

# IL GENERE TESTUALE ACCADEMICO NEL CORSO DI LAUREA IN ITALIANO: RESOCONTO DI UN'ESPERIENZA

CAROLINA PIZZOLO TORQUATO (UFSC)\*

RENATA SANTOS (UFSC)\*\*

**ABSTRACT:** Questo lavoro presenta un'esperienza realizzata nel corso di laurea in Italiano all'*Universidade Federal de Santa Catarina*, in cui si è cercato di lavorare sia con il genere testuale accademico, sia con l'italiano contemporaneo e le sue varietà. L'esperienza è raccontata da due diversi punti di vista, quello del docente e quello dell'apprendente, e non ha l'obiettivo di offrire risposte, ma piuttosto di condividere alcune possibilità di lavoro basate su questo genere testuale nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano nei corsi di laurea in Brasile.

**PAROLE CHIAVE:** generi testuali; testi accademici; lingua italiana; università.

**RESUMO:** *Este trabalho apresenta uma experiência realizada no curso de graduação de Italiano da Universidade Federal de Santa Catarina, na*

\* Dottore di ricerca presso l'Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e docente presso il corso di Lettere/Italiano della stessa università.

\*\* Laureata in Lettere/Portoghese e laureanda in Lettere/Italiano presso la UFSC. È iscritta al master in traduzione (Pós-Graduação em Estudos da Tradução) alla stessa università.



*qual se procurou trabalhar tanto com o gênero textual acadêmico quanto com o italiano contemporâneo e suas variedades. A experiência é contada a partir de dois pontos de vistas, o docente e o discente, e não tem o objetivo de oferecer soluções, mas de compartilhar algumas possibilidades de trabalho com o gênero textual acadêmico no âmbito do ensino de italiano nos cursos de graduação no Brasil.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *gêneros textuais; textos acadêmicos; língua italiana; universidade.*

**ABSTRACT:** *This paper presents an experience done at the Italian undergraduate course of the Universidade Federal de Santa Catarina, which sought to work both with academic textual genre and contemporary Italian language and its varieties. The research is described according to two different points of view: the teacher's one and the student's one, and it does not intend to give answers, but to share some possibilities of working with academic texts in Italian undergraduate language courses in Brazil.*

**KEYWORDS:** *input; oral comprehension; Italian language; teacher education.*

# I

## **ntroduzione**

L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera nell'ambito del corso di laurea in Italianistica non può prescindere dal fatto che gli allievi di oggi sono gli italianisti (e gli insegnanti) di domani. È naturale, quindi, che gli interessi e le necessità di questi studenti siano molto più ampi di quelli degli allievi di un semplice corso di lingua straniera. Infatti, chi intende laurearsi in Italiano non può limitarsi a imparare la lingua (e cioè ad acquisire una competenza linguistica, comunicativa e interculturale), ma deve anche imparare a insegnare la lingua e imparare a sviluppare la riflessione linguistica.

Non è certo compito facile gestire questa sovrapposizione di obiettivi, soprattutto se si tiene conto dello specifico contesto universitario brasiliano, nel quale la maggior parte degli studenti inizia il corso di laurea senza aver avuto una vera educazione linguistica<sup>1</sup> in ambito scolastico. Si tratta quindi di un pubblico con scarsa (o nessuna) conoscenza della storia della lingua portoghese brasiliana, dei generi testuali e dei fenomeni della variazione linguistica, il che naturalmente si riflette anche sulla poca familiarità con le abilità di lettura e di scrittura<sup>2</sup> (soprattutto per quel che riguarda i registri più formali della lingua). La riflessione linguistica in ambito scolastico è un'eccezione nel contesto scolastico brasiliano, almeno per quanto riguarda l'esperienza degli ultimi decenni, e cioè l'esperienza avuta dai laureandi di oggi.

Se l'insegnamento della lingua materna a scuola non ha permesso alla maggior parte degli studenti di far parte, a tutti gli effetti, della società brasiliana, l'insegnamento della lingua straniera potrebbe aiutarli a superare i pregiudizi linguistici e a raggiungere una miglior competenza comunicativa, ribaltando questa storica situazione di esclusione sociale. Infatti, se si concepisce l'insegnamento-apprendimento della lingua straniera non come la trasmissione di contenuti ma come un'opportunità di riflessione sulla lingua e sul processo stesso di apprendimento e insegnamento di lingue, si può contribuire all'autonomia degli apprendenti e alla loro inclusione sociale, sia nella comunità linguistica brasiliana, sia in quella straniera.

Per rendere possibile non solo l'appartenenza alla comunità linguistica italiana ma anche l'autonomia come futuri italianisti e insegnanti, nel caso

1. Secondo Bagno, “o objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística” (2002, p. 80). [“l'obiettivo della scuola, per quel che riguarda la lingua, è formare cittadini in grado di esprimersi in modo adeguato e competente, nel parlato e nello scritto, affinché possano inserirsi a pieno titolo nella società e collaborare alla costruzione e alla trasformazione di questa società – vuol dire offrire loro una vera educazione linguistica”. La traduzione degli autori brasiliani di questo testo è nostra].

2. Secondo le statistiche basate sui diversi sistemi di valutazione, tra cui il PISA (*Programme for International Student Assessment*), il “41% – quase a metade – dos jovens do final do ensino médio apresentam capacidades de leitura [...] extremamente simples e básicas, além de exercidas sobre textos curtos e muito pouco complexos.” (ROJO, 2009, p. 34) [“41% – quasi la metà – dei giovani alla fine del percorso scolastico presentano capacità di lettura [...] estremamente semplici e basilari, anche se su testi brevi e poco complessi”].

dei laureandi in Italiano, è necessario che ci sia anche il contatto con la storia linguistica italiana, con il ricco e complesso quadro dell'italiano contemporaneo e coi diversi generi testuali, compresi quelli legati ai registri più formali della lingua, com'è il caso dei testi accademici e scientifici dell'italiano.

L'obiettivo di questo lavoro è appunto presentare un'esperienza realizzata nel corso di laurea in *Letras-Italiano* all'*Universidade Federal de Santa Catarina* (UFSC), all'interno della disciplina di Lingua Italiana IV (parleremo qui del corso che ha avuto luogo nel 2012), in cui si è cercato di lavorare sia sul genere testuale accademico, sia sull'italiano contemporaneo e sulle sue varietà. Il testo su cui si sono basate le attività descritte è "Morfologia", di Monica Berretta. L'esperienza verrà raccontata da due diversi punti di vista: quello del docente e quello dell'apprendente<sup>3</sup>. Crediamo che il confronto tra i due punti di vista possa far luce su un'esperienza che ha senz'altro rappresentato una sfida sia per gli apprendenti che per l'insegnante<sup>4</sup>.

Il presente lavoro non intende dunque offrire risposte, ma piuttosto condividere idee e spunti per riflettere su come utilizzare in classe il genere testuale accademico nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano nei corsi di laurea in Brasile.

## **Il punto di vista della docente**

Gli allievi che frequentano regolarmente il corso di *Letras-Italiano*<sup>5</sup> all'UFSC e che sono iscritti alla disciplina Lingua Italiana IV hanno già compiuto un percorso di formazione che include non solo i corsi di lingua italiana, ma anche corsi di linguistica e di linguistica applicata. Sono allievi che si avviano a concludere i primi 2 anni del corso di laurea, per cui si presume che,

3. Il punto di vista del docente è stato scritto da Carolina Pizzolo Torquato e quello dell'apprendente da Renata Santos.

4. Troviamo giusto ringraziare in questa sede tutti gli studenti che hanno partecipato all'esperienza descritta, qui rappresentati dal resoconto di una compagna di classe.

5. Tutte le informazioni relative all'offerta formativa del corso di laurea in Italiano all'UFSC sono disponibili al link [www.ile.cce.ufsc.br/italiano\\_programas](http://www.ile.cce.ufsc.br/italiano_programas).

nonostante il contesto sopra descritto, abbiano già avuto contatto con nozioni basilari di linguistica generale e di linguistica applicata. L'organizzazione della disciplina<sup>6</sup> (e la scelta della bibliografia) ha naturalmente tenuto conto di questo percorso formativo.

Si è deciso di adottare il testo di Berretta per diverse ragioni: si tratta, innanzitutto, di un testo accademico scritto in italiano, genere testuale a cui gli studenti non erano ancora abituati e a cui pensiamo dovrebbero abituarsi durante il corso di laurea. Inoltre, l'argomento del testo permette di approfondire le conoscenze sulle varietà dell'italiano e sui cambiamenti della lingua, istigando la riflessione linguistica e la discussione sulla storia dell'italiano e delle lingue romanze. Il testo presenta anche un numero notevole di esempi tratti da diverse varietà di italiano. Si tratta, da una parte, di un testo complesso per un pubblico come il nostro ma, dall'altra, carico di informazioni importanti e produttivo per diverse attività didattiche.

Tenendo conto della sua lunghezza e della sua complessità, il testo è stato suddiviso in sette macrosequenze, in modo tale che la lettura fosse realizzata in sette tappe lungo il semestre, sebbene gli allievi avessero sempre a disposizione l'intero testo. Per ogni sequenza letta gli allievi dovevano consegnare gli appunti scritti a casa, impostati liberamente (qualcuno preferiva fare un riassunto, qualcun altro invece preferiva fare uno schema, e così via). Tutti gli appunti sono stati corretti, sebbene lo scopo principale del compito non fosse quello di valutare l'italiano scritto, bensì la comprensione del testo, come proposto da Damiani (2008). Dopo la lettura e la consegna degli appunti, si discuteva in classe sulla specifica macrosequenza studiata.

La prima tappa di lettura (che corrispondeva alla premessa del testo) e la successiva discussione in classe hanno rivelato che gli studenti non conoscevano

6. Il corso semestrale di Lingua Italiana IV, di 8 ore settimanali, è stato suddiviso in due parti (ciascuna delle quali con 4 ore settimanali): la parte dedicata alle lezioni generali di lingua è stata tenuta da un collega, l'altra, dedicata invece a lezioni di linguistica italiana e produzione scritta, dall'autrice di questo testo. Le attività qui descritte appartengono alla seconda parte

ancora bene i termini tecnici della linguistica, ma non solo: non avevano ben chiare le concezioni di *lingua*, *grammatica*, *norma*, *descrizione*, *varietà*, ecc.; non capivano, di conseguenza, che cosa fossero *l'italiano dell'uso medio*, *le varietà diatopiche* e così via. Benché si sapesse che la lettura del testo non sarebbe stata facile, il fatto che certe nozioni basilari fossero ancora del tutto (o quasi) oscure alla maggior parte degli allievi era una sorpresa, visto che avevano già frequentato più discipline di linguistica. Era evidente dunque che, prima di proseguire con le tappe successive di lettura, dovevamo soffermarci sulla premessa e su tutti gli elementi che avrebbero potuto rendere il testo di difficile (o impossibile) lettura.

Ho tenuto così alcune lezioni sull'architettura dell'italiano contemporaneo (cfr. BERRUTO, 2003), riprendendo punti importanti della storia linguistica italiana e invitando gli allievi a stabilire dei paralleli con il portoghese brasiliano, cioè con la nostra realtà linguistica e sociale. Nelle discussioni in classe sorgevano, tuttavia, dubbi sull'importanza della lettura di un testo del genere nella formazione di un italianista, in domande come “A cosa mi servirà la conoscenza della diatopia o della diastratia se dovrò insegnare l'italiano *standard*?”.

Per chiarire questi dubbi e per sfatare miti linguistici, ho proposto la lettura e la discussione di Bagno (2002), un testo brasiliano che tratta di una realtà nota a tutti gli allievi brasiliani. La discussione sul testo ha consentito una riflessione più approfondita sui concetti di *lingua*, *norma*, *grammatica*, *varietà* e sulla concezione stessa di *insegnamento/apprendimento di lingua* e di *formazione dell'insegnante di lingua*. Questa tappa intermedia è stata fondamentale perché gli allievi potessero contestualizzare la lettura del testo di Berretta e le attività svolte durante il corso.

Un'altra tappa intermedia è stata quella di offrire ulteriori strategie

per una migliore comprensione del testo. Siccome la correzione degli appunti corrispondenti alla prima tappa di lettura ha rivelato una generale difficoltà nel gerarchizzare le informazioni, ho discusso e analizzato insieme agli allievi ogni frase dell'introduzione, costruendo insieme a loro, in classe, degli appunti schematici che potessero servire come modello per i compiti successivi. Abbiamo inoltre discusso su come affrontare la lettura di un testo in lingua straniera e, più specificamente, la lettura di un testo accademico in italiano.

In parallelo, nelle lezioni dedicate alla produzione scritta, è stata trattata la concezione di *genere testuale* e la sua importanza nello sviluppo della competenza linguistica e comunicativa. In questo modo, si è cercato di spiegare che il testo su cui si stava lavorando non era utile soltanto dal punto di vista contenutistico, ma anche come genere testuale importante nella formazione di un italianista. Mi sembrava opportuno che si potesse unire la produzione scritta all'esperienza di lettura, così, come tappa precedente alla scrittura, gli allievi hanno discusso in piccoli gruppi sia sulle difficoltà riscontrate nella lettura del testo e sulle possibili soluzioni per affrontarle meglio in una (ri)lettura, sia sull'importanza della lettura di un testo del genere in quello specifico contesto di apprendimento (di italiano come lingua straniera). I gruppi hanno poi condiviso con tutti i compagni di classe i punti che avrebbero successivamente usato come scaletta per la produzione scritta.

In seguito, gli studenti hanno fatto una ricerca per provare a scoprire quali risorse possono essere utili (riferimenti bibliografici, dizionari ecc.) nello scrivere sulle difficoltà di lettura di un testo accademico in lingua straniera. L'obiettivo era non solo spingere gli allievi a cercare strategie che potessero essere proficue ma anche abituarli alla ricerca e all'autonomia, poiché "è necessario [...] che l'apprendente, sin dall'inizio della sua esperienza formativa, assumendosi



anche come soggetto della produzione di sapere, si convinca definitivamente del fatto che insegnare non è *transferire conoscenza*, ma creare opportunità per produrre o costruire conoscenza.” (FREIRE, 2011).<sup>7</sup>

L’attività (individuale) di produzione testuale si è svolta in più tappe: dopo lo sviluppo di una scaletta e la condivisione di risorse utili, gli studenti hanno scritto la prima versione di un testo che sarebbe stato il resoconto della propria esperienza di lettura. Letti, corretti e riconsegnati i testi, hanno avuto la possibilità di riscriverlo, in base alle correzioni e ai commenti segnalati. È stata un’attività molto produttiva sia dal punto di vista della scrittura<sup>8</sup> che dal punto di vista della lettura: scrivere sulla propria esperienza di lettura ha senz’altro permesso un diverso approccio al testo di Berretta.

Per quanto riguarda invece l’aspetto contenutistico del testo studiato, si può dire che per gli allievi è stato particolarmente interessante poter confrontare la norma e l’uso medio dell’italiano –capire, per esempio, quali fattori (linguistici e sociolinguistici) complicano l’uso delle due forme perfettive del passato (cosa che solitamente rappresenta un rebus per la maggior parte degli studenti brasiliani). La descrizione della lingua offerta dal testo incoraggiava la discussione su aspetti dell’italiano che costituivano punti di difficoltà per gli allievi (e benché la loro conoscenza della norma e dell’uso sia ancora limitata, nelle discussioni in classe si sono potuti chiarire molti dei punti oscuri della lettura previa).

Consegnati e corretti tutti gli appunti corrispondenti alle diverse tappe di lettura, ho condiviso a mia volta con tutta la classe gli appunti (organizzati in un file) che avevo preparato per aiutarli a gerarchizzare le informazioni e a rileggere più facilmente il testo. Con questi appunti abbiamo infine concluso le discussioni in classe, riprendendo i punti più rilevanti del testo per il nostro

7. “*é preciso [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*”.

8. Ci sarebbe molto da aggiungere sull’attività di produzione scritta, dato che si va incontro ad altre difficoltà e problemi specifici. Per i limiti di spazio di questo testo ci è però sembrato opportuno soffermarci sui punti legati più direttamente all’esperienza di lettura.

contesto di insegnamento-apprendimento dell'italiano.

Concluso il corso, si può dire che le diverse attività svolte su uno stesso testo (lettura, appunti, discussione in classe, produzione scritta, correzioni) hanno reso possibile un maggior avvicinamento al testo e un ulteriore sviluppo dell'abilità di lettura.

## **Il punto di vista di un'apprendente**

Quando la professoressa ci ha proposto la lettura di un testo di morfologia italiana in italiano, noi studenti non eravamo consapevoli del lavoro e dell'impegno necessari per arrivare a una "vera" lettura del testo. Come primo compito la docente ci ha chiesto di leggere soltanto l'introduzione per avere un contatto iniziale col testo e per conoscere il suo linguaggio, la sua struttura e il tema. Dopo la lettura di questa prima parte, che corrispondeva a sole due pagine, avevamo già trovato molte difficoltà.

Sebbene studiamo l'italiano da due anni, non abbiamo ancora il "dominio" della lingua straniera; anche se leggiamo libri, riviste e giornali italiani, e nonostante il contatto con la televisione, la musica e i film italiani, l'unico momento in cui abbiamo l'opportunità di usare effettivamente la lingua in modo interattivo è quello della classe, durante le lezioni di italiano. Per questo è comprensibile che non padroneggiamo la norma dell'italiano e nemmeno l'uso della lingua e delle sue variazioni.

Se avessimo una sufficiente conoscenza del sistema linguistico del portoghese brasiliano potremmo stabilire dei paragoni con la lingua italiana per capirla meglio. La nostra formazione scolastica, però, benché sia basata sulla grammatica normativa, lo è in modo molto ridotto. Infatti, "un'analisi più attenta del modo come avvengono gli studi della lingua portoghese, sin dai primi anni

di scuola, rivela la persistenza di una pratica pedagogica che è in molti aspetti basata ancora sulla prospettiva ridotta degli studi della parola e della frase fuori contesto.” (ANTUNES, 2003, p.19).<sup>9</sup> L'apprendimento scolastico della lingua non corrisponde a quello proposto dalla linguistica applicata, per cui anche nozioni come *lingua*, *grammatica* ecc. rappresentano una difficoltà nella lettura di un testo italiano di linguistica.

Pensando in particolare alla lettura del testo di Berretta, possiamo enumerare alcune delle difficoltà riscontrate: (1) non avevamo ancora sviluppato la necessaria familiarità con la lettura di questo genere testuale in italiano; (2) nel testo c'erano molti termini specifici di linguistica (come *diafasia*, *diatopia*, *controfattualità* ecc.) che non troviamo in dizionari comuni; (3) non conoscevamo bene la morfologia italiana; (4) non padroneggiamo né la norma né l'uso dell'italiano, il che ha reso più difficile la comprensione delle variazioni di cui parla Berretta; e infine, (4) non avevamo un'ampia conoscenza della morfologia brasiliana, fatto che ha rappresentato un ostacolo nella comprensione dei concetti presenti nel testo.

Avendo notato le difficoltà degli studenti, la professoressa ha creato alcune strategie per aiutarci a costruire la nostra lettura del testo. Prima di tutto ha previsto alcune lezioni di linguistica per farci capire cos'è l'italiano medio e quali sono le altre varietà della lingua, spiegando cos'è la variazione diatopica, diastratica ecc. Queste lezioni sono state importanti perché ci hanno fornito alcuni elementi in più sul sistema linguistico italiano, facendo sì che potessimo capire meglio di che cosa parla il testo di Berretta.

Oltre a queste lezioni, la professoressa ha proposto anche la lettura di un testo di linguistica di Bagno (2002), in portoghese, per aiutarci a capire alcuni concetti come *lingua*, *grammatica*, *norma*, *variazione* ed anche per

9. “um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas.”

farcì capire perché l'argomento del testo di Berretta è difficile per noi, studenti brasiliani. Quindi, dopo aver letto il testo, abbiamo fatto una discussione in classe sull'educazione linguistica e sulla formazione degli insegnanti di lingua.

Un'altra strategia creata è stata la divisione del testo in parti meno estese: il testo è stato diviso in sette parti e ciascuna corrispondeva a un tema in particolare; per ogni parte del testo dovevamo leggere e scrivere appunti da consegnare che potevano essere impostati liberamente (uno schema, un riassunto, insomma, ogni studente poteva scegliere il modo migliore). L'obiettivo era leggere e scegliere le informazioni che ci sembravano più rilevanti per poi riprendere il testo o il suo argomento in futuro.

Non posso parlare per gli altri, ma questa strategia mi ha fatto creare anche mie strategie di lettura, visto che oltre a leggere dovevo anche fare un compito, scrivere qualcosa su questa lettura per (ri)letture future. Allora leggevo il testo una prima volta sottolineando le informazioni che consideravo più rilevanti e scrivendo le mie annotazioni ai margini; poi organizzavo queste informazioni gerarchizzandole e creando degli schemi o quadri comparativi, oppure copiavo citazioni del testo per spiegare alcuni fenomeni.

Anche se alcune volte questo compito era un po' noioso, mi è servito molto perché tutto il lavoro necessario per realizzarlo mi ha aiutato a raggiungere una miglior comprensione del testo. Siccome queste attività hanno contribuito alla costruzione di una lettura più approfondita del testo, ci hanno anche fatto venire molti dubbi che sono stati oggetto di diverse discussioni; così, dopo la lettura, di ogni parte del testo si parlava in classe.

Conclusa la lettura del testo e la preparazione degli appunti, la professoressa ha portato in classe i suoi appunti e abbiamo fatto una specie di "cucitura" delle diverse parti del testo. In questo momento abbiamo visto il testo completo,

nel suo insieme. Il risultato è stato un ulteriore aumento della comprensione. Questa visione mi ha permesso dimettere insieme i miei appunti e mi ha reso più chiari alcuni aspetti, come la tendenza a estendere la forma della terza persona *gli* (maschile singolare) al plurale e al femminile, oppure il motivo per cui il passato prossimo è più usato del passato remoto.

La professoressa ci ha chiesto anche una produzione scritta in cui dovevamo fare una riflessione sull'importanza di testi come quello di Berretta nella nostra formazione, sulle difficoltà di lettura riscontrate e sulle strategie che avrebbero potuto aiutarci a superarle. L'attività di scrittura è stata fatta per parti: prima di cominciare a scrivere abbiamo discusso in piccoli gruppi su questi tre punti e abbiamo fatto una lista per ciascuno (importanza, difficoltà, strategie), poi abbiamo condiviso le nostre idee. Dopo la discussione in classe abbiamo fatto una ricerca individuale su possibili risorse utili per la scrittura e le abbiamo condivise con tutta la classe.

Per la produzione scritta abbiamo sviluppato due versioni, dato che la riscrittura deve essere parte di tutte le scritture (cfr. ANTUNES, 2003). Per la prima versione abbiamo fatto una scaletta affinché potessimo avere una guida per organizzare il testo finale; anche se è stato facile fare la scaletta dopo tutto il lavoro già fatto in classe, scrivere il testo è stato un po' più difficile. Infatti, sebbene sapessimo cosa dire, scrivere un testo in lingua straniera richiede sempre un grande sforzo. Dopo aver corretto i nostri testi e scritto degli appunti, l'insegnante ha parlato con ogni studente individualmente per spiegare le sue correzioni e discutere su quello che si sarebbe potuto migliorare per la seconda versione; così abbiamo avuto la possibilità di capire meglio le correzioni e i cambiamenti necessari per la produzione di un testo più coeso e coerente.

Riconosco che tutto ciò non è ancora stato sufficiente per farmi capire tutto

il testo di Berretta, anche perché è un testo complesso, pieno di informazioni e, nonostante gli sforzi della professoressa per aiutarci a raggiungere una lettura più approfondita del testo, mancavano ancora elementi importanti come quello della conoscenza più specifica della lingua italiana e delle sue varietà. Questi sforzi però non sono stati inutili: è vero che abbiamo ancora molto da imparare sulla morfologia (italiana e brasiliana), sulla lingua e sulla linguistica, ma l'importante è che abbiamo fatto un passo in avanti avvicinandoci a queste conoscenze. Non possiamo semplicemente ignorare questo genere di testo soltanto perché è “difficile” e richiede impegno nella lettura, dobbiamo leggerlo per conoscere più a fondo la lingua nei suoi diversi contesti d'uso e per poterla insegnare adeguatamente in futuro.

Un laureato in Italianistica oltre ad essere in grado di comunicare in italiano deve anche saper spiegare, per esempio, perché un tempo verbale o una parola vengono usati al posto di altri in determinati contesti. Come insegnanti di italiano dobbiamo anche essere consapevoli del fatto che la lingua sta continuamente cambiando, motivo per il quale i testi di linguistica come quello di Monica Berretta ci possono essere molto utili. È meglio, quindi, che si cominci a leggere questo genere di testo durante il corso di laurea. Non dovremmo tuttavia aspettare solo le letture proposte dai nostri professori perché non avremo mai abbastanza tempo in classe per poter sviluppare tutte queste strategie di letture – anche perché le proposte dei nostri docenti non sono sufficienti, dobbiamo creare le nostre. Quello che voglio dire, insomma, è che la nostra formazione dev'essere una responsabilità più nostra che dei nostri professori.

## Conclusioni

Nel raccontare l'esperienza svoltasi durante il semestre non si arriva necessariamente a una risposta, ma piuttosto a una riflessione critica sulla pratica. Tra l'altro, quando è in gioco la formazione docente, “è pensando criticamente la pratica di oggi o di ieri che si può migliorare la pratica successiva” (FREIRE, 2011) <sup>10</sup>, per cui questa esperienza potrebbe servire non tanto come modello da riprodurre, ma come punto di partenza per esperienze future (ancora) più proficue.

Se da una parte l'esperienza raccontata è soggetta a diverse critiche, dall'altra sembra dimostrare che, nonostante le difficoltà imposte dallo specifico contesto di apprendimento dell'italiano, è possibile e necessario lavorare con testi accademici, compresi quelli di linguistica italiana. Si tratterebbe di un lavoro più semplice se la scuola brasiliana offrisse una vera educazione linguistica ai nostri studenti, ma il fatto che la situazione attuale non sia ancora quella auspicabile non giustifica che non si cerchino soluzioni per superare le difficoltà che si verificano durante il corso di laurea in Italiano. D'altronde, le difficoltà osservabili oggi persistiranno, a meno che non si diano agli allievi delle reali opportunità di sviluppo delle abilità linguistiche durante il corso di laurea. Dare, per esempio, una maggior enfasi allo sviluppo delle abilità di lettura e di produzione scritta durante il corso di laurea e promuovere una riflessione più approfondita su concetti fondamentali della linguistica potrebbero essere strategie utili per migliorare la formazione dei nostri studenti.

In questo senso, un percorso formativo che preveda lo studio di diversi generi testuali italiani, dai più semplici (come quelli legati ai registri più vicini all'oralità o alle situazioni informali) ai più complessi (come i testi accademici), potrebbe rivelarsi produttivo non solo dal punto di vista della formazione accademica, ma anche dal punto di vista sociale. Infatti, “quando dominiamo

10. “*é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*”.

un genere testuale, non dominiamo una forma linguistica, bensì un modo di realizzare linguisticamente obiettivi specifici in particolari situazioni sociali” (MARCUSCHI, 2010, p. 31)<sup>11</sup>, per cui offrire agli studenti l’opportunità di comprendere e di produrre diversi generi testuali è anche un modo di aiutarli a raggiungere la propria autonomia (come apprendenti e futuri insegnanti) e l’inclusione sociale (come cittadini a pieno titolo).

## Bibliografia

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro&interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. A Inevitáveltravessia: da prescriçãogramatical à educaçãolinguística. In: BAGNO, M.; GAGNÉ, G; STUBBS, M. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, pp. 13-84.

BERRETTA, M. Morfologia. In: SOBRERO, A. A. (Org.) *Introduzione all’italiano contemporaneo: le strutture*. Roma-Bari, Laterza, 2007, pp. 193-239.

BERRUTO, G. *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*. Roma: Carocci, 2003.

DAMIANI, M. Trabalhando com textos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: Universidade do Minho, ano/v. 21, n. 2, pp. 139-159, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* [ebook]. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, pp. 19-38.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

11. “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.