

L'INSEGNAMENTO DELLA CULTURA PER SVILUPPARE LE ABILITA' LINGUISTICHE DI PRODUZIONE: UNA PROPOSTA DIDATTICA

PAOLA BEGOTTI*

ABSTRACT: Il presente articolo offre una riflessione sull'utilizzo didattico di materiale autentico per l'insegnamento della lingua italiana, come ad esempio testi culturali e settoriali, con l'obiettivo di sviluppare le abilità linguistiche di produzione. Nella seconda parte viene illustrato un progetto didattico realizzato con due gruppi di studenti adulti stranieri presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università Ca' Foscari di Venezia, progetto che ha ottenuto un alto gradimento da parte degli studenti e che ha consentito di esercitare la produzione scritta con una rilevante motivazione ed entusiasmo da parte loro e con risultati ragguardevoli.

PAROLE CHIAVE: cultura; arte; storia; materiale autentico; produzione scritta.

* Docente di italiano per stranieri al Centro Linguistico dell'Università Ca' Foscari di Venezia.



RESUMO: *O presente artigo oferece uma reflexão sobre o uso didático de material autêntico para o ensino da língua italiana (textos culturais e setoriais), com a finalidade de se desenvolverem as habilidades linguísticas de produção. Na segunda parte é apresentado um projeto didático realizado com dois grupos de estudantes adultos estrangeiros no “Centro Linguístico di Ateneo” da Universidade Ca’ Foscari de Veneza, projeto que teve grande aceitação por parte dos estudantes e que permitiu treinar a produção escrita com uma motivação relevante e entusiasmo por parte deles e com resultados importantes.*

PALAVRAS-CHAVE: *cultura; arte; história; material autêntico; produção escrita.*

ABSTRACT: *This article offers a reflection on the use of authentic material for teaching the Italian language, such as cultural and specialist texts, with the aim of developing the language skills of production. The second part discusses an educational project carried out with two groups of adult foreign students at the Language Centre of the University Ca’ Foscari of Venice, a project that has received a high rating from the students and that has allowed us to pursue the written production with significant motivation and enthusiasm on their part and remarkable results.*

KEYWORDS: *culture, art, history, authentic materials, written production.*

I

ntroduzione

L'insegnamento delle lingue prevede necessariamente anche l'insegnamento della cultura appartenente ad ogni specifica comunità linguistica. Tentori afferma infatti che la cultura è “quel patrimonio sociale di gruppi umani che comprende conoscenze, credenze, fantasie, ideologie, simboli, norme, valori, nonché le disposizioni all'azione che da tutti questi derivano e che si concretizzano in schemi e tecniche d'attività tipici di ogni società.” (TENTORI, 1996, p. 13). In tal senso lingua e cultura costituiscono, dunque, un binomio inscindibile (JANTORNO, 1990).

Generalmente il termine “cultura” viene ricondotto a due accezioni: la prima lo considera in senso classico, il concetto ciceroniano di *cultura animi*, ossia modelli culturali che per la loro qualità possono essere indicati al mondo come esemplari, ad esempio l’arte, la letteratura, la musica, l’opera lirica ecc. La seconda accezione, invece, lo intende in senso antropologico, come reticolo di valori, patrimonio di regole culturali, di principi di organizzazione sociale di comportamenti che caratterizzano una comunità e che rappresentano il modo in cui essa dà risposta ai bisogni di natura (nutrirsi, coprirsi, conservare la specie, e così via).

Insegnare un lingua significa, pertanto, insegnare non solo la grammatica, ma anche la cultura in senso ciceroniano (con studenti di livello linguistico medio-avanzato) e i modelli e le regole culturali (con studenti di livello linguistico di base), perseguendo in tal modo degli obiettivi che sono glottodidattici, ma anche educativi, poiché lingua e cultura sono strettamente dipendenti l’una dall’altra dal punto di vista storico, etimologico e affettivo.

1. La cultura in glottodidattica

Lo studente che affronta l’apprendimento di una lingua straniera può provare un senso iniziale di estraneità, vale a dire quella distanza psicologica tra la cultura e lingua materna e quella straniera, la quale può determinare problemi di comprensione e impegna il docente ad interventi concreti di avvicinamento psicologico.

L’apprendimento e la condivisione della competenza culturale sono, inoltre, condizione necessaria per permettere la socializzazione della persona in una comunità a lei straniera, mentre la mancata acquisizione della competenza

culturale comporterebbe la sua emarginazione ed espulsione.

Gli insegnanti di lingua, pertanto, hanno come primo compito educativo quello di condurre i propri allievi, attraverso un'analisi comparativa e contrastiva delle due lingue e delle due culture, al rispetto di ciò che l'Italia ha di diverso dal loro modello culturale ed al tempo stesso di mettere in luce le matrici comuni che lo legano alla cultura italiana.

Una corretta educazione linguistica mette in gioco tutte le competenze professionali dell'insegnante, il quale è chiamato a programmare la propria attività tenendo conto degli stili individuali e a facilitare l'apprendimento di ognuno.

Infatti se l'educazione linguistica, per essere efficace, è in realtà anche educazione interculturale, si richiedono competenze professionali allargate e si mettono in gioco non solo le competenze professionali del docente, ma anche i suoi atteggiamenti personali (BERTOCCHI, 1998).

Dal momento che lo studente di lingua non può comunicare se non possiede un'adeguata competenza socioculturale e poiché le attività di sviluppo delle abilità e quelle di lavoro sui modelli culturali sono indissolubilmente connesse sul piano operativo, risulta fondamentale per insegnare la cultura che il materiale utilizzato sia autentico. Questo è uno degli aspetti essenziali da tenere in considerazione per non ricadere nel fenomeno dello stereotipo, molto frequente quando le informazioni giungono attraverso i mass media e ipersemplicate.

L'insegnante deve, oltre tutto, aver cura di presentare la cultura delle diverse aree geografiche del suo paese, nel caso dell'Italia quella delle venti regioni, non solamente di quella in cui vive o lavora e sottolineare che la cultura di un paese è variegata e costituita dalla sintesi tra le varie componenti regionali.

2. Imparare la lingua con piacere

Perché insegnare la cultura in senso ciceroniano nella lezione di lingua e quali metodi o attività utilizzare?

Gli studi condotti in campo neurologico hanno dimostrato che la visione di un'opera d'arte o la lettura di un brano di letteratura da parte di un individuo produce molteplici effetti nel suo cervello ed evidenziano l'associazione tra processi cosiddetti cognitivi e processi chiamati emotivi (DAMASIO, 1995). Il lobo limbico, area del cervello responsabile degli stati emotivi, è stimolato dalla percezione di un'opera, sia un dipinto, un brano musicale o letterario e produce emozioni generalmente positive a causa del rilascio di endorfine e genera, quindi, "piacere estetico".

Nonostante ognuno di noi abbia un'esperienza molto personale nei confronti di un'opera artistica, dovuta a emozioni collegate alle variabili genetiche, ambientali e formative, tuttavia in ambito scolastico ed educativo non dobbiamo dimenticare oppure sottovalutare le potenzialità didattiche apportate dall'arte, dalla letteratura e dalla cultura in generale.

Balboni (2002) afferma che solo la motivazione legata al piacere spinge lo studente ad un sicuro successo scolastico e a collocare quanto acquisito nella memoria a lungo termine. Ne consegue che l'utilizzo della cultura come strumento per imparare altre discipline può rappresentare la soluzione a molte difficoltà legate alla motivazione.

Con studenti giovani e adulti il problema è meno percepito perché essi decidono autonomamente quando e cosa studiare, ma con studenti bambini e adolescenti la motivazione resta un punto nodale della didattica. I bambini in età prescolare e scolare, infatti, imparano attraverso una notevole fisicità,

partecipazione e sperimentazione che si manifesta come segno di grande curiosità e voglia di imitare gli adulti. Mano a mano che i bambini crescono, il loro interesse allo studio di frequente diminuisce poiché quest'ultimo non è più automaticamente associato al piacere. Da protagonisti del percorso didattico si trasformano generalmente in ascoltatori poiché forzati e indotti con la forza ad imparare. Anche per questa categoria di destinatari l'utilizzo di immagini di arte o di brani di letteratura, se adeguati all'età e proposti in modo opportuno, può rappresentare la soluzione ideale per favorire la motivazione allo studio della lingua.

3. L'arte e la cultura come strumenti per il piacere di imparare

L'Italia, paese con un'incredibile concentrazione di opere artistiche e letterarie, ha dato vita ad una tradizione di studiosi e appassionati stranieri che si sono accostati alla lingua italiana soprattutto in vista di un approfondimento delle conoscenze artistico-culturali, come ad esempio la pittura, l'architettura, la scultura, la letteratura, il cinema d'autore e così via.

Per tale motivo i materiali di storia dell'arte di varia tipologia (BEGOTTI, 2004) sono da sempre stati oggetto di uno studio strettamente connesso a bisogni di conoscenza, di estetica e di piacere. Negli ultimi decenni, inoltre, il testo di arte specialistico o divulgativo è stato presentato a chi si accosta allo studio della lingua italiana anche dal punto di vista linguistico, morfologico, lessicale, poiché riconosciuto come microlingua o linguaggio settoriale.

La microlingua dell'arte si presenta come una lingua trasversale alla lingua *standard* dal momento che alcuni vocaboli hanno valore di termine negli scritti specialistici e sono anche delle parole comunemente utilizzate nel lessico di base (pensiamo a vocaboli polisemici come *volta*, *arco*, *colonna*): essa presenta

delle peculiarità morfologico-sintattico-strutturali che riconducono il lettore ad un linguaggio professionale sovranazionale, vale a dire al linguaggio usato dagli studiosi della materia in tutto il mondo (BEGOTTI, 2004).

Lo studio della microlingua dell'arte si rivolge normalmente agli specialisti e agli appassionati e il compito dell'insegnante è facilitato dalla preesistenza di una motivazione mirata al raggiungimento di determinate competenze professionali, così come di una motivazione legata al piacere di approfondire argomenti di forte interesse. La microlingua viene insegnata in modo contestualizzato, all'interno di un'analisi dell'opera d'arte, e lo studente amplia la sua competenza sull'arte italiana e allo stesso tempo ne comprende i meccanismi linguistici che potrà riutilizzare, in quanto studioso, o di cui potrà usufruire nel ruolo di appassionato che programma una visita in Italia, ad esempio anche solo nella semplice consultazione di guide, schede museali, CD rom, testi divulgativi e altro.

Quando, invece, non s'intenda insegnare a giovani o adulti la microlingua dell'arte *tout court*, ma semplicemente utilizzare alcuni testi per motivare lo studente e sviluppare le sue abilità linguistiche, il docente può ricorrere agli strumenti offerti da tale disciplina, in particolare all'immagine, con molteplici applicazioni didattiche.

3.1 L'immagine quale mezzo di comunicazione interculturale

Qualora non avesse la fortuna di insegnare la lingua italiana in una città dell'Italia, l'insegnante può servirsi di supporti iconici di arte e di cultura italiana. Un elemento che fortemente influisce sulla motivazione allo studio della lingua, infatti, è l'avvalersi di testi corredati da immagini. Le illustrazioni in particolare costituiscono il primo contatto tra lo studente e l'opera d'arte o la cultura, sono

lo strumento che permette di visualizzare e analizzare, consentendo il riutilizzo di quanto si è acquisito. L'immagine è quindi uno degli aspetti più motivanti nell'approccio all'arte e alla cultura, stimola e soddisfa la motivazione al piacere estetico e intellettuale che si genera nel momento in cui si ha a che fare con il manufatto artistico, lo sostituisce temporaneamente e al contempo prepara lo studioso al contatto che possibilmente avrà con lo stesso, quando verrà in Italia.

L'illustrazione permette di collegare proficuamente *input* linguistico e memoria visiva poiché le forme, i colori, le luci e le ombre mettono in moto l'emisfero destro del cervello (DANESI, 1998) consentendo l'acquisizione attraverso processi cognitivi di vario tipo, vanno, cioè, ad agire sulla fantasia e la creatività. L'immagine costituisce un linguaggio universale, che consente un'efficace ed immediata comunicazione, ma al tempo stesso è fortemente caratterizzata da elementi culturali, quindi permette al docente di agire su diversi piani.

Secondo Peraya e Nyssen (1975), il ruolo dell'immagine nella didattica delle lingue è stato sintetizzato con quattro funzioni:

- a) la *funzione illustrativa*, quando l'immagine accompagna la parola, ad esempio nei manuali e nelle enciclopedie;
- b) la *funzione induttiva*, quando si usa l'immagine come stimolo alla produzione linguistica, per descrivere e raccontare persone, situazioni, contenuti, reazioni emotive ecc.;
- c) la *funzione di mediatore intersemiotico*, poiché l'immagine diventa lo strumento per transcodificare un termine straniero in un'icona dal significato chiaramente accessibile, che aiuterà ad evitare il ricorso alla lingua materna degli apprendenti;
- d) la *funzione psicologica di motivazione*, che sostiene i processi acquisitivi.

L'immagine artistico-culturale può essere, quindi, utilizzata e adattata al pari di altri supporti visivi generalmente usati in classe e consente di veicolare strutture linguistiche, lessico, concetti e contenuti, ma anche elementi socioculturali peculiari di una comunità.

3.2 Il materiale autentico in classe: i testi letterari-culturali e l'opera d'arte

Le immagini di opere d'arte, di oggetti legati al modello culturale, testi di letteratura o di storia si possono denominare materiale autentico.

Wilkins (1975) lo definisce dicendo che si tratta di materiale originariamente rivolto ad un pubblico madrelingua e che quindi non è stato scritto o registrato per l'insegnante di lingua, e Peacock (1997) aggiunge che si può dire autentico il materiale prodotto per alcune specifiche "funzioni sociali" nella comunità in cui la lingua è parlata.

Il materiale autentico ha l'enorme vantaggio di presentare la lingua straniera in un contesto originale e preciso e tale contestualizzazione fa aumentare la comprensione del messaggio e quindi aumenta la motivazione. Lo studente, in particolar modo se adolescente, non sempre accetta di buon grado di imparare una lingua attraverso un unico mezzo, sia perché ormai poco rispondente alle sollecitazioni cui normalmente è abituato nella vita quotidiana e sia perché appare limitato rispetto alla complessità degli aspetti linguistici da apprendere (BEGOTTI, 2008).

In tal senso il materiale autentico mostra, nel caso di immagini cartacee, multimediali e video, anche una serie di componenti extralinguistiche importanti per la comprensione del messaggio e per la conoscenza del variegato modello

culturale italiano. Tutti gli elementi di prossemica, cinesica e vestemica, ad esempio, possono essere veicolati attraverso l'uso di materiale autentico con la possibilità di reperire testi vari, aggiornati e di altissima flessibilità didattica nel loro utilizzo.

Fra i materiali autentici, l'opera d'arte e il testo letterario-culturale vanno sicuramente considerati tra i più significativi e motivanti, perché veicolo di valori culturali specifici di un paese, frutto della cultura alta, ma anche specchio della coscienza di un popolo e del momento storico in cui viene creato. Nei manuali di lingua italiana, ad esempio, le opere d'arte sono state finora proposte come illustrazioni, come ambientazione per esercizi isolati, come nota storico-culturale, mentre è possibile ed auspicabile un utilizzo globale con obiettivi didattici sia linguistici, sia culturali.

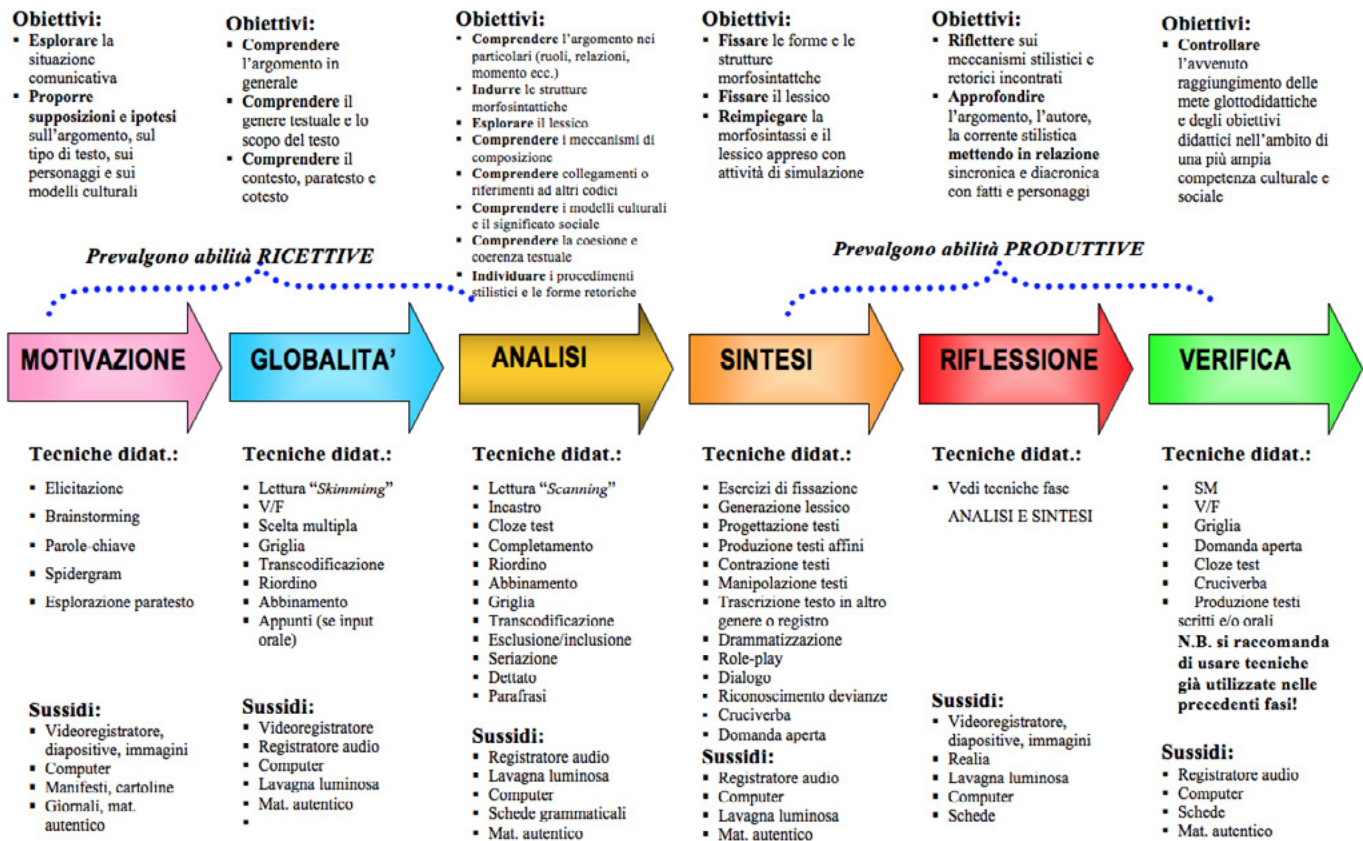
Uno degli obiettivi didattici nell'insegnamento della lingua italiana è il raggiungimento di una padronanza sempre maggiore della lingua stessa, ma non si può prescindere, nel presentare alcuni brani di letteratura, di arte o di cultura italiana in un corso di italiano, da un livello di conoscenza della lingua tale da consentire un reale accesso al testo letterario: sarebbe inutile e demotivante per gli studenti, infatti, pretendere di analizzare "I promessi Sposi" ad un corso di studenti principianti.

Il docente avrà cura di non presentare un testo letterario come modello linguistico in assoluto, e neppure come unico modello di testo, perché produrrebbe il risultato di disorientare gli allievi, bensì andrebbe inserito in una molteplicità di testi, non soltanto letterari, ma anche scientifici, regolativi, oppure informativi.

3.3 I testi culturali e le opere d'arte per sviluppare le abilità linguistiche: vantaggi e svantaggi

Se, dunque, l'utilizzo di testi culturali autentici è altamente motivante in classe, il docente di lingua dovrà servirsene per sviluppare le abilità dei propri studenti. Mentre il loro utilizzo per accertare la comprensione scritta da parte dello studente sembra immediato, non è sempre così per quanto riguarda l'abilità di produzione scritta. Ogni docente sicuramente sa come proporre la lettura di testi culturali e le relative attività lessicali o morfosintattiche, ma sovente tutti gli esercizi proposti mirano a testare unicamente la comprensione da parte dello studente, con obiettivi didattici che sono relativi alle prime fasi dell'unità didattica, vale a dire la fase di globalità (comprensione globale, del genere testuale, del contesto, paratesto e cotesto) e la fase di analisi (comprensione analitica, delle strutture morfosintattiche, del lessico, dei modelli culturali, dello stile e delle forme retoriche...). Spesso ai testi culturali proposti in classe, sostanzialmente, non fanno seguito attività per sviluppare le abilità produttive delle fasi di sintesi e di riflessione, come riassunto nel seguente schema:

UNITÀ DIDATTICA: fasi, obiettivi, tecniche didattiche e sussidi



Schema tratto da: **BEGOTTI P., 2005**

Le abilità di produzione orale e scritta sono fondamentali nell'acquisizione di una lingua e il loro mancato sviluppo può minare o addirittura invalidare l'equilibrio dell'apprendimento e dell'intero processo formativo.

Le tecniche glottodidattiche da utilizzare a questo scopo sono molte, alcune sono indicate nello schema della pagina precedente, altre possono essere ideate dal docente secondo gli interessi e i bisogni dei propri studenti, ma devono essere sempre adeguate ed efficaci per ogni determinato gruppo di studenti.

In particolare, il vantaggio di esercitare adeguatamente l'abilità di scrittura è la possibilità di ricorrere alla funzione del “monitor”, vale a dire il controllo che l'apprendimento esercita sulla lingua secondo la *Second Language Acquisition Theory* di Krashen (1981), il quale ha teorizzato che grazie alla permanenza del prodotto scritto è possibile attivare il controllo sulla lingua da parte dell'apprendimento razionale. Mentre nel parlato il controllo razionale è pregiudizievole perché la ricerca di correttezza formale può andare a discapito della fluenza della produzione linguistica, la scrittura offre, invece, il tempo di riflettere sulla lingua e di apportare modifiche o di considerare forme alternative. Oltretutto l'abilità di produzione scritta consente all'allievo di svolgere le attività secondo i propri ritmi, soprattutto se i testi sono assegnati come attività da effettuare a casa.

Vantaggi ulteriori della scrittura sono offerti anche dalla possibilità – per chi ha un carattere introverso o per un adulto che non ama mettersi in gioco in pubblico – di esprimere le proprie opinioni ed emozioni, di raccontare la propria storia e i propri progetti. La scrittura può addirittura essere propedeutica alla padronanza dell'abilità di produzione orale, oppure esercitare e abituare ad un uso più creativo della lingua, laddove l'attenzione non sia posta unicamente sulla correttezza formale, ma principalmente sui contenuti. Tale concetto è

intimamente collegato alle teorie di matrice umanistico-affettiva secondo le quali ogni studente attraversa una “fase di silenzio” (KRASHEN, 1981), periodo che può avere durata estremamente variabile in cui l’apprendente non usa le strutture linguistiche pur avendole acquisite, e che affermano che per ottenere un apprendimento “significativo” il discente deve essere in un ambiente formativo sereno e rilassato.

Un possibile svantaggio della scrittura è rappresentato dalla produzione di errori, spesso non presi in considerazione nel parlato, ma sostanziali ed evidenti nel testo scritto: tali errori non vanno trascurati e andranno emendati con tecniche appropriate.

3.4 Obiettivi didattici da raggiungere e processi da attivare nella produzione scritta

Lo sviluppo dell’abilità di produzione scritta prevede il perseguimento di precisi obiettivi didattici. Mentre in passato l’attenzione del docente era posta unicamente sul prodotto finito, oggi si tende a considerare la scrittura principalmente come processo, come procedimento che si sviluppa in fasi successive come le seguenti:

- l’analisi del *contesto situazionale*: gli scopi per cui l’autore ha redatto il testo e quelli del destinatario, il ruolo fra i due, il luogo reale e culturale in cui si trovano;
- la *tipologia di testo* che si intende produrre (argomentativo, narrativo, regolativo ecc.) e del *genere testuale* (racconto, relazione, lettera ecc.);
- la definizione del progetto concettuale di stesura che darà coerenza al testo (“*scaletta*”);

- la *stesura* di un testo coerente e coeso;
- la *revisione* del testo ed eventualmente la *riscrittura*.

Nella vita di tutti i giorni esiste un'ampia gamma di tipologie testuali che si devono produrre, testi che richiedono da parte del docente un lavoro propedeutico e organizzativo perché possiedono caratteristiche specifiche, ad esempio l'attenzione ai meccanismi di coesione e agli usi del congiuntivo (*testi argomentativi*), l'attenzione al registro e al lessico specifico (*lettere*), la successione temporale (*narrazioni*), la precisione lessicale e le nozioni spaziali (*descrizioni*), l'ordine, la gerarchia di informazioni e la precisione (*testi regolativi*). La produzione di testi va esercitata fin dai livelli linguistici iniziali, come indica il *Common European Framework of Reference (COUNCIL OF EUROPE, 2001)*, ma va guidata dal docente con metodi, tecniche didattiche e attività adeguate, ad esempio, fornire il contesto comunicativo in cui si colloca la produzione scritta, anticipare l'attività con un lavoro preliminare sul lessico, somministrare esempi semplici e autentici da cui gli studenti possano prendere inizialmente spunto o cominciare con testi brevi e aumentare gradualmente la lunghezza dei testi che si richiede di produrre.

4. Una proposta didattica per sviluppare la produzione scritta: il racconto a catena

Si propone qui di seguito l'esperienza di un progetto realizzato presso il Centro Linguistico di Ateneo (C.L.A.) dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

La proposta didattica di realizzare un racconto a catena è stata condotta a titolo sperimentale con due gruppi di studenti adulti di livello B2.1 e C1, livelli

necessariamente avanzati per la difficoltà dei testi autentici da analizzare e dei testi da produrre, ma anche deliberatamente diversi per verificare l'ipotesi che il livello linguistico influisca sul risultato finale.

4.1 Prima fase: la comprensione di testi culturali proposti

Il progetto è iniziato dall'analisi di testi di letteratura italiana contemporanea (brani tratti da romanzi polizieschi di N. Ammaniti, M. Carlotto e A. Camilleri), di storia, leggende e di tradizioni di Venezia (brani tratti da G. Tassini, M. Vittoria ecc.), di arte veneziana (brani sull'Arsenale e sulle antiche Scuole di Venezia). Per ciascun testo si sono proposti esercizi di comprensione, lessico e morfosintassi, di analisi del contesto situazionale, dello stile e del genere testuale. Ne è seguito un confronto a gruppi per stimolare e sviluppare la produzione orale e un dibattito in plenaria. Successivamente si è assegnato un testo da studiare ad ogni studente e un tempo congruo di preparazione, alla fine del quale i due gruppi sono stati accompagnati in un percorso itinerante lungo le calli di Venezia per consentire a ciascuno studente di spiegare oralmente ai colleghi ciò che aveva approfondito individualmente.

4.2 Seconda fase: la pianificazione e la redazione del racconto a catena

In un secondo tempo la docente ha proposto agli studenti di riutilizzare quanto appreso fino a quel momento in termini di contenuti culturali, ma anche di elementi stilistici, retorici e linguistici, e di scrivere un racconto a catena, vale a dire un testo scritto a più mani, ciascuna parte individualmente a casa.

Il suggerimento è stato accolto da entrambe i gruppi con grande interesse ed entusiasmo, pertanto è iniziata la fase di preparazione alla produzione scritta.

La pianificazione è da sempre la fase più importante del processo di scrittura, ma spesso viene trascurata anche nella lingua madre, seguendo la prassi corrente di iniziare subito a scrivere una volta ricevuta la consegna. Diversamente la capacità di progettare testi si sviluppa partendo proprio dall'analisi dell'architettura di testi proposti e mettendone in evidenza le diverse parti della struttura, ma anche la gerarchia stabilita e l'ordine seguito dall'autore, elementi che possono variare perché molto soggettivi.

La pianificazione della redazione del testo del progetto ha visto in un primo momento in plenaria l'avvio di un brainstorming per raccogliere le idee di tutti e l'accordo sul genere letterario e testuale, sull'Io narrante (esterno o interno), sulle tematiche da utilizzare, sul periodo storico in cui collocare la narrazione e sui personaggi principali, nonché sul principio di utilizzare, per quanto possibile, i contenuti, le figure allegoriche studiate in precedenza e precisi accorgimenti stilistici.

Si è proceduto in seguito a concordare in plenaria le frasi iniziali del racconto, in modo da offrire a tutti un esempio di riferimento, e a stabilire un ordine di scrittura tra gli studenti e le modalità di esecuzione.

Per quanto riguarda la modalità è stato stabilito che ogni studente avrebbe scritto a casa la sua parte, la quale si sarebbe controllata in plenaria in classe la lezione successiva per una revisione di gruppo, partendo dal presupposto condiviso da tutti che questo non sarebbe stato un momento mortificante per l'autore di turno, bensì avrebbe avuto come unico obiettivo quello di rendere corretto e coeso il testo. Durante la rilettura sono stati controllati gli aspetti ortografici e sintattici, la coesione e la coerenza del testo, l'adeguatezza al

genere testuale, all'Io narrante e al destinatario prescelti, le scelte lessicali e sintattiche effettuate.

Alla conclusione della redazione si è proceduto a definire un titolo che fosse interessante, corrispondente ai contenuti del racconto e bene accetto a tutto il gruppo.

Le tipologie di errori ricorrenti riscontrati durante la stesura dei due testi sono stati di due tipi, ossia il cambiamento involontario dell'io narrante (da interno a esterno e viceversa) ed errori contrastivi con la lingua madre, ma ciò che appare evidente e su cui il docente non può intervenire è l'apporto molto personale e stilisticamente individuale variabile da studente a studente.

Nella redazione finale del racconto si nota, infatti, che ogni studente ha offerto il "suo" stile di scrittura e contenuti corrispondenti alle esperienze personali su cui il racconto si è sviluppato progressivamente e in questo aspetto assolutamente soggettivo si ritiene si fondi l'essenza dell'originalità, della creatività e dell'interesse della produzione scritta realizzata. Il racconto, infatti, sebbene sia partito da una pianificazione e organizzazione precisa in plenaria, nel suo svolgimento individuale ha intrapreso strade assolutamente imprevedute e originali, offrendo alla fine un elaborato che mostra una vena di creatività assolutamente singolare.

Si riporta a titolo esemplificativo uno dei due racconti a catena per poter offrire concretamente al lettore l'esempio di riutilizzo di contenuti studiati in testi precedenti (Arsenale, Ghetto e sinagoghe, elementi strutturali della gondola, arte, leggende e tradizioni veneziane o antichi mestieri), di figure allegoriche analizzate nei testi di letteratura (ossimoro, metafore ecc.), di accorgimenti morfosintattici studiati (es. raddoppio dell'aggettivo al posto del superlativo, posizione dell'aggettivo), nonché di strutture basilari del dialetto veneto.

5. Conclusioni

Le valutazioni che si possono trarre al termine di un tale progetto didattico partono sicuramente dalla considerazione che la proposta ha influito notevolmente sulla motivazione degli studenti di lingua italiana, i quali si sono dichiarati entusiasti fin dall'inizio dell'attività e ciò ha influito molto anche sull'andamento del corso e conseguentemente anche sull'aspetto relazionale e di socializzazione del gruppo.

In base alla stessa esperienza condotta con gruppi di diverso livello linguistico è possibile affermare che il livello appare ininfluenza rispetto alla creatività, allo stile e alla coerenza testuale e che un gruppo con conoscenze grammaticali inferiori può produrre un testo migliore da tali punti di vista rispetto ad uno superiore.

Dal punto di vista linguistico va notato anche l'utilizzo di termini e frasi del dialetto veneto e ciò a dimostrazione del fatto che uno studente di L2 assimila anche la lingua che sente regolarmente nella vita quotidiana, che acquisisce passivamente e che sa parzialmente riprodurre.

Infine si rileva che complessivamente il risultato finale è stato superiore alle aspettative di partenza del gruppo, probabilmente perché proposto come lavoro di pura esercitazione dell'abilità di produzione scritta e non soggetto a valutazione finale, considerazione che ha portato ad un atteggiamento rilassato e non ansiogeno da parte di ciascuno studente, in piena sintonia con una glottodidattica umanistico-affettiva.

Bibliografia

BALBONI, P.E. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore, 1994.

_____. *Le sfide di Babele*. Torino: Utet Libreria, 2002.

BEGOTTI, P.; CAON, F. *La didattica della letteratura, del cinema, della storia dell'arte e della musica*, modulo *on line* in www.unive.it/italslab, nell'ambito del Master *on-line* di Formazione di Formatori, Università Cà Foscari di Venezia in collaborazione con le Università di Cascável, Erechim e Florianópolis di Brasile e Argentina, 2004.

BEGOTTI, P. Analisi dei materiali didattici per l'italiano LS ad universitari. In: PAVAN, E. (Org.). *Il "lettore" di italiano all'estero*. Roma: Bonacci, 2005.

_____. Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri. *Rivista ITALS*, n. XVI, 2008.

_____. *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*. Perugia: Guerra; Soleil, 2010.

BERTOCCHI, D. L'insegnante di L2 come mediatore culturale. *LEND*, Supplemento al n. 1, 2008.

CALABRESE, O. *Il linguaggio dell'arte*. Milano: Bompiani, 1985.

COUNCIL OF EUROPE. *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: University Press, 2001.

DANESI, M. *Il Cervello in aula!* Perugia: Guerra Edizioni, 1998.

DAMASIO, A. R. *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi edizioni, 1995.

DE BENI, R.; MOÈ, A. *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino, 2000.

KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

JANTORNO, G. Lingua e cultura: la questione della civiltà. *LEND, Glottodidattico. Principi e realizzazioni*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia, 1990.

MOLLICA, A. Creative Writing: Poetry in the Language Classroom. *Mosaic*, 1, 1995.

PAVAN, E. (Org.). *Il "lettore" di italiano all'estero*. Roma: Bonacci, 2005.

PEACOCK, M. The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners. *English Language Teaching Journal*, n. 51, 1997.

PERAYA, D.; NYSSSEN, M.C. Image et enseignement des langues secondes: extrait de Les partextes dans les manuels scolaires de biologie e d'economie. *Cahiers de la Section des Sciences de l'education*, 78, 27-32, 1975.

TENTORI, T. *Antropologia culturale*. Roma: Studium, 1996.

WILKINS, D. A. *A communicative Approach to Syllabus Construction in Adult Language Learning*. In: ESSEN, A. J. Van; MENTING, J. P. (Orgs.). *The context of Foreign Language Learning*. Assen: van Gorcum and Company, 1975.

ZUANELLI SONNINO. Modelli disciplinari e interdisciplinari nell'educazione linguistica: il rapporto lingua-cultura. In: BALBONI, P. E.; GOTTI, M. (Orgs.). *Glottodidattica: aspetti e prospettive*. Bergamo: Juvenilia, 1987.

I SEGRETI DI VENEZIA

(*Racconto a catena*)

Creazione del livello C1 di italiano L2

(17/01)

Nella notte buia e nebbiosa si sentiva solo il rumore dei remi che battevano l'acqua della laguna veneziana. Don Juan era seduto a prua con lo sguardo perso nella nebbia e pensava a tutti i suoi amici lasciati in Spagna. Il re di Spagna stesso gli aveva ordinato di andare a Venezia per scrivere quel libro sulla Repubblica di Venezia, ma lui adesso vedeva solo le cortigiane sulle fondamenta Nova che lo chiamavano: "*More, toso...*".

(*in classe, in plenaria*)

Con gran timore, lui pensava a questo nuovo paese sull'acqua, dove tutti cantavano, ballavano e camminavano sulle strade con le maschere come fantasmi. Tuttavia l'importante era l'ordine del re. Dietro l'incarico di scrivere un libro storico, c'era un'altra missione di responsabilità molto pericolosa. Il re di Spagna era molto interessato all'arsenale e voleva sapere tutta la tecnologia della costruzione navale, ma la Repubblica di Venezia teneva segrete tutte le opere dell'arsenale. L'unica persona che poteva aiutarlo era il vecchio rabbino, il quale aveva una stretta amicizia con il consigliere del re di Spagna. Per non far vedere la collaborazione segreta tra i due, il rabbino aveva chiesto a una vecchia padrona di casa l'ospitalità per il giornalista.

(*Anahit, Armenia, 21/01*)

La gondola si fermò. E dal finestrino del *felze*¹, Juan riuscì a vedere che si stavano addentrando in una sorta di *garage*. Il cancello si era alzato e il gondoliere con molta destrezza li portava in sicurezza dentro allo stabile. Sulla parete si poteva leggere "Santa Maria Formosa". "*Siamo lontani dal Ghetto!*". Disse al gondoliere. Che era sempre stato un personaggio strano, un po' macabro. Non aveva detto una sola parola fino a lì, né il suo viso si riusciva a vedere sempre coperto con questa specie di tunica con cappuccio... Come si chiama...mi lasci ricordare..ah! Il tabarro. Le uniche parole

dette furono: *“Desmonta! Semo rivài!”*.

Un ragazzo li aspettava e mentre lo aiutava con le valigie, gli faceva cenno di accompagnarlo. Li aveva portati in una bella casa illuminata e che emanava un buonissimo profumo di cibo... pesce forse...fritto. Gli pareva buono, o era la fame? Alla porta li ricevette una signora robusta, con un bel davanzale. *“Venga, la padrona La sta aspettando”*.

La casa era bellissima, con un pavimento a mosaico stile veneziano. Sembravano dei tappeti. Un grande lampadario illuminava il salotto e il suono del legno che bruciava nel bel caminetto si confondeva con le risate e la musica dei violini che arrivavano dalla sala accanto. La signora gli disse d’aspettare lì e mentre apriva la porta, riuscì a sbirciare vedendo che parlava con una signora seduta di spalle. La stessa si alzò e come d’incanto vide la donna più bella che abbia mai visto in vita sua. Gli venne incontro, gli porse la mano e in uno spagnolo perfetto lo salutò: *“Buenas noches, bienvenido a mi casa. Mi nombre es Veronica Franco, el rabino me ha hablado mucho de ti”*.

“Veronica Franco?”- pensò lui. Non poteva crederlo! La cortigiana più famosa e anche più costosa di Venezia. Un solo bacio suo costava sei scudi ed lui adesso era lì a baciarle le mani!

“Domani mattina io stessa ti accompagnerò da Nicolò Folli, il marangon³. Il migliore che ci possa essere in città. Lui mi deve dei favori, per questo penso che non sarà difficile farlo parlare, anche se le sue abilità sono segrete e custodite dal Consiglio dei Dieci. Tu, hai già sentito parlare del Consiglio, Don Juan?”.

Si affrettò a rispondere di no, ancora ubriaco dalla bellezza e seduzione di quella donna. *“Ti consiglio di conoscerlo. I Dieci non perdonano quando l’argomento è la sicurezza del governo e dei segreti della repubblica, non so se mi spiego?! Adesso devo lasciarti. La mia serva ti farà vedere la tua camera. Per favore scusami, ma devo tornare dai miei amici”*.

E mentre lo salutava, ritornò nella sala e riuscì ancora una volta, sbirciando, a vedere l’uomo che le andava incontro e non era altro che il giovane Rois Enrico III, re di

Francia. “Come mai qui?”

(*Adriana, Brasile, 23/01*)

L’opulento uomo lo salutò e mentre Juan lo guardava affascinato, fu condotto dal re in un angolo della stanza. - “*Ascolta*” - disse il grosso monarca - “*So chi sei e perché stai qui*”

In quel momento Juan aveva la pelle d’oca e sentiva il sangue arrivare all’ultimo capello della testa, ma prese aria e gli risponde con voce sicura - “*Che desidera la sua maestà di un uomo come me?*”

Con mezzo sorriso il re lo guardò con un certo strabismo, divertito - “*Ora non è luogo né tempo per parlare*” - gli disse sottovoce - “*Venga domani mattina nella mia suite*” - disse segnalando un corridoio con il dito - “*penso che possiamo lavorare insieme e scambiare certe informazioni. Può essere utile a tutti e due... L’Arsenale è pericoloso tanto per la Francia come per la Spagna, attenzione con quello che mangia o beve*”. E senza dire una sola parola di più si girò e andò via, lasciando Juan con la faccia bianca. Lo spagnolo sapeva che Venezia contava su un servizio segreto impressionante, tuttavia non si aspettava un lavoro così dal francese.

Juan andò nella stanza, sembrava piccola, ma abbastanza tranquilla, giusta per dormire (o no). Quando si era messo a letto la testa non poteva fermarsi: “*Come sa chi sono?*” “*Chi altro lo sa?*” “*Che succede con il cibo?*” “*Che vuole dirmi e come sapeva che ero qua?*” Ma non c’era nulla da fare prima del giorno seguente, già che in quel momento, pensava, tutti dormivano. Non sapeva quanto gli occhi avrebbero resistito, ma in un guizzo c’era la luce che entrava per la finestrina.

Non voleva cercare una meretrice per sapere dove lavarsi il viso. Solo desiderava trovare il monarca e dare una risposta ai dubbi che lo tormentavano.

Camminò solo fino a trovare la porta che gli aveva detto il re. Al bussare sentì come si aprisse un paio di centimetri - “*Eccellentissimo?*” - Solo l’eco gli rispose - “*Posso...?*” - La porta si aprì abbastanza per poter vedere tutto il pavimento di marmo chiazze rosse. Juan istintivamente alzò gli occhi e quasi cadde di sedere. Non sapeva come si

chiamava, ma la prostituta che il giorno prima lo aveva accompagnato alla sua stanza era pendente bocconi nel piano, in direzione della porta, allungando la mano come stesse cercando il suo aiuto. Ma la quantità di sangue fermo e l'odore della morte, indicava che già non c'era vita in lei. Ma quello che lo fece cadere subito fu vedere che sopra il letto c'era il re con gli occhi aperti e il viso sfigurato, bagnato di sangue e con un profondo taglio nel collo. Tutto si trasformò in bianco e svenne.

Le maschere che aveva visto il giorno prima inondarono la sua mente. La nebbia, il gondoliere, la Laguna... *More! MORE!*

Poco a poco aprì gli occhi e si trovò sul pavimento di fronte alla faccia di Veronica che lo guardava preoccupata - "*Devi correre, ti incolperanno se ti trovano qui!*" Juan provò ad aprire la bocca, ma la notava secca e come addormentata - "*Ma...io no...io non so...*" - riuscì a dire, ma come unica risposta trovò il silenzio e una mano che lo portava per lo stesso cammino che ieri aveva fatto.

- "*Do...do...dove andiamo?*" - disse lo spagnolo al vedere la funerea gondola con il sinistro gondoliere del giorno prima. La signorina Franco lo guardò un momento e con un sorriso benevolo gli rispose: "*In un luogo sicuro, il Ghetto, voglio che u conosca un amico...*"

(Iria, Spagna, 24/01)

"*Quale amico?*" le chiese con un certo tremore nella voce. "*Lo vedrai*", disse Veronica e la gondola planò in silenzio nella notte senza luna verso il Ghetto.

Arrivarono al Campo del Ghetto dove già li aspettava Maria, una signora di straordinaria bellezza, bella figura e capelli biondi, accompagnata da suo marito, il signor Alvisè che salutò Juan con freddezza. I due coniugi avevano l'incarico di accompagnare Veronica e Juan in segreto dal rabbino, persona di fiducia del re di Spagna. Dopo qualche passo entrarono in una casa strettissima, alta, con almeno cinque o sette piani. L'intera proprietà sembrava alquanto trascurata. Salirono insieme la scala stretta stretta con il soffitto basso per arrivare alla sommità dell'edificio, in un'aula abbastanza larga che sembrava un piccolo gioiello. I muri erano decorati con otto pannelli lignei raffiguranti episodi biblici tratti dal libro dell'Esodo e in fondo c'era l'armadio che custodiva la

Torah. Era la Scola Canton, sinagoga di Venezia, inaugurata solo qualche anno prima. Il vecchio rabbino li ricevette con un sorriso amichevole. I suoi occhi brillarono per la gioia di incontrare Juan e nello stesso tempo lanciò uno sguardo d'intesa a Veronica Franco che conosceva bene da molto tempo. Dopo i convenevoli Veronica e la coppia andarono via e il rabbino iniziò a parlare liberamente con Juan e raccontò tutto ciò che sapeva sulla marina militare della Serenissima. Juan imparò tutto a memoria. Fu una notte molta lunga...

(Gerhard, Germania, 30/01)

“Basta, non voglio sentire altro!” Gridò Juan, mentre il rabbino parlava. *“Devi fare quello che abbiamo pianificato!”* Il rabbino gli rispose con calma. *“Ma l'ordine che ho ricevuto non è così! Io sono il messaggero, non sono né l'attentatore, né l'assassino!”*. *“Non sei neanche un salvatore. Devi farlo domani, all'inizio del Carnevale!”* Il viso del rabbino sembrò terribile al lume di candela. *“Se non ce la fai, domani sarai proprio tu che passerai il Ponte dei Sospiri per poi essere decapitato! Non dimenticare cosa hai fatto stasera ”*.

“Stasera?!” Juan pensò in silenzio per un secondo, *“Santo cielo! L'omicidio del re! Sono stato l'ultima persona che è entrata in quella camera... Oltre a Veronica... E' stata lei...?!”*

Veronica e la coppia scesero le scale. *“Devi fare così domani: corteggia l'ufficiale Gherardo, che protegge l'arsenale,”* Veronica disse a Maria, *“e fai entrare le nostre spie”*. *“Sì, ho capito...”* Maria accettò con voce bassa.

Non c'era nessuno sulla strada nel cuore della notte. La città era come una città fantasma. All'improvviso, discutendo con il rabbino, Juan saltò giù dalla finestra e cadde nel canale. Alvise stava per inseguirlo.

“Non disturbarti. Di' a tutti che lui è l'assassino dell'omicidio di stasera,” il rabbino disse con un sorriso cattivo, *“e poi abbiamo già avuto un altro attentatore. Vai a trovarlo subito!”*

Nuotando velocemente nel canale, Juan pensò come impedire di esplodere tutta

Venezia con l'arsenale. Arrivò quasi l'alba e suonarono le campane del campanile di Piazza San Marco. Era l'ora di cominciare il Carnevale...e il complotto...

(Chen Bin - Giacomo, Taiwan, 02/02)

Il sole dell'alba sottile sottile gettò un raggio di luce su Venezia. *“Bella, Venezia. Potrei sacrificare la mia vita per te.”* - borbottò l'ufficiale Gherardo a bassa voce. Era la mattina presto dell'inizio del carnevale che aveva aspettato tutto l'anno. *“Carnevale veneziano...”* pensò *“Chiasso, maschere, gioia, vino, malinconia, e..... amore.”* Lui tirò fuori uno specchio piccolo, ma lussuoso e cominciò a sistemare i capelli ricci e untati. *“Hm.. bello... anche oggi.”* disse tra sé guardandosi con compiacimento nello specchio. In quel momento, salendo le scale di un ponte, Gherardo calpestò l'orlo del suo mantello lungo, inciampò e cadde dalle scale. Lui saltò subito in piedi con la faccia rossa e finse come se non fosse accaduto niente. Ma si sentì una risata dietro la sua schiena. *“Non vede l'ora che cominci il Carnevale e s'è alzato troppo presto? Vero?”* disse una donna con una maschera con tono canzonatorio. Colpito da rabbia e vergogna, Gherardo stava per urlare. Ma non appena si fu accorto dei suoi bei capelli biondi, cambiò la sua idea e, con voce carezzevole, disse *“Bellina, mi direbbe il suo nome? E magari mi farebbe guardare di più la sua magnifica bellezza?”*. *“Mi chiamo Giulietta. Le piacerebbe passare il carnevale veneziano con me?”* disse mentendo la moglie di Alvise, Maria, e mostrando il suo bel lineamento. *“Ah! Bella Giulietta! Volentieri! Cantiamo delle canzoni d'amore insieme!”* disse Gherardo tenendo le mani di Maria. Stupita dalla semplicità del corteggiamento e dalla stupidità di Gherardo, Maria doveva fare un grande sforzo per non scoppiare a ridere. Ma essendo furba, lei non dimenticò di chiedergli con voce dolce *“Si vede che lei lavora come un capitano importante. Mi farebbe sentire i discorsi del suo lavoro? Mi piacerebbe davvero sentirli.”*. *“Racconterò tutto di me!”* disse Gherardo. *“Va beh... È stato un lavoro troppo facile.”* pensò Maria tra sé. Il carnevale veneziano cominciò clamorosamente. **(Kae, Giappone, 06/02)**

Juan era veramente meravigliato di quel palcoscenico mascherato che cominciava

ad invadere le labirintiche calli di Venezia, in cui attori e spettatori si fondevano in una sfilata unica ed entusiasmante di figure e colori, dove indossando le maschere ed i costumi garantivano il prezioso anonimato. *“E così riuscirò a celare la mia identità!”*, pensò. Deciso, Juan affrettò il passo e comprò un bel costume ed una maschera sofisticata dal venditore ambulante che passava vicino. All’improvviso, si incrociò con la bella Maria che in quel momento non portava la sua maschera e si faceva accompagnare da un ufficiale. Lanciando un grido silenzioso, rimase pallido come un morto, timoroso di essere riconosciuto. *“Sono un uomo morto”*, disse tra sé. Tuttavia, l’unica riposta che ottenne di Maria fu *“Buongiorno signora maschera!”*, allontanandosi allegramente. Juan cominciò a passeggiare, pensieroso ... voleva solo svignarsela, ma si ricordò del complotto e della gente di Venezia che sarebbe morta se lui non fosse riuscito a smascherare i responsabili. *“Non sono realmente convinto che sia stato il re di Spagna a tracciare questo perfido piano. Stiamo diventando un impero coloniale europeo, abbiamo solo bisogno di approfondire i segreti del nuovo sistema di produzione delle navi da guerra dell’Arsenale e così migliorare la nostra flotta. Ma chi sarà l’illustre sconosciuto che si muove pazientemente dietro le quinte? Sarà il sultano ottomano? Non può essere il re di Francia ... quello là non respira più!”*, pensò. In effetti, la Spagna ed il Portogallo vivevano molti successi in quel periodo, soprattutto erano all’avanguardia nelle scoperte e nell’apertura di nuove rotte commerciali. In quel momento, si accorse che alla luce dei fatti, lui era stato l’ultima persona che aveva visto il re di Francia ... morto. *“Come provare la mia innocenza? Come faccio per scoprire l’assassino? Qual è il ruolo del rabbino, di Veronica e degli altri? E come aiutare la gente di Venezia? Se avessi un amico a soccorrermi!”*, disse tra sé. *“...Ah!!!”* esclamò Juan dopo pochi secondi. Si ricordò in quel momento di Marcantonio, il suo amico bibliotecario che lavorava nella Biblioteca Nazionale Marciana. Avevano già scambiato idee su alcuni articoli che Juan scrisse sulla Repubblica di Venezia. E quello era il momento giusto per trovarlo nella Biblioteca perché a quell’ora sarebbe stata ancora deserta. Quando entrò, si stupì della bellezza di quel posto e di quei scaffali

pieni di ricche collezioni di libri. C'era un silenzio assordante. In fondo di un grande corridoio, vide Marcantonio ...

(Susana, Portogallo, II/02)

Marcantonio lo salutò, *“Buon giorno signora maschera! Oppure è meglio dire così? Buon giorno signor assassino!”*.

Juan disse supplicando, *“Mi credi! Sono innocente! Sei mio amico, vero?”*.

Marcantonio disse, *“Io non credo né alle voci che tu sia l'assassino né alla tua affermazione che tu sia innocente. Io credo solo al nostro Dio. Ma ho fortunatamente il tempo per sentire il tuo racconto. Che cosa è successo? E che cosa vuoi?”*.

Juan gli raccontò tutta la situazione e chiese che cosa doveva fare. Marcantonio, dopo una lunga riflessione, disse, *“Mi sembra che Venezia di carnevale sia un gran teatro e che la gente che si veste in maschera e con costumi brillanti sia come un personaggio del racconto rappresentato a teatro. Inoltre è probabile che anche noi siamo personaggi di un racconto, che siamo manovrati a piacimento dallo scrittore. Se fosse così, lo scrittore scriverebbe la fine del racconto fra poco. Dunque noi non abbiamo bisogno di fare qualcosa, ma di lasciarci portare dalla situazione. Non so se il racconto sia comico o tragico...”*.

Juan, irritatosi, gli disse, *“Basta tragedia! Ottengo un buon finale con le mie mani! Dammi un altro consiglio costruttivo!”*.

Marcantonio gli disse calmandolo, *“Io ho sentito solo il tuo racconto. Cioè so soltanto quello che tu sai. Dunque tu devi trovare la soluzione da te. Ma ti do solo un consiglio. Il nostro punto di vista è incerto. Noi possiamo vedere solo uno dei molti aspetti delle cose. Quindi hai bisogno di dubitare di quello che hai veduto e sentito. Ad esempio, hai potuto trovare coloro che dovevi incontrare?”*.

Juan stava per arrabbiarsi di nuovo. Ma si sforzò di essere calmo e tentò di ripensarci tra sé, *“Io avevo ricevuto ordine dal re di vedere il vecchio rabbino che aveva avuto una stretta amicizia con il suo consigliere. E infatti l'ho veduto. Naturalmente è stata la prima volta. Ma...non avevo conosciuto la figura del rabbino per niente e quindi*

non posso essere convinto che lui fosse veramente il rabbino. È possibile che ci sia il vero rabbino da qualche parte...?”

Juan ringraziò Marcantonio, cominciò a correre, uscì dalla biblioteca e scomparve nella folla nella piazza San Marco. Marcantonio disse con un sorriso amichevole, *“Che San Marco sia con te!”*. Nella sua tasca c’era una lettera di Gherardo la quale era sporca di sangue.

(Yuki, Giappone, 14/02)

Juan correva e correva attraverso delle strette calli di Castello per arrivare all’Arsenale. Aveva deciso di raggiungerlo, infiltrarsi e finire con questa storia in un colpo. Fu vicino a San Zaccaria che col materiale del cantiere sul punto di essere finito inciampò e cadde, scivolandogli fuori dalla tasca un insolito pezzo di carta tutto macchiato di sangue. Juan decise di leggerlo e a grande linee diceva:

“[...]e allora sono io l’assassino, sono io quello che ha ucciso il maledetto re di Francia. Non meritava altro che la morte. Lui girava per il mondo con lussuosi vestiti e parlando delle grandezze della Francia, mentre il suo paese muore di fame [...]”. Quella lettera la firmava Gherardo, ma non aveva nessun senso, pensò. *Perché racconta questo a me? Tenta di proteggermi? O magari vuole incriminarmi ancora di più?...*

Mentre nel suo cervello giravano tutte queste idee e immagini, un gran boato assordava le sue orecchie per essere poco dopo seguito da un vento che portava con sé polvere e pezzi degli edifici, i quali, pur essendo ancora in piedi, avevano perso qualche tegola e persiana. *Oh mio Dio! Pensò, l’Arsenale è esploso*. Ed iniziò a correre attraverso la polvere, nonostante i suoi polmoni si lamentassero ogni tanto per l’ingoiare dell’aria pesante e densa che rendeva difficile ogni passo. Con l’aria ancora profumata di polvere da sparo raggiunse la porta principale dell’Arsenale, dove il ponte levatoio era crollato per l’esplosione. In mezzo alla confusione, Juan si introdusse per la porta laterale alle grandi torri, altro cantiere moderno (N.A. = Cinquecentesco), dove ancora si accatastavano le grandi scatole di legno che contenevano i leoni con iscrizioni vichinghe portati dalla Grecia.

(Albert, Spagna, 19/02)

Come è possibile? Si domandò Juan mentre apriva la porta con le mani tremanti. Doveva trovare quel maledetto documento prima che crollasse tutto l'edificio. Se non fosse riuscito a trovarlo, tutta la sua missione sarebbe stata inutile. Non poteva permettersi di tornare dal re senza le informazioni che gli aveva chiesto di conseguire. La sua missione ormai era chiara: doveva trovare il libretto segreto sulla costruzione navale che la Repubblica di Venezia teneva nascosto nell'Arsenale.

Il rabbino gli aveva spiegato bene la pianta dell'edificio, solo che nemmeno lui gli sapeva dire il posto esatto del nascondiglio di quel prezioso tesoro dei veneziani.

Per un momento Juan riuscì a dimenticare tutte le vicende dei giorni precedenti che lo avevano distratto dalla sua vera missione. Lasciò da parte l'assassinio del Re di Francia, la misteriosa lettera di Gherardo e le parole enigmatiche di Marcantonio e riuscì finalmente a concentrarsi sulla conclusione del suo incarico. *Alla fine si chiarirà tutto*, pensò fra sé.

Tuttavia, nell'istante in cui entrò nelle rovine di ciò che una volta fu il grande e famoso Arsenale, Juan capì subito che il suo progetto era ormai quasi impossibile. Tutto ciò che riuscì a vedere tra il fumo e la polvere dell'esplosione, erano macerie e frantumi di muri, colonne e navi. *Come riuscirò a trovare il libro in mezzo a tutto questo disastro?* pensò sempre più disperato. Inoltre, il tempo stava lavorando contro di lui. Man mano che avanzava con passi cauti e lenti sentiva ogni tanto il rumore di una colonna o un pezzo del tetto che stava crollando per terra.

Fra poco il famoso Arsenale di Venezia sarà soltanto una pagina nei libri di storia delle future generazioni, pensò Juan sempre più disperato. Aveva già tante ferite dagli oggetti contro cui aveva urtato e gli occhi gli bruciavano tanto dal fumo, che non vedeva quasi più.

Proprio nel momento in cui la sua disperazione diventò così insopportabile che decise di tornare indietro, Juan percepì un rumore strano. Era diverso dal rumore continuo dei frammenti che stavano crollando per terra, non aveva questa tonalità cupa, era

piuttosto qualcosa di più acuto, qualcosa di più sonoro, qualcosa di ...umano!

In quell'istante Juan capì che non era da solo in quella tomba di rovine. *Ma chi oltre a me sarà così matto da rischiare la propria vita in un edificio che sta sul punto di crollare? Magari qualcuno che sta cercando lo stesso documento?*

La voce diventava sempre più chiara mentre Juan si stava avvicinando a un pezzo di muro che era ancora quasi intatto.

All'improvviso la voce ammutolì e quando Juan finalmente raggiunse il muro, riuscì a vedere per terra la sagoma di una persona che stava in parte seppellita da un mucchio di mattoni. Con il battito del cuore accelerato Juan si avvicinò ancora di più a quel corpo immobile e riuscì a scorgere una mano che stava stringendo un piccolo oggetto rettangolare. Quando Juan riuscì a decifrare le lettere che erano stampate su quell'oggetto, non credette ai propri occhi. Aveva trovato il famoso libro sulla costruzione navale!

(Sonja, Germania, 21/02)

“Juan, non pensavo più di incontrarti di persona,” – sentì dire da una voce sofferente.

“Allora è vivo... ma lei è... non mi sembra di conoscerla” gli rispose Juan.

“Ascoltami bene” - borbottò a bassa voce lo sconosciuto – *“Non abbiamo tanto tempo, fra poco esploderanno anche i depositi della polvere da sparo e degli esplosivi. Devi sparire, hai già combinato troppi guai. Prendi questo libro e appena esci dalla porta entra nel primo squero, ti porterà verso l'Accademia dell'arsenale. Nasconditi nel sotterraneo e domani all'alba torna in Spagna. Dovevo essere io a concludere questa missione, ma...”*. Non riusciva più a continuare il discorso, ma era tutto chiaro. Lui era l'attentatore che il rabbino aveva nominato. L'edificio continuava a crollare. Juan non aveva alternative, doveva allontanarsi da quel posto il prima possibile.

La nebbia causata dalla polvere era talmente fitta che non si vedeva quasi niente. L'uomo morente indicò l'uscita con un dito e con le ultime sue forze diede una spinta a Juan. Lo spagnolo seguì le indicazioni dello sconosciuto.

Il giorno seguente c'era tanta confusione a Venezia. Tutti parlavano dell'arsenale e

dell'errore di un operaio che aveva trasformato il tesoro della repubblica in un cumulo di macerie.

Solo a casa dell'ufficiale Gherardo c'era un po' di tranquillità, sembrava che niente fosse accaduto. Quella notte Maria era rimasta da lui, lo aveva ubriacato con del buon vino, con la sua affascinante bellezza e con dolci carezze. Ogni tanto gli faceva delle domande sul sistema di difesa di Venezia, ma le risposte di Gherardo erano sempre brevi e banali.

Maria, sicura dell'efficacia della sua seduzione, pensò che l'ufficiale non sapesse molto e che non fosse la persona giusta da interrogare. La mattina seguente, la finta Giulietta voleva scappare, ma trovò Gherardo già a tavola che la invitava a fare colazione.

Bevendo una tazza di latte, l'ufficiale iniziò il discorso: "*Hanno fatto bene a scegliere delle donne di straordinaria bellezza come spie!*". Queste parole inaspettate lasciarono Maria immobile, senza fiato. "*Mi farà piacere poterla rivedere, anche se l'ambiente non sarà proprio rilassante al processo*" – continuò Gherardo.

"*Cara Maria, o preferisci Giulietta?*" – e senza aspettare la risposta concluse il discorso: "*Presto le faranno compagnia suo marito, Veronica ed il vostro preziosissimo Rabbino*". L'ufficiale chiamò i soldati e chiese loro di portare la donna in carcere. Maria non pronunciò nemmeno una parola mentre veniva allontanata, non avrebbe mai immaginato di essere stata scoperta. Gherardo entrò nella stanza accanto e salutò Marcantonio con grande soddisfazione: "*Nessun'altra operazione è stata così piacevole*" – e rise maliziosamente.

(Natia, Georgia, 26/02)

Juan arrivò nel suo nascondiglio senza ulteriori problemi per aspettare tranquillamente l'alba e il salvifico ritorno in Spagna. Non riusciva a credere che questo incubo stesse per finire e infatti una sensazione di inquietudine lo turbava. C'era qualcosa che non quadrava. Abituatosi al buio vide che il rifugio era preparato per il suo arrivo. Su una cassa di legno c'era la caraffa di saporito, quasi piccante e molto inebriante *cabernet franc* e un piatto di cicchetti(4) locali: crostini coperti con il cremoso baccalà

mantecato, croccanti polpette di carne, pittoreschi moscardini e scampi lessi, lucidi calamari e seppie ripiene, sarde in *saor*, preziose cappesante e cozze gratinate.

Nonostante l'accecante fame e una stanchezza mortale, non iniziò a mangiare subito, ma uscì all'aria aperta per pensare un attimo e analizzare gli ultimi avvenimenti. Si sentì angosciato come se fosse ancora in pericolo.

Pensò: *“Sono qui per ordine del mio re, ho incontrato Veronica, Maria, Alvisè e il rabbino, ho visto il re di Francia morto! Ma chi sono tutte queste persone? Forse non era il caso di fidarsi così ciecamente come mi ha avvertito Marcantonio? E poi chi era questo sconosciuto che mi voleva aiutare troppo volentieri?”*.

Con la mano accarezzò il prezioso libretto nel taschino nascosto della giacca, sapendo che in questo momento era l'oggetto più cercato e desiderato in tutta l'Europa. All'improvviso sentì un suono stranissimo dentro al suo rifugio, come delle piccole e sorde esplosioni. Entrò e vide una scena spaventosa: intorno al suo piatto di cibo c'erano delle pantegane che avevano sperato di cenare deliziosamente. Invece il pasto velenoso aveva fatto esplodere le loro piccole pance.

Con la nausea Juan corse fuori dal nascondiglio senza né scegliere né vedere la direzione del suo movimento. Non capiva più nient'altro che il fatto di essere adesso lui stesso il bersaglio del complotto. *E' uno sfortunato malinteso, o peggio ancora, sono diventato inutile perfino per il re di Spagna?*”, non riuscì a decidere.

In grande confusione ed eccitazione, senza vedere niente e nessuno, sul punto di avere un collasso per il possibile inganno crudele, Juan sbatté fortemente contro qualcuno facendo cadere tutti e due. Dopo qualche secondo, avendo ripreso coscienza, vide l'autore dell'incomprensibile lettera che aveva ancora in tasca. Juan incontrò Gherardo non sapendo se questo fosse la sua salvezza oppure la sua fine.

(Maarja, Estonia, 28/02)

Juan decise subito di far buon viso a cattivo gioco e come se niente di speciale fosse accaduto, si rivolse a Gherardo e disse con aria innocente: *“Ah, Gherardo, che piacere vederti, abbiamo avuto proprio tante brutte giornate. Come stai, amico?”*

Gherardo gentilmente gli rispose con aria sufficiente e una voce un po' troppo ironica: *“Intanto bene, sono stati eventi interessanti, solo che non posso mai tollerare traditori e spie contro la Serenissima. Amico, questo non mi piace per niente!”*. Dopo aver detto questo, dava un cenno in modo inequivocabile a suoi due ufficiali. Loro presero Juan subito per le braccia e lo portarono in arresto in Palazzo Ducale, e lui non fu mai visto un'altra volta da nessuno.

Negli annali della Serenissima ora non si trovano alcune notizie su questi eventi storici. È certo solo, che il re di Spagna non ha mai ricevuto una notizia importante sull'Arsenale di Venezia. Non si sa come fu la vera fine di Juan. Però si diceva che Juan fosse tornato gravemente ammalato in Spagna.

La Serenissima aveva sempre metodi tutti suoi di trattare i traditori.

(Gerhard, Germania, 05/03)

Note:

1) *Felze* – Tutte le gondole di Venezia, che nel 1562 sommarono diecimila, avevano una cabina smontabile, che veniva posta sulla gondola per proteggere il passeggero dalla pioggia e dalle intemperie.

2) *Veronica Franco* – le cortigiane di Venezia erano conosciute in tutta Europa, non per la loro cultura, talento artistico e clientela di altissimo rango. Erano chiamate cortigiane oneste. Diverso dalle altre prostitute che si radunavano a Ca' Rampani (da dove deriva la parola *carampane* che per molto tempo è stata sinonimo di *prostituta*). Veronica nasce nel 1546 e muore nel 1591. Scrittrice, musicista e poetessa, aveva la casa continuamente frequentata da pittori, musicista e letterati avendo come protettori personaggi noti nella aristocrazia veneziana, come: Domenico Venier, Bernardo Tasso, Jacopo Robusti, Tintoretto e è stata anche con il Re francese Enrico III.

3) *Marangon* – Termine dialettale per falegname. Erano così conosciuti i maestri costruttori della Galea, imbarcazione veneziana spinta dalla forza dei remi.

4) *Cicchetti* – Termine dialettale per definire piccole quantità di cibo di tipo diverso, mangiato tra i pasti o come antipasto.