per ogni lingua.

Comprendere l'esistenza di questa diversità permette di capire le difficoltà di pronuncia nell'apprendimento della lingua da parte degli stranieri, e nello stesso tempo crea gli strumenti per trovare soluzioni.

Per esempio mentre una parlante ispanofona diceva il suo nome, Cecilia, l'intero gruppo si è reso conto che la pronuncia del fonema /θ/ in questo caso è tipica della lingua spagnola: tale presa di coscienza si è trasformata per taluni in sorpresa, per altri in risate, per la partecipante ispanofona in un certo sentimento di disagio di fronte ai commenti altrui. Questo semplice episodio dimostra pertanto come le resistenze culturali influenzino l'apprendimento: l'apprendente straniero dalla sua

prospettiva culturale può trovare scomoda o complessa l'articolazione della bocca, della lingua e delle labbra.

Nei giorni seguenti abbiamo aggiunto nuovi vocaboli e introdotto l'uso di canti popolari e poesie, per legare l'apprendimento linguistico a quello culturale.

Le canzoni e poesie scelte (canzoni popolari e due poesie di Gianni Rodari) parlano di emigrazione, partenza, casa, separazione dai propri cari e questo perché l'approccio alla lingua parte dalla realtà e dalle esperienze degli apprendenti e perché essi possano apprendere attraverso le proprie emozioni.

Le parole imparate sono state poi scritte su tanti grandi fogli di carta, appesi via via alle pareti della sala. Così le parole sono sempre in vista, accessibili per la consultazione.

Per i partecipanti un metodo per memorizzare il nuovo lessico appreso si è rivelato lo scrivere su piccoli fogli le parole corrispondenti alle parti del corpo e le altre parole legate alla preparazione fisica iniziale: *la fronte, la bocca, oggi, piedi, terra, distanza, spazio, centro, coda...*

Così a turno uno degli apprendenti si è messo al centro del cerchio e gli altri col nastro adesivo gli hanno appiccicato al corpo i foglietti con le parole delle parti del corpo corrispondenti. Una volta che i fogli venivano messi al posto giusto, io li indicavo e chiedevo al gruppo di ripetere a voce alta e all'unisono le parole scritte sopra.

Ogni giorno abbiamo ampliato un po' il vocabolario, mantenendo invariato il percorso di apprendimento: articolazione della bocca, ritmo e accento.

Ecco la lista delle canzoni e poesie utilizzate durante il laboratorio:

*Amore mio non piangere
se me ne vado via
io lascio la risaia,
ritorno a casa mia.*

*Amore mio non piangere
se me ne vò lontano
Ti scriverò una lettera
per dirti che io t'amo.²⁵*

*Non è grossa, non è pesante
la valigia dell'emigrante
C'è un po' di terra del mio villaggio
per non restare solo in viaggio
un vestito, un pane, un frutto
e questo è tutto.²⁶*

²⁵ *Amore mio non piangere*, canzone popolare delle mondine.

²⁶ Tratto da *Il treno dell'emigrante* di Gianni Rodari.

*Sento il fischio del vapore
L'è il mio amore che'l va via
E l'è partito per l'Albania
Chissà quando ritornerà!*²⁷

*Filastrocca impertinente
chi sta zitto non dice niente,
chi sta fermo non cammina
chi va lontano non s'avvicina,
chi si siede non sta ritto,
chi va storto non va dritto,
e chi non parte, in verità
in nessun posto arriverà.*²⁸

Abbiamo ritenuto che insegnare una canzone del paese d'accoglienza o della cultura popolare fosse un buon modo per promuovere l'interesse e la curiosità verso la cultura e la civiltà dell'Italia (o del paese ospitante in generale), e in modo ludico ha messo i partecipanti in grado di imparare delle sonorità, delle pronunce e dei modi di articolare diversi da quelli dei loro paesi di provenienza (e quindi poi dei migranti ai quali questo laboratorio verrà riproposto). I partecipanti, pur non conoscendo in anticipo il significato delle parole, attraverso il canto sono riusciti ad imparare nuove parole, associandole a sonorità, gesti, o movimenti o semplicemente immaginando per esempio di che tipo di canzone poteva trattarsi: filastrocca per bambini, ninna nanna, poesia giocosa, canzone d'amore ecc.

La maggior parte dei testi delle canzoni, ma anche delle frasi dei brevi dialoghi, è stata insegnata ai partecipanti attraverso il canto e la sonorità: i partecipanti venivano divisi in due gruppi: alcuni di loro cantavano alcune frasi in coro, altri il completamento della frase o la risposta alla domanda cantata dal primo gruppo e alcuni cantavano seguendo toni gravi, altri seguendo quelli acuti, proprio come accade con la divisione dei ruoli all'interno di un coro.

L'esercizio con le canzoni popolari e le poesie è venuto solo in seguito a una serie di altri esercizi e attività di gruppo, in cerchio, sdraiati sul pavimento con sottofondo musicale, esercizi di imitazione "a specchio" con una guida e il partner che doveva seguirne i movimenti, esercizi di movimento e gesti su base musicale.

La cosa importante, legata all'alfabetizzazione della lingua, relativa a questo tipo di esercizi, è il legare sempre un suono a un gesto fisico, che permetta di interiorizzare la parola perché "incarnata" nel gesto.

Ad esempio uno dei primi esercizi prevede che il gruppo sia riunito in cerchio, in piedi e a turno ogni partecipante vada al centro e dica il suo nome, seguito da un gesto che viene così a identificarlo e gli appartiene poiché lo denota all'interno del

²⁷ *Sento il fischio del vapore*, canzone popolare contro la guerra.

²⁸ *Filastrocca impertinente* di Gianni Rodari

gruppo. Tutti gli altri ripetono il nome e il gesto. Questo principio si può applicare a tutte le parole, per aiutare ad ampliare e consolidare il vocabolario.

Volendoci limitare ancora una volta agli esercizi che implicano sonorità e uso della lingua italiana, ecco un'altra serie di esercizi che ho proposto al gruppo: la presentazione, la catena, la costruzione di un dialogo, la valigia dell'emigrante.

La Presentazione

Ho chiesto ad ogni partecipante di preparare un'auto-presentazione per il gruppo, della durata compresa tra 5 e 10 minuti. Questa presentazione doveva essere fatta nella lingua materna di ognuno. Questa è una dinamica interessante poiché ognuno con la sua proposta, sia nell'aspetto teatrale sia in quello linguistico, dice qualcosa di sé, è un modo per presentarsi e mostrarsi, certo, ma ancora più interessante è il fatto che tutti i partecipanti siano messi nella condizione di non capire la lingua dell'altro, di mettersi quindi nei panni dei migranti che arrivano nel paese d'accoglienza e non capiscono la lingua lì parlata. Un altro aspetto da segnalare, legato al precedente, consiste nel fatto che chi si presenta dice alcune cose ed è convinto di dirle, ma chi le ascolta, non conoscendo la lingua, capisce qualcosa di diverso, affidandosi alla musicalità e sonorità della lingua sconosciuta, proprio come avviene per i migranti in Italia o in qualunque altro paese ospitante.

La Catena

Il gruppo ha formato una fila. Il primo della catena ha detto una parola – che indica una parte del corpo – e ha posto la mano sulla parte corrispondente del compagno che stava dietro. Questi, a sua volta, ha fatto lo stesso in modo che si è andata formando una catena di parole.

Questo esercizio è importante per i legami “significante - significato” perché chiaramente aiuta ad associare e consolidare il rapporto tra nome e oggetto che lo incarna.

Costruzione di un dialogo

A coppie, ho proposto ai partecipanti di scegliere delle parole tra quelle apprese e quelle scritte sui fogli appesi ai muri, quelle necessarie per costruire un breve dialogo.

Ho fatto disporre il gruppo in due file, separando i componenti delle coppie, che si sono sistemati uno di fronte all'altro. Le coppie a turno hanno proposto a voce alta il dialogo, ne abbiamo corretto insieme la pronuncia mano a mano.

Un'altra modalità per mettere in azione il dialogo è quella di far sdraiare una metà del gruppo sul pavimento e far disporre l'altra metà intorno a loro in cerchio.

A questo punto quelli seduti sulla circonferenza si sono alzati e sono andati verso il proprio partner, si sono seduti accanto a loro e hanno detto il dialogo; questa

modalità sebbene meno diretta è preferibile perché, principio base del teatro, facendo un'azione, il dialogo "prende il motore dell'azione" ed è più naturale e veritiero. Inoltre rispetto all'apprendimento della lingua fare un gesto mentre si sta parlando è più efficace che farlo da fermi e più vicino alla quotidianità.

La valigia dell'emigrante

I partecipanti si sono seduti lungo un ampio cerchio e uno di loro aveva una valigia. Mentre gli altri recitavano la poesia imparata, *La valigia dell'emigrante* di Rodari, ad alta voce individualmente e uno dopo l'altro, la persona con la valigia attraversava lo spazio e la porgeva ad un altro partecipante, sedendosi poi sulla circonferenza.

Quest'azione con la valigia deve essere realizzata da ogni singolo partecipante, uno alla volta, e ciascuno può effettuare movimenti/azioni diverse con la valigia.

Questo è stato un momento molto forte in generale perché chiaramente ha riportato alla memoria di ognuno le sue esperienze di abbandono, di migrazione non sempre voluta o cercata. Oltre che un esercizio sulla sonorità e per l'alfabetizzazione, è soprattutto un esercizio "catartico" che aiuta a vivere, rivivere e liberarsi dall'esperienza della partenza.

Abbiamo infine lavorato sulla costruzione di una struttura per un'azione teatrale conclusiva basata su una coreografia di movimenti: semplici frasi con l'aggiunta del coro e dei gesti possono creare mini scenette o forme di espressione teatrale efficaci.

Ho ritenuto importante non lavorare sulla rappresentazione o sul realismo, ma con le immagini, le visioni, la poesia.

Ogni giorno abbiamo aggiunto nuovi elementi a questa struttura di movimenti o abbiamo cambiato la sequenza del giorno precedente. La struttura ha incluso figure semplici come il cerchio, file parallele, il gruppo-massa; la respirazione, piccole frasi-dialoghi, le poesie, le canzoni; la valigia è rimasto l'unico oggetto realistico che ha una forte componente poetica ed emozionale.

Lavorare su questa struttura di azione teatrale ha permesso ai partecipanti di relazionarsi tra di loro, creando legami interpersonali e rendendo così il gruppo più coeso. Allo stesso tempo, la dimensione corale, creata attraverso le improvvisazioni vocali ha esaltato l'importanza del gruppo e ha generato la sensazione di "essere parte di qualcosa", con le ripercussioni emozionali che ne seguono. È un modo per promuovere l'attenzione,

l'autostima, l'aiuto interpersonale, il superamento delle difficoltà : gli obiettivi dell'integrazione sociale.

D.: Come hanno reagito i partecipanti di fronte a tali esercizi e attività?

R.: Il lavoro è andato avanti tranquillamente, con molto interesse e curiosità, e molte domande poste sul metodo, sulle tecniche, sugli esercizi. Ogni partecipante rifletteva su come riportare tutto ciò sul proprio ambito lavorativo.

2.3 GIVNG VOICE: un bilancio dell'esperienza

D.: I partecipanti hanno cambiato il loro modo di approcciare alla lingua dopo il workshop (legando di più le parole ai gesti e alle azioni per esempio oppure diversamente)?

R.: Direi di sì, hanno capito il valore dell'ascolto e dell'imitazione.

D.: Quali sono stati i problemi/momenti cruciali o difficili del workshop e come li avete superati?

R.: Ricordo alcuni momenti forti legati ad azioni che riportavano memorie della casa lontana, del viaggio, della lingua madre.

D.: Qual è il vostro bilancio del workshop: cosa ha funzionato e cosa ha funzionato meno? Il workshop ha soddisfatto le vostre aspettative iniziali? Come e perché?

R.: Il workshop è andato come volevo, ha funzionato secondo le mie aspettative. Ora dobbiamo sviluppare questa ricerca che ha delle solide basi legate all'esperienza pratica.

D.: I partecipanti sono stati soddisfatti alla fine del workshop?

R.: Sì, molto.

D.: Il vostro workshop cosa ha apportato in più rispetto a un corso d'italiano in cui l'insegnamento è condotto in maniera tradizionale e frontale?

R.: È un'altra cosa, io penso che dovrebbe essere un'introduzione, prima dell'insegnamento tradizionale. Comunque il corpo e le emozioni sono la nostra vera memoria.

Per poter trarre un bilancio del workshop il più oggettivo possibile, vista l'impossibilità d'intervistare i partecipanti al workshop circa la loro esperienza, oltre che sull'intervista ad Alberto Grilli, mi sono basata anche sugli accurati video girati durante tutta la durata del workshop e che sono visibili sul sito della Compagnia Teatro Due Mondi²⁹.

I video mi hanno permesso di capire meglio quali erano le conoscenze linguistiche di partenza dei partecipanti, come sono cambiate dopo il workshop, che cosa i partecipanti hanno apprezzato del laboratorio e cosa invece li ha messi in difficoltà; che tipo di abilità, capacità o *savoir faire* pensano di aver acquisito o migliorato grazie al workshop.

Dei 22 partecipanti stranieri (erano presenti anche tre partecipanti italiani, chiaramente non presi in considerazione in questa inchiesta), due avevano già una buona padronanza della lingua italiana. I restanti 20 invece partivano da zero, quindi

²⁹ Per vedere i video relativi al workshop o ascoltare le interviste, si vada sul sito: https://www.youtube.com/watch?v=57KZyId94PI&list=PL0tpiH9bWjRb60v6nqxNHxyO3_8sRQLqX

un livello pre-A1 o A1 (se si vuole considerare una certa vicinanza tra le lingue latine e quindi un livello minimo di comprensione per i parlanti francofoni, ispanofoni e lusofoni). Durante le interviste finali del video, i partecipanti si esprimono ognuno nella sua lingua e non chiaramente in italiano: d'altronde, anche nella migliore delle ipotesi, non sarebbe stato possibile che al termine dei 10 giorni i 20 stranieri parlassero fluentemente in italiano! Però analizzando i video, ho notato che il 9 Aprile, cioè dopo una settimana dall'inizio del laboratorio, quando Antonella Talamonti dà i comandi in italiano mentre i partecipanti occupano lo spazio in modo omogeneo (esercizio di teatro basilare e che i partecipanti hanno ripetuto ogni giorno del workshop), i partecipanti sembrano capire perfettamente i comandi. Quando la Talamonti dice, per esempio, di rallentare la camminata, loro rallentano tutti quasi all'unisono: cosa che non accadeva i primi giorni. Questo significa che le loro capacità passive (di ascolto e comprensione) sono notevolmente migliorate rispetto all'inizio del workshop, tanto da permettere a tutti i partecipanti, anche quelli la cui lingua madre è lontana tipologicamente dall'italiano, come il finnico o il farsi, di capire esattamente il comando dato, senza bisogno di dover osservare gli altri.

Allo stesso modo ho notato che, quando verso la fine, i partecipanti eseguono l'esercizio *La valigia dell'emigrante* e ripetono a turno il pezzo di poesia imparato, la loro espressività in italiano è molto buona e anche la gestione delle pause, del ritmo e della cadenza delle parole: ancora una volta questo vuol dire che il lavoro fatto la settimana precedente è stato utile e che i partecipanti si sono appropriati di determinate pronunce, accenti, ritmi e di una certa cadenza della lingua italiana.

Anche Antonella Talamonti, intervistata alla fine del video, sostiene di essere soddisfatta e spiega in che modo il suo lavoro sulla voce, la sonorità e il ritmo ha agito sul gruppo dei partecipanti, migliorandone le abilità di ascolto e di pronuncia, riporto di seguito il suo intervento:

“Una lingua porta un mondo di suoni, quando porta un mondo di suoni, porta: un'organizzazione della bocca, quindi un mondo timbrico, porta un ritmo, che è il ritmo della parola, porta degli accenti, e poi porta dei profili melodici. Penso che funzioni molto questo tipo di lavoro perché con degli esercizi mirati su questi quattro livelli, forma della bocca, accenti, ritmo e profilo melodico, che capiscano o non capiscano quello che dicono, hanno un suono italiano. Faccio anche una parte di lavoro iniziale, che è quello che normalmente faccio nel lavoro con gli attori, cioè il lavoro di training, per mettere il corpo presente, l'ascolto di sé presente, l'ascolto degli altri presente, quindi che apre anche a una disponibilità di lavoro comune e da questo il lavoro sul suono. Un corpo disponibile al suono e un suono disponibile aiutano al lavoro musicale sulla lingua”(https://www.youtube.com/watch?v=WbY7fH58fpw&list=PL0tpiH9bWjRb60v6nqxNHxyO3_8sRQLqX&index=12).

Dalle interviste finali ai partecipanti presenti nei video³⁰, risulta che la cosa che più ha messo in difficoltà i partecipanti era proprio, all'inizio, la mancanza di una lingua comune per comunicare e quindi l'impossibilità di comunicare come avrebbero voluto. Tra le cose piaciute di più c'è senz'altro il forte sentimento provato, dovuto al flusso emotivo scaturito dal lavoro fisico-psicologico svolto in gruppo; la conquista, alla fine, di un linguaggio comune per intendersi, che non è per forza una lingua con delle regole grammaticali e una sintassi precise, ma che è il linguaggio fisico-verbale trovato insieme attraverso gli esercizi proposti da Antonella Talamonti; l'aver appreso a esprimersi attraverso il corpo e nello spazio; la dimensione corale e la forza del gruppo, il sentimento fortissimo e piacevole di "far parte di qualcosa", qualcosa evidentemente di più grande e forte rispetto al singolo e all'individualità.

Rispetto alle abilità, capacità e ai *savoir faire*, ognuno ha dato la sua risposta, inerente chiaramente alle sue aspettative, alle sue motivazioni per aver partecipato al workshop e soprattutto al suo ambito lavorativo. C'è chi sostiene di aver migliorato la sua capacità di concentrazione; chi di aver acquisito le tecniche e i metodi teatrali di base per poter animare un atelier per bambini o donne immigrate; chi semplicemente dice di aver acquisito più coscienza corporea, abilità cinestesiche e nello spazio, singolarmente e in relazione con un gruppo; chi si è lasciato portare in questo viaggio senza capire immediatamente dove lo avrebbe portato/a, ma scoprendo moltissimo sul ritmo, la vocalità, le sonorità e la comunicazione in generale; chi è rimasto stupito dalla differenza nei modi di comunicare e di percepire la realtà dei diversi partecipanti; chi ha trovato nell'arte un modo per abbattere ogni sorta di barriera linguistica e/o culturale e poter comunicare con gli altri.

Vorrei concludere con le parole di alcuni dei partecipanti, che esprimono la loro opinione sull'esperienza vissuta. Riporto sotto la trascrizione delle interviste ai partecipanti, presenti nei video del progetto europeo (https://www.youtube.com/watch?v=WbY7fH58fpw&list=PL0tpiH9bWjRb60v6nqxNHxyO3_8sRQLqX&index=12).

Charles Dickson, Paesi Bassi: "Ho anche imparato che concentrandomi posso riuscire a capire l'altro anche se non ci stavamo capendo: quindi è un'esperienza assolutamente meravigliosa!"

Cecili Mélandrez, Spagna: "Mi è sempre piaciuto conoscere il teatro senza barriere, senza la struttura del teatro, per me è importante utilizzare la forma, il contenuto del gioco teatrale, per me è importante con i bambini e le bambine e per relazionarsi, socializzare. Mi pare molto fecondo!"

³⁰ Per chi volesse ascoltare le interviste e saperne di più, si rimanda al sito sopra citato.

Mélanie Tanneau, Francia: “Penso sia una vera ricerca e un vero e proprio percorso e poi è interessante capire un po’ di più perché si comunica e come e verso cosa questo ci porta alla fine. Spero che tutto questo possa crescere ma... è molto forte sia nel lavoro che nell’esperienza personale perché le persone percepiscono in modo del tutto differente e questo fa parte dell’esperienza, credo, è molto bello!”

Jessica Hinds, Regno Unito: “Le mie sensazioni stando nel workshop sono essere coinvolta in un lavoro che non è... che ci è sconosciuto: non sappiamo dove ci porta al momento, ma è emozionante affidarsi, è emozionante seguire un cammino di cui non sappiamo dove sia il punto d’arrivo.”

Omid Bharaimi, Portogallo: “Pensavo fosse impossibile, ma adesso riesco a vedere come questo lavoro possa agire in modo incantevole e sento che è molto più facile comunicare con gli altri quando parliamo il linguaggio dell’arte.”

Anthony Berdal, Francia: “Non ho cercato ogni volta di capire esattamente cosa stessimo facendo, ho tentato di vivere ogni singolo momento dell’esperienza con Antonella, di vedere ogni giorno come questo agiva su di me e ogni giorno abbiamo scoperto davvero un sacco di cose, ho veramente imparato molte cose sul teatro, sull’espressione del corpo, sullo spazio.”

Britta Wilmsmeier, Germania: “E questa è un’esperienza molto emotiva e fisica, non è... prima viene l’esperienza fisica ed emotiva e poi capisci intellettualmente e questa forza di ognuno come un insieme, in un gruppo, è un’esperienza molto forte.”

3. Conclusioni. I risultati rispetto all’apprendimento dell’italiano L2/LS.

Come abbiamo potuto evincere dalle interviste e dai video, il bilancio globale del workshop è stato molto positivo: sia gli organizzatori che i partecipanti sono rimasti molto soddisfatti ed entusiasti.

Certo i parametri presi in considerazione dalla Compagnia Teatro Due Mondi e dai partecipanti possono risultare talvolta diversi da quelli meramente linguistici che ci interessano, in quanto diverse sono risultate essere le loro aspettative e gli scopi che essi si sono prefissi con questo laboratorio.

Se infatti l’esperienza è stata molto positiva per quanto riguarda l’acquisizione di tecniche di comunicazione corporee e vocali, in ciò che concerne la socializzazione e l’acquisizione di tecniche sfruttabili per chi opera in contesti di emarginazione sociale o in contesti educativi o pedagogici o semplicemente per quanti vi hanno partecipato per curiosità o per arricchirsi a livello personale, bisognerà analizzare i risultati ottenuti con maggior rigore e scientificità per scoprire se tale workshop è

stato davvero efficace per quanto riguarda l'alfabetizzazione di base e l'apprendimento linguistico, per capire e se è praticabile come metodo unico di insegnamento dell'italiano L2/LS.

3.1 Il workshop *GIVING VOICE* tra *TPR*, *Glottodrama* e *Process Drama*

Mi sembra utile ritornare ai presupposti teorici iniziali per osservare quali tra le tecniche e le modalità già esistenti e di cui abbiamo delineato i principi guida sono state utilizzate durante il workshop e quali risultano invece nuovi.

Possiamo dire che il principio di base utilizzato da Antonella Talamonti, e cioè di associare ad ogni nuova parola un gesto e una tonalità/timbro costituisce, come abbiamo visto, il principio di base del metodo della *Risposta Fisica Totale*, che prevedeva appunto, secondo il dettame di Asher, di far associare parole ad azioni, coinvolgendo gli apprendenti in attività di ascolto e di movimento ricche di stimoli multisensoriali, così da far associare agli apprendenti una "mappa cognitiva della lingua straniera", che è poi quella che la Talamonti e Grilli chiamano il "mondo sonoro" della lingua. Allo stesso modo, come l'obiettivo nel *TPR* è perlopiù il miglioramento di una competenza ricettiva orale, così nel workshop non ci si prefiggeva di insegnare l'italiano, ma di "dare una prima accoglienza sonora" dell'italiano, come lo stesso Grilli ha detto. Invariata rimane anche la procedura di emulazione e ripetizione: come abbiamo detto nella lezione di *TPR* l'azione viene prima enunciata ed eseguita dall'insegnante, poi l'insegnante dà il comando e lo esegue insieme a tutti i discenti, successivamente l'insegnante dà il comando e gli allievi lo eseguono, poi è un solo allievo che segue il comando dell'insegnante e infine gli alunni si danno reciprocamente gli ordini, che è esattamente quello che è avvenuto durante il workshop rispetto al training fisico-vocale iniziale e a tutte le parole e le canzoni e poesie insegnate al gruppo.

In uno degli esercizi che ho osservato nel video, per esempio i partecipanti a turno si mettevano di fronte agli altri raggruppati a ferro di cavallo e insegnavano loro una frase nella loro lingua materna, sempre seguendo lo stesso procedimento: pronuncia lenta e molto ben articolata e gesti che accompagnano ogni parola; gli altri ripetevano ed imitavano la persona di fronte; a turno tutti si sono messi di fronte al gruppo riunito a ferro di cavallo e hanno insegnato, con la stessa metodologia, una frase nella loro lingua. Questo schema, che visto dall'esterno mi è apparso come un direttore d'orchestra con la sua orchestra, altro non era che la pedissequa messa in pratica dell'ultima fase del metodo *TPR*, "gli alunni si danno reciprocamente gli ordini".

Certo sicuramente esistono anche degli elementi di differenza tra le metodologie usate nel workshop e quelle del *TPR*, come l'assenza dell'utilizzo del solo modo imperativo, l'idea di non veicolare anche la struttura della lingua, ma solo il suono, il

ritmo, l'accento di frasi e parole e la totale assenza di una visione della lingua strutturalista e grammaticale. Vi è invece un profondo fine comunicativo, dietro gli esercizi proposti dalla Compagnia Teatro Due Mondi.

Anche se ciò che rimane viva e comune tra i due metodi, è la convinzione che “Il corpo e le emozioni siano la nostra vera memoria.”, come ci ha detto Grilli durante l'intervista e come si evince dal “principio di azione totale” (“Come ricordano gli studi sulla memoria, il ricordo è tanto più forte quanto più è associato ad altre esperienze, anche di coinvolgimento fisico.”).

Possiamo trovare numerosi punti in comune anche col *Glottodrama*, a partire naturalmente da un “approccio olistico” dell'insegnamento linguistico, un approccio cioè in cui mente e corpo sono entrambi pienamente coinvolti. Come ogni laboratorio teatrale, sia il workshop *GIVING VOICE*, che il metodo *Glottodrama* si basano sul coinvolgimento personale e sull'approccio emotivo (si ricordi la frase sopracitata di Grilli e quella di pagina 12 “Possiamo dire che il percorso proposto è “apprendimento attraverso le emozioni””). Diversa risulta tuttavia la sequenza dell'unità didattica, che è molto rigida nel *Glottodrama* e invece molto più libera e aperta nel workshop che abbiamo analizzato; forse proprio perché lo scopo di *GIVING VOICE* non è in primis l'insegnamento linguistico come nel *Glottodrama*, ma una prima accoglienza alla lingua, l'acquisizione di fiducia in se stessi e negli altri e l'inclusione sociale; viene pertanto lasciato molto più spazio alla libera espressione dei partecipanti. Alla fine del laboratorio è prevista in entrambi i casi una performance, ma non c'è nessun copione da scegliere o battute da imparare a memoria in *GIVING VOICE*, allo stesso modo non sono presenti esami di lingua italiana con voti, come nel *Glottodrama*, seppure la lingua è vista in entrambi i laboratori come *lingua in azione*, come tipico dell'orientamento comunicativo e la funzione linguistica e quella comunicativa sono quindi strettamente legate (così come aspetti linguistici e paralinguistici). Grilli suggerisce inoltre che il laboratorio teatrale da lui tenuto possa essere un'introduzione alla lingua italiana e non un vero e proprio corso che si possa sostituire ad un corso di lingua tradizionale, ma che possa essere proposto prima del corso di lingua tradizionale o possa integrarlo, ma non sostituirlo come invece è nella filosofia del *Glottodrama*, che si vede invece come un metodo d'insegnamento indipendente e capace di entrare in competizione con altre tipologie di insegnamento. Un'ulteriore differenza tra i due laboratori si intravede poi dal fatto che il *Glottodrama* prevede l'affiancamento di un insegnante di lingua LS e un attore professionista, mentre Grilli per esempio non ha mai sentito finora l'esigenza di confrontarsi con un insegnante di italiano L2/LS, ma ha ritenuto di potersi occupare lui stesso, insieme alla Talamonti, della parte linguistica e vocale del laboratorio.

Un altro aspetto comune è l'essenzialità dello spazio necessario al laboratorio: una sala vuota basta, senza altri strumenti/oggetti particolari. Compare chiaramente in

entrambi l'uso di *role play*, riscaldamento e drammatizzazione, ma non per esempio quello della fase di *grammar corner*, che è tipico del *Glottodrama*.

Tra il laboratorio di Grilli e il *Process Drama*, mi pare di riscontrare numerosi punti di contatto: l'assenza di un copione preciso, ma la presenza di un canovaccio; l'utilizzo del teatro con fini pedagogici ed educativi; l'orientamento comunicativo e soprattutto l'alternarsi di momenti di azione e momenti di riflessione (in cui i partecipanti si segnano esercizi fatti, nel solo laboratorio di Grilli, ragionano insieme su cosa è stato fatto nell'azione, come e perché in entrambi).

Allo stesso modo molta importanza viene data all'improvvisazione, come momento fecondo per la libera espressione di ognuno e alla collaborazione tra partecipanti, insegnante-attore e co-creazione del percorso. In modo analogo l'insegnante ha in mente un canovaccio e guida i partecipanti, senza però imporre loro nulla e anzi lasciandosi stupire e adeguandosi dalle iniziative prese dai partecipanti durante le improvvisazioni: in entrambi viene così a cadere l'aspetto di "gerarchia" tradizionalmente presente nel rapporto insegnante-apprendente.

Contrariamente al *Process Drama*, *GIVING VOICE* non sempre è partito da un obiettivo pedagogico concernente l'insegnamento della lingua italiana, ma da obiettivi concernenti l'accoglienza sociale dei partecipanti. Allo stesso modo alla fine di *GIVING VOICE* c'è stata una restituzione al pubblico, quindi la presenza di un pubblico esterno al gruppo.

La presenza dell'input cinestesico, visivo o sonoro che fa partire l'improvvisazione e quindi la storia, è presente in entrambi i laboratori, anche se va ricordato che nel *Process Drama* c'è una narrazione, mentre il laboratorio di Grilli ha previsto per lo più esercizi sull'acquisizione di fiducia, la socializzazione, il lavoro vocale e linguistico e poi si è deciso, in seguito, di montare gli esercizi fatti secondo una coreografia di movimenti e vocalica. Manca inoltre, in *GIVING VOICE*, l'aspetto del focus grammaticale alla fine di ogni azione teatrale. Ancora possiamo riscontrare che nel laboratorio tenuto dalla Compagnia Teatro Due Mondi manca il ruolo dell'"insegnante in gioco" con tutte le conseguenze che esso porta con sé nel *Process Drama*; si dice però chiaramente anche nel *Process Drama* che "l'apprendimento avviene tramite l'improvvisazione e il passaggio di emozioni", principio fondamentale delle azioni teatrali della Compagnia Teatro Due Mondi e di tutti i metodi teatrali, oltre che della *TPR*. E, proprio legato alle emozioni, è il principio della "tensione drammatica" e del "senso drammatico" del *Process Drama*, ma anche del laboratorio *GIVING VOICE*: è la memoria del corpo e delle emozioni, che crea la tensione drammatica e quindi fa sì che una determinata parola, legata a un tal gesto o movimento, venga impresso nella memoria fisica e quindi emotiva, da lì nasce l'apprendimento per acquisizione.

Diversa appare la nozione di personaggio: fondamentale nel *Process Drama* perché permette all'apprendente di "nascondersi dietro la sua maschera" e quindi di

abbassare il filtro affettivo ed esprimersi liberamente, risulta assente nel laboratorio di Grilli, dove invece si tenta di lasciare che il singolo possa esprimersi raccontando la sua propria storia ed esperienza nella sua lingua materna, senza maschere, ma attraverso la creazione di uno spazio fisico e psicologico protetto.

Nonostante la presenza di dialoghi pre-stabiliti, abbiamo già visto come *GIVING VOICE* sia stato un laboratorio a comunicazione sostanzialmente “aperta”, volendo utilizzare le categorie coniate da Kao e O’Neil. Inoltre entrambi i laboratori sono rivolti a un gruppo multietnico e multiculturale e, tra gli scopi della metodologia, c’è proprio quello di contribuire al miglioramento della comunicazione e delle dinamiche razziali all’interno delle classi multilingui.

A conclusione di questo paragrafo e per esaltare l’importanza del “carattere liberatorio” che accomuna *GIVING VOICE* e *Process Drama* e di cui abbiamo accennato sopra parlando del valore liberatorio dell’improvvisazione, vorrei riportare l’ultimo esercizio che ho osservato nel video di *GIVING VOICE*.

Sempre attraverso l’uso concertato di voce e gesto, la Talamonti ha insegnato ai partecipanti le parole della canzone italiana *Stornelli d’esilio*, dell’anarchico Pietro Gori e, sulle note della canzone, i partecipanti si sono infine mossi liberamente a ritmo di musica cantando anche loro il ritornello appena imparato, al momento opportuno: che momento liberatorio!

3.2 GIVING VOICE: punti di forza e limiti del workshop rispetto all’apprendimento dell’italiano L2/LS

Il grande punto di forza del laboratorio, per quanto riguarda l’insegnamento dell’italiano L2/LS, è, come è già stato più volte ripetuto, l’importante lavoro svolto sulla voce e le sonorità, elemento che discosta *GIVING VOICE* da tutti gli altri metodi finora menzionati e proposti.

Il già più volte citato metodo, la compenetrazione di corpo e voce, operato da Antonella Talamonti ha dato ottimi risultati rispetto alla corretta pronuncia italiana di parole e frasi e alla competenza orale passiva: anche parole semplici o frasi banali vengono fatte pronunciare cantando, aggiungendo una melodia ascendente o discendente al tono di voce, così da creare una musica con le parole; anche i gesti assumono una grande importanza perché sono come le “corde vocali” della voce, ogni parola è associata a un movimento, un gesto che ne completa il significato e la incarna e contribuisce in questo modo a creare la mappa fisica e quindi cognitiva dell’italiano di cui si parla nel *TPR*. Tale metodo ha ottenuto davvero dei risultati tangibili poiché, ascoltando i partecipanti pronunciare i brevi dialoghi appresi alla fine del laboratorio, le poesie, le filastrocche e le canzoni, si ha veramente la percezione di ascoltare suoni, tonalità, ritmi e accenti tipici della lingua italiana.

Voglio riportare qualche altro esempio a supporto dell'efficacia di questo metodo: per far memorizzare l'accento e il ritmo di certe parole, per esempio, la Talamonti mostrava e faceva ripetere ai partecipanti un movimento con mano e braccio, movimento che disegnava nello spazio l'andamento della parola, al contempo chiedeva ai partecipanti di pronunciare la parola. Quando i partecipanti ripetevano l'esercizio da soli, eliminando successivamente il gesto del braccio e della mano e lasciando solo la parola, la pronunciavano in modo assolutamente corretto e con una pronuncia molto naturale, dimostrando quindi di aver pienamente assimilato il giusto accento e la cadenza ritmica della parola.

Un altro esercizio che ha dato il suo contributo alla buona pronuncia è il seguente: modulando la voce su toni diversi la Talamonti muoveva le braccia su tre diversi piani, mostrando ai partecipanti (che la imitavano) come a ogni piano spaziale individuato nell'aria con la mano, corrispondesse una diversa tonalità di voce.

I partecipanti prima hanno cantato i tre toni diversi sulla musica di "lalalà" e poi con parole vere dell'italiano: questo li ha aiutati a capire esattamente dove cade l'accento nella pronuncia delle parole e a quale "piano di tonalità" corrisponde ogni sillaba della parola. Durante le canzoni popolari e gli esercizi vocali le parole sono quasi sempre divise in sillabe. Tutto questo lavoro ha infine dato i suoi frutti: la musicalità e la melodia naturale delle parole sono state memorizzate ed sono uscite spontaneamente durante la lettura dei dialoghi e la recitazione di canzoni e poesie, anche quando cioè la musica e le canzoni non c'erano più.

Un'ulteriore riprova della validità di questo metodo, è data da un altro esercizio: i partecipanti sono stati divisi in piccoli gruppi di due o tre e in cui uno cercava di insegnare agli altri una canzone con la relativa melodia del suo paese e gli altri cercavano di cantarla con lui/lei nella sua lingua. Questo ha rappresentato un momento molto forte a causa del passaggio di patrimonio culturale e della forte componente emotiva. Il tutto sempre secondo la filosofia di aggiungere un movimento alla voce: la persona che insegnava parole e melodia, aggiungeva mano a mano dei gesti che venivano ripetuti dagli altri partecipanti. Questo esercizio ha confermato che il lavoro fatto ha funzionato anche nelle altre lingue perché i partecipanti in seguito hanno ripetuto tutti la canzone insegnata da un singolo con i gesti e la pronuncia da lui mostrati (l'esperimento mostrato nei video è in francese e portoghese), e la pronuncia è fedele a quella dei madrelingua! Dunque il metodo proposto dalla Talamonti è una pratica vincente per l'acquisizione della giusta pronuncia nelle lingue straniere!

Oltre al massiccio lavoro fatto su toni, sonorità e accenti, un'altra buona pratica, dal punto di vista del successo nell'insegnamento dell'italiano, è il forte carattere comunicativo del laboratorio, che ha teso a legare quasi sempre ad ogni elemento linguistico, anche elementi paralinguistici e relativi alla prossemica.

Ad esempio, quando i dialoghi venivano ripetuti facendo delle azioni, acquistavano naturalezza e spontaneità, rispetto a quando venivano pronunciati in un faccia a faccia statico. Anche il numero di errori è diminuito, stando ai video, quando il dialogo è stato pronunciato in movimento nello spazio, proprio perché “incorporato” e non solo ripetuto ad uno “stadio mentale”! Quando poi dal gesto o movimento genericamente “incorporato”, si è passati ad una situazione della realtà che rispondeva in modo referenziale al dialogo proposto (es. il gruppo chiedeva “dove sei?” ad un altro partecipante che era lontano, lui/lei rispondeva “sono qui!” e il gruppo le diceva “addio!” facendo il gesto con la mano), allora la pronuncia era perfetta, priva di errori, proprio perché tutto si è svolto come nella realtà e il piano linguistico (o cotesto) e il contesto si sono trovati a coincidere, le frasi sono risultate non solo corrette dal punto di vista grammaticale, ma inserite correttamente nel contesto socio-culturale, lo scopo raggiunto non è solo di aver insegnato una regola grammaticale, ma un *savoir faire*, cioè sapere come in Italia si saluta qualcuno che parte per sempre o per un lungo viaggio: abilità linguistica, ma anche comunicativa e sociale.

Sempre riguardo alla prossemica e alla gestualità, interessante è stato vedere come, ad esempio, i partecipanti si sono commossi o comunque emozionati ascoltando le strofe delle canzoni della tradizione popolare cantate da Antonella ancora prima di capirne il significato preciso: questo dimostra che la prossemica, così come il timbro e il tono comunicano già un certo “colore”, il contesto in cui si introduce il linguaggio e quindi la comunicazione. E ancora per lo stesso motivo durante le presentazioni in lingua madre, i partecipanti hanno esagerato e marcato il linguaggio del corpo, proprio per permettere anche a coloro che non parlavano la loro lingua di cogliere i “colori” principali di quello che dicevano: ironia, rabbia, tristezza eccetera e questo grazie al linguaggio del corpo e all’importanza della precisione della comunicazione non verbale.

Infine, anche negli esercizi in cui le parole e le frasi non costituivano una coreografia di movimenti, i partecipanti ne hanno enfatizzato i gesti osservati dalla Talamonti e dagli attori della Compagnia Teatro Due Mondi, creando esattamente la gestualità italiana (braccia spalancate per incertezza o impotenza di fronte ad una condizione immutabile e non scelta; movimento di braccia di fronte con mani a palme aperte che spingono verso il davanti per spiegare qualcosa d’importante e che l’interlocutore non vuole/riesce a capire ecc): questo è sintomatico del fatto che non solo i partecipanti hanno capito l’importanza della prossemica e della gestualità nella comunicazione italiana, ma addirittura hanno capito quale gesto si lega a quale parola e, di conseguenza, a quale situazione linguistica, cosa che dovrebbe essere lo scopo di tutti i corsi di lingua per creare delle persone che non solo sanno parlare l’italiano in modo corretto, ma che sanno divertirsi in italiano, spaventarsi in italiano,

arrabbiarsi in italiano, flirtare in italiano e così via (sviluppo dei famosi *savoir faire* e *savoir être*).

Credo di aver spiegato e argomentato in modo più o meno esaustivo quali sono stati i punti di forza del laboratorio rispetto all'insegnamento dell'italiano L2/LS. Prima di passare ai suggerimenti e alle eventuali proposte di miglioramento, cerchiamo dunque di capire cosa invece è mancato al workshop.

Sicuramente un grande limite, per quanto riguarda l'alfabetizzazione, è stata la scelta di occuparsi esclusivamente delle competenze orali, ossia ascolto e parlato, trascurando le abilità di scrittura che, seppur presenti in minima parte (si ricordi le parole nuove scritte su fogli di carta e appese ai muri o ancora appiccicate al corpo del compagno), avrebbero dovuto essere indagate di più e sviluppate in modo non solo passivo, ma anche attivo per poter fornire almeno una competenza di base (la capacità di scrivere tutte le lettere dell'alfabeto, poiché soprattutto in un laboratorio pensato per migranti bisogna mettere in conto che la maggior parte potrebbero avere come lingue materne lingue caratterizzate da altri alfabeti e presentare perciò serie difficoltà nella riproduzione dei caratteri dall'alfabeto latino, oltre che nella differenza tra minuscolo, maiuscolo e corsivo).

Un altro limite del laboratorio per quanto riguarda le competenze orali è stato quello di essersi un po' limitati alla competenze passive e non aver abbastanza insistito, a mio avviso, sul significato delle parole: la Talamonti stessa, nell'intervista rilasciata, dice ad un certo punto "...che capiscano o non capiscano quello che dicono, hanno un suono italiano."³¹, contemplando quindi l'ipotesi che i partecipanti potrebbero capire quello che sentono e ripetono. Sicuramente l'esercizio *La catena* e quello di incollare i foglietti di carta con le parti del corpo corrispondenti su uno dei partecipanti sono buoni e dimostrano la volontà di esplicitare il legame significativo – significato e di portare quindi il discente alla comprensione del significato del nuovo lessico appreso, però questo lavoro manca totalmente per quanto riguarda canzoni, filastrocche e poesie, anche se mi rendo conto che questo sarebbe stato complesso da fare in un laboratorio della durata di soli 10 giorni e a carattere puntuale e non continuativo.

D'altro canto, come Grilli stesso ha ribadito, il suo laboratorio non ha la pretesa di essere un vero e proprio corso di lingua italiana, ma di costituire un'introduzione, una prima accoglienza al mondo sonoro dell'italiano, da cui si capisce forse meglio la necessità di lavorare solo sulle competenze orali passive e la scelta di trascurare quelle scritte.

Rimanendo nell'ambito delle competenze orali, un'altra scelta che non avrei fatto è probabilmente quella di non dividere mai il gruppo in sottogruppi ma di fare un lavoro di acquisizione della pronuncia generale e unico per tutte le tipologie di parlanti (lingue latine e non, parlanti che hanno come lingue materne lingue dotate di

³¹ Si veda l'intervento di Antonella Talamonti a pag. 24.

un alfabeto altro da quello latino), nonostante il problema di gruppi consonantici o vocalici particolarmente difficili da pronunciare per un certo gruppo di parlanti si fosse manifestato già dall'inizio, con la presentazione dei partecipanti (la parlante ispanofona pronunciava il fonema /θ/ in luogo di /tʃ/ e diceva di sentirsi a disagio per la difficoltà a riprodurre la corretta pronuncia di tale fonema e la percezioni di sentirsi per questo giudicata o semplicemente in una condizione diversa dagli altri partecipanti).

3.3 A partire da GIVING VOICE, proposte per migliorare l'efficacia di esercizi e tecniche teatrali per l'insegnamento linguistico attraverso il teatro.

Prima di elencare i miei suggerimenti e le mie proposte per il miglioramento di un laboratorio teatrale a scopo didattico – pedagogico per l'insegnamento dell'italiano L2/LS sul modello di *GIVING VOICE* ci tengo a dire che penso che il workshop condotto da Grilli sia stato una bellissima iniziativa assolutamente da ripetere e da prendere a modello per ogni corso d'insegnamento di una L2.

Concordo pienamente col direttore della Compagnia: il laboratorio non è e non deve essere inteso, chiaramente, come un corso di lingua a sé stante, ma come un'introduzione, qualcosa che venga prima di un tradizionale corso di lingua o meglio, che lo integri e lo completi. Mi piace l'idea che il laboratorio teatrale continui durante tutta la durata del corso di lingua e anche oltre... (sono una convinta sostenitrice dell'introduzione del teatro nella scuola dell'obbligo come “materia curricolare” e una grande appassionata di teatro!). Il corso potrebbe evolvere e proporre via via temi diversi sia dal punto di vista culturale che da quello linguistico – comunicativo e fonetico – vocale, andando di pari passo (o meno!) con il corso di lingua “tradizionale” che andrebbe a integrare.

Ecco alcune proposte per rendere più efficace il laboratorio per i diversi gruppi di parlanti stranieri che volessero/dovessero imparare l'italiano.

Riproporrei l'esercizio condotto dalla Talamonti sul soffio con fuoriuscita di un gruppo consonantico (“fmm” nell'esempio del video), accompagnato dal gesto, però lo proporrei su tutti i gruppi fonici più complicati in italiano per gli stranieri (e anche per taluni italiani!): le consonanti geminate (-gli, -glie, -sci, -sce, -gni, -gne, -tr, -cr per citarne alcuni) e le doppie e poi dividerei i partecipanti non tanto per lingua materna, quanto più per difficoltà di pronuncia comuni e li farei esercitare in particolare sulla pronuncia del suono o del gruppo di suoni che generano difficoltà, ad esempio il suono -r per sinofoni o francofoni; le vocali per arabofoni, le doppie e i fonemi -dz; -f per i parlanti ispanofoni e così via, come abbiamo visto per esempio nel Modulo X *Lingue e culture di provenienza*.³² Si potrebbero dunque proporre

³² Per chi volesse saperne di più, si rimanda al Modulo X del master Promoitals edizione 2014-2015, *Lingue e culture di provenienza*, rintracciabile sul sito:

esercizi ad hoc per quanto riguarda l'apertura della bocca, i movimenti delle labbra eccetera e poi proporre che siano i sottogruppi stessi a mostrare al resto dei partecipanti gli esercizi imparati e a guidare il training vocale: in questo modo rimarrebbe intatta la dimensione corale e l'importanza del gruppo e si "darebbe la responsabilità" ai sottogruppi di animare il training vocalico, stimolando così i parlanti a superare la loro difficoltà iniziale nella pronuncia di certi gruppi fonici e, dovendo mostrare agli altri come fare, i singoli sposterebbero il focus dalla loro difficoltà alla trasmissione degli esercizi da mostrare al resto del gruppo.

Un'altra idea per cercare di sviluppare anche la comprensione orale e non lavorare solo sulla competenza passiva, potrebbe essere quello di lavorare di più con foto o immagini da associare per esempio alle parole delle canzoni, poesie e filastrocche per legare lemmi o frasi nuove al loro significato, senza dover ricorrere alla traduzione.

Un'altra via potrebbe essere quella di avvalersi della partecipazione e dell'ausilio di interpreti e mediatori culturali nella fase di interpretazione del significato di canzoni, poesie e filastrocche e della presentazione in lingua madre dei partecipanti; anche se questa idea mi piace meno perché credo sia necessario lavorare il più possibile con la lingua italiana e perché lo scopo delle presentazioni nella lingua materna è anche essere messi nella condizione di non capire, proprio per immedesimarsi con gli immigrati o con quello che si prova quando si è stranieri.

La presenza d'interpreti o linguisti potrebbe però essere sfruttata durante il momento di "riflessione sulla lingua", che comunque riterrai necessario introdurre. Oltre alla riflessione linguistica che potrebbe svolgere l'insegnante d'italiano L2/LS, gli interpreti e i linguisti in particolar modo potrebbero fornire adeguati suggerimenti per taluni parlanti, suggerendo regole e stratagemmi che potrebbero tornare utili nell'esperienza e comunicazione quotidiana dei parlanti, ad es. nel momento in cui si vede il significato della parola "fiore" un linguista potrebbe dire ai parlanti francofoni che è un sostantivo maschile singolare e che, tranne poche eccezioni, quasi tutti i sostantivi femminili che in francese finiscono in *-eur* in italiano diventano maschili e terminano in *-ore*.

In generale mi sembra dunque proficua l'idea, come nel *Process Drama* e nel *Glottodrama*, di aggiungere un focus linguistico alla fine di ogni incontro teatrale, tale focus però dovrebbe avvenire solo a incontro concluso e in uno "spazio altro", rispetto alla sala teatrale e con un insegnante d'italiano. Si potrebbe stabilire proprio che il corso di lingua sia tenuto in un locale attiguo al teatro, ma che non è il teatro e che ad ogni incontro teatrale segua una lezione di italiano mirata (per esempio incontri teatrali al mattino e lezioni il pomeriggio) e tenuta da due persone ben distinte.

Questo per non rompere l'atmosfera tutta particolare, liberatoria e protetta che si viene a creare durante il laboratorio teatrale; perché la sala dove si fa teatro rimanga un luogo aperto alla libera espressione dei discenti e sia il luogo dove "osare", dove poter sbagliare e sperimentare senza il giudizio di un insegnante. Ma soprattutto perché all'interno del laboratorio teatrale possa rimanere viva la stretta connessione tra elementi linguistici e paralinguistici, l'associazione di parola, musica e corpo in un'ottica in cui il fine garantire una comunicazione spontanea, non scolastica e simile alla realtà perché come dice Grilli nell'intervista finale "Il teatro può creare delle situazioni dove nello spazio, nel tempo, possono emergere emozioni, dove possono muoversi i corpi, le energie, quindi dove l'incontro con la lingua non è solamente un fatto di apprendimento intellettuale, ma può e deve diventare un ingresso in un nuovo mondo che è fatto non solo di suoni, ma è fatto di facce, di persone, di storie, di esperienze"(https://www.youtube.com/watch?v=WbY7fH58fpw&list=PL0tpiH9bWjRb60v6nqxNHxyO3_8sRQLqX&index=12).

Riferimenti bibliografici:

Opere in volume:

Kao S., O'Neill C. (1998), *Words into Worlds*, London, Ablex Publishing Corporation.

Nofri C. (2009), *Guide to Glottodrama Method. Learn foreign language through Drama.*, Roma, Edizioni Novacultur.

Rizzardi M. C., Barsi M. (2007), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, I Teorie, Applicazioni, Materiali, Milano, LED.

Articoli su riviste online:

Faggiano S., (2010) “Lingua e teatro: un dramma?”, in *Italiano LinguaDue*, n°2, pp. 300-320.

Jacoponi T. (2008), “Glottodrama in progress”, in *Atti Convegno Teatro e Glottodidattica*, Culturiana, n°3/4, pp. 58-60.

Nofri C., (2008), “Teatro e Glottodidattica: dalle improvvisazioni ludiche alle formulazioni metodologiche”, in *Atti Convegno Teatro e Glottodidattica*, Culturiana, n°3/4, pp. 41-46.

Piazzoli E., (2008) “Metodologia process drama e competenza interculturale”, in *Atti Convegno Teatro e Glottodidattica*, Culturiana, n°3/4, pp. 69-73.

Piazzoli, E. (2011) “Didattica process drama: principi di base, estetica e coinvolgimento.”, in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 439-462.

Pirola C., (2011) “Process Drama e l'affascinante ruolo dell'insegnante: come insegnare una lingua facendo teatro.”, in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 463-483.

Altri materiali online e sitografia in ordine di apparizione nelle note:

Sito del master *Promoitals* edizione 2014-2015 per i riferimenti ai Moduli Q e X, consultato il 18/12/2015:
<http://promoitals.ariel.ctu.unimi.it/v3/Home/default.aspx>

Sito del *Progetto Europeo Glottodrama*, per i riferimenti alla Homepage e alle sezioni “Sintesi del Progetto Glottodrama” e “La sfida pedagogica” consultato il 18/12/2015: <http://www.glottodrama.eu/index.php?lang=it>

Sito della rivista online *Culturiana*, per i riferimenti agli articoli già citati, consultato il 18/12/2015:
<http://www.glottodrama.eu/images/PDF/Atti-del-Convegno-su-Teatro-e-Glottodidattica.pdf>

Sito della rivista online *Italiano LinguaDue*, per i riferimenti agli articoli già citati, consultato il 18/12/2015:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>

Sito della Compagnia Teatro Due Mondi, per i riferimento alla compagnia e la visione dei video e delle interviste sul *Progetto Europeo GIVING VOICE*, consultato il 18/12/2015: <http://www.teatroduemondi.it/>

