

# Testi placebo per indagini e reimpieghi specifici

Paolo Torresan\*  
Università di Catania  
Italia

## Resumen

La creatividad del educador no sólo se limita al diseño de actividades destinadas a desarrollar habilidades y competencias, sino también implica la elección de textos sobre los cuales se planifican las clases. En este artículo, exploraremos la posibilidad de trabajar con textos simples y de fácil acceso para la práctica de la lengua o como estímulo para la producción. Llamamos a estos «textos placebo» en virtud de la zona de confort que representan para los estudiantes. Los textos placebo no son artificiales, pre-comunicacionales, ni dan una idea errónea de la lengua escrita y oral que se utiliza fuera de la clase. Al seleccionar/crear un texto placebo, el educador toma las mayores precauciones posible para asegurar que el texto sea coherente, cohesivo y significativo, además de sensible a los intereses y las necesidades de los alumnos.

**Palabras clave:** didáctica de la lengua, materiales didácticos, competencia lingüística, gramática, diseño de clase.

## Abstract

*Teacher creativity is not only confined to designing learning activity sequences aimed at developing skills and competences, but it is also concerned with the choice of texts around which lessons are planned. In this article, we explore the usefulness of working with simple and highly accessible texts for specific language rehearsal and as a stimulus for output. We call these “placebo texts”, due to the*

\* Doctor en Lingüística y Filología Romance en la Universidad Ca' Foscari, en Venecia. Investigador por la Universidad Complutense de Madrid y por la Universidad de Lancaster. Docente en la Universidad del Estado de Río de Janeiro y Santa Monica College (Fullbright Visiting Scholar). Editor de *Officina.it* y *Bollettino Itals*. Autor de varios los libros de italiano como lengua extranjera. Correo electrónico: [esh@unive.it](mailto:esh@unive.it)

*Ideas*, II, 2 (2016), pp. 19-46

© Universidad del Salvador. Escuela de Lenguas Modernas. Instituto de Investigación en Lenguas Modernas. ISSN 2469-0899

*“comfort zone” they represent for students. “Placebo texts” are not artificial pre-communicative approach texts, conveying a misleading picture of the language spoken/written out of the classroom. When selecting/creating a “placebo text”, the teacher takes the utmost care to ensure the text is coherent, cohesive and relevant, as well as responding to the students’ needs and interests.*

**Keywords:** *language teaching, teaching materials, linguistic skills, grammar, lesson design.*

### **Riassunto**

*La creatività dell’insegnante non si limita all’allestimento/alla sequenziazione di attività volte a far esercitare abilità e competenze, ma essa si misura anche con la scelta dei testi sulla base dei quali costruire percorsi didattici. In questa sede prospettiamo la possibilità di adottare testi agevoli e di facile accesso per un reimpiego di elementi specifici o come stimolo per la produzione. Chiamiamo tali testi, «testi placebo», in virtù del senso di sicurezza che possono infondere negli allievi. Non si tratta dei testi artificiali, spesso immagine infedele della lingua fuori dall’aula, che caratterizzano molta didattica pre-comunicativa. Nella selezione/confezione di un testo placebo l’insegnante presta la massima cura affinché il testo sia significativo, coerente, coeso, sensibile agli interessi e ai bisogni degli studenti.*

**Parole chiave:** *didattica delle lingue, materiali didattici, abilità linguistiche, grammatica, lesson design.*

**Fecha de recepción:** 05-08-2015. **Fecha de aceptación:** 09-09-2015.

## **1. Testi e grammatica**

In questo saggio operiamo, in primo luogo, una rapida ricognizione del rapporto tra difficoltà del testo e indagini grammaticali cui gli allievi sono indotti, focalizzandoci, alla fine dell’*excursus*, sulla nostra proposta di uso di testi sottocalibrati rispetto alla competenza degli allievi, utili per indagini e reimpieghi specifici.

### **1.1. La progressione lineare**

Nella progettazione didattica, nell’ambito dell’italiano per stranieri, si nota, oggi, un generale rispetto della sequenza GAS (base della cosiddetta *Unità Didattica*, d’ora in poi UD; cfr. Freddi, 1979; Porcelli, 1994; Balboni, 1994, 2008a, 2008b; Vedovelli, 2002), secondo la quale si costruisce

la lezione seguendo una *direzione*: lo studente comprende un testo (*globalità*), ne analizza alcune caratteristiche ortografiche, formali, sintattiche, lessicali, strutturali, funzionali, fonetico-prosodiche (*analisi*), da reimpiegare attraverso esercitazioni controllate e/o libere (*sintesi*)<sup>1</sup>.

Tale impostazione deve:

- A Krashen (1981, 1982, 1985) il merito di aver sottolineato l'importanza dell'*input* (della lingua da comprendere) rispetto all'introiezione della regola priva di contesto, come avveniva invece nel metodo strutturale, nel quale generalmente si obbediva a una sequenziazione di tipo PPP (*Presentation, Practice, Production*): presentazione della regola, reimpiego della stessa mediante produzioni controllate (*drill*), produzioni 'libere' (vale a dire orientate allo scambio di significati).

- A Schmidt (Schmidt & Frota, 1986) l'aver considerato il ruolo decisivo, nell'educazione agli adulti, dell'osservazione formale (*noticing*, ovvero analisi di aspetti linguistici specifici).

- A Swain (1985) l'aver messo in evidenza la funzione grammaticalizzante della produzione orale/scritta: tramite l'*output* la grammatica interna dell'apprendente (vale a dire le sue ipotesi su come si struttura la lingua straniera) ha modo di evolversi.

Tornando a Krashen, l'*input*, affinché sia acquisito, quindi fatto proprio dall'allievo, e dia luogo a una ritenzione stabile (inconscia) delle regole, deve essere, secondo lo studioso, *comprensibile*; inoltre, considerata la necessità di rispettare un *ordine naturale di acquisizione*, l'insegnante/il progettista pare tenuto a distribuire nell'*input*, progressivamente, strutture che risultino via via più complesse.

In realtà nella proposta di Krashen ci sono elementi di instabilità (cfr. Santoro, 2011): da un lato egli parrebbe imporre un controllo sull'*input*, regolandolo sulle strutture da incorporare – ammicca (Krashen, 1998), infatti, alle pratiche del TPR, *Total Physical Response*, in cui l'insegnante opera per frasi semplici, soggette a complessificazione progressiva (Asher, 1977, 1988,

1. Non ci soffermiamo, in questa sede, a discriminare il concetto di *Unità Didattica* rispetto a quello, più recente, di *Unità di Apprendimento*, dato che, perlomeno in ambito glottodidattico, non ci è dato di notare cambiamenti significativi in termini di progettazione didattica (per una visione alternativa, cfr. Balboni, 2013).

2001) – dall'altro egli, nel momento in cui, assieme a Terrell, definisce il *Natural Approach* (Krashen & Terrell, 1983), sostiene una posizione elastica. E cioè egli va rivendicando (Santoro, 2011, p. 97) «che la lingua portata in classe, oltre a essere comprensibile, deve essere interessante e rilevante, che non deve essere sequenziata a partire dalla grammatica e che deve essere fornita in quantità sufficiente...»

Ad ogni modo, se volessimo tracciare una rappresentazione grafica del modello, ci pare che esso possa essere contraddistinto da una linea che indica la progressione della difficoltà dell'*input* (mano a man che l'allievo progredisce, più è capace di comprendere testi più impegnativi) e una seconda linea meno marcata, che indica l'acquisizione implicita (cioè, inconsapevole) delle forme presenti nell'*input*, in ottemperanza, abbiamo detto, a un *ordine naturale di acquisizione*.



Fig. 1. Modello di progressione in Krashen

La posizione di Krashen, per certi aspetti, non si discosta dall'idea di progressione che caratterizza il metodo strutturale, benché quest'ultimo fosse regolato dalla *sola* progressione delle strutture (alle quali, nella frase di *presentazione*, si poteva dare la parvenza di «testo» nella forma di frasi fatte – spesso banali: *the cat is on the table* – o di testi assurdi – come il dialogo tra Mr e Mrs Brown, del metodo Assimil, da cui Ionesco ha tratto ispirazione per la stesura di *La cantatrice calva*, opera maestra del teatro dell'assurdo!).



Fig. 2. Modello di progressione delle strutture nei metodi strutturale e audiolinguale

La novità di Krashen sta, piuttosto, nell'aver riconosciuto la centralità dell'*input*, posto come preconditione dell'acquisizione. Per quanto riguarda la gradazione delle forme, «nascoste» e integrate nell'*input* (i+1), Krashen non esprime, invece, alcuna novità. Scrive a tal proposito Humphris (Guastalla, 2006):

(...) l'uso dei testi scritti e audio contenenti "i + 1" era normale in tutto il mondo dove circolavano i libri della Longman (la più grande casa editrice britannica nel settore dell'inglese L2) fin dagli ultimi anni 60! Per l'appunto il libro più venduto del mondo si chiamava Kernel Lessons (in perfetto stile *approccio strutturale*). (cfr. Robert O'Neill, 1971)

Tornando alla sequenza GAS, c'è da considerare che, con il riconoscimento del valore di un apprendimento formale (*l'analisi*), i glottodidatti italiani correggono lo spontaneismo di Krashen: all'acquisizione concorre anche lo studio della grammatica. Così, del resto, evidenziano, abbiamo già detto, i numerosi studi che si realizzano oltreoceano, a metà degli anni 80, sul ruolo del *noticing* nell'acquisizione di una lingua, ovvero dell'osservazione consapevole, da parte dell'allievo, dei fenomeni linguistici (Schmidt & Frota, 1986; per una rassegna, Torresan & Della Valle, 2013).

*L'analisi*, nell'UD, è ben diversa della *presentazione della regola* secondo il metodo PPP (*Presentation, Practice, Production*), dove le forme sono, invece, decontestualizzate, e l'allievo, una volta esposto, non deve far altro che reimpiegarle meccanicamente.

Nell'UD prevale un'idea di grammatica:

- Per scoperta (*Discovery Learning*, Lewis, 1996), mediante percorsi di *problem solving* nei quali lo studente ha un ruolo attivo.
- Ancorata ai testi (scritti e orali).

Vero è, ad ogni modo, che l'UD condivide, con i modelli descritti in precedenza, l'idea della *progressione lineare*. Nell'UD la progressione assume una doppia forma, dal momento che la grammatica è tratta fuori dall'invisibilità a cui l'aveva relegata Krashen (fig. 3).

Nei paragrafi che seguono (§§ 1.2-1.4) i concetti, collegati l'uno all'altro, di *calibrazione* (vale a dire, testi e regole sono dimensionati sulla competenza

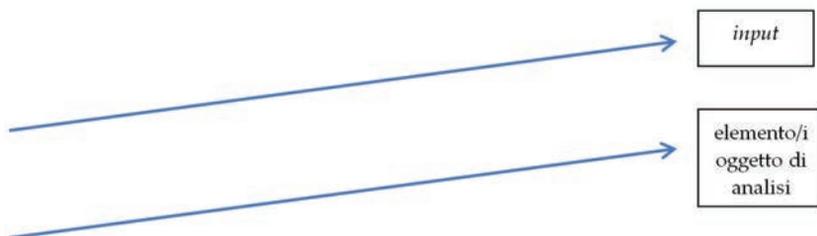


Fig. 3. Modello di progressione nell'UD

degli allievi) e di *progressione lineare* (all'avanzare della competenza dell'allievo, corrispondono testi/regole via via più complessi) sono messi in discussione.

## 1.2. Il curriculum a spirale: la ricorsività in luogo della linearità

Il *curricolo a spirale* mette in discussione il concetto di linearità.

Un curriculum a spirale si caratterizza per il fatto di non comprimere un argomento grammaticale in una sola unità o in un paio di unità contigue, per distribuirle invece su più lezioni, anche distanti l'una dall'altra, alla scoperta di aspetti sempre più peculiari.

Alla base vi è la coscienza che (McLaughlin, 1987, 1990):

- Molte regole sono complesse, il loro possesso avviene grazie a un'analisi e a un uso ripetuti.
- La capacità di attenzione dell'allievo è limitata.
- L'apprendimento è soggetto a un continuo accomodamento/una continua ristrutturazione dei dati in entrata, in vista di una mappatura sempre più fedele («*deep understanding*», in Ellis, 1993).

Il modello è quindi circolare, con un consolidamento *ricorsivo* di abilità e competenze (fig. 4).

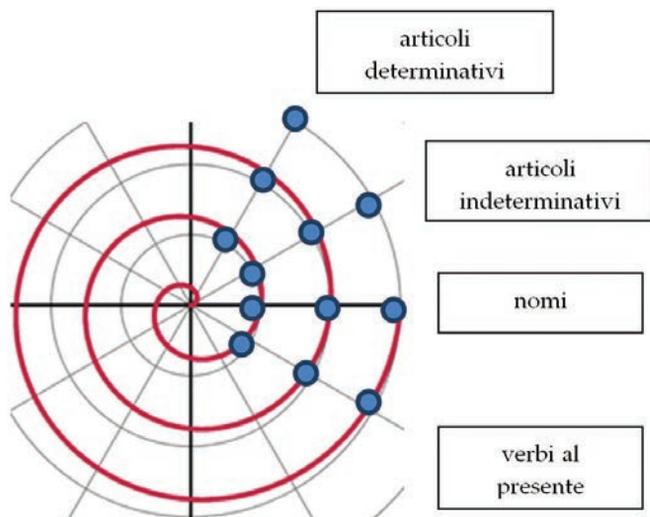


Fig. 4. Il curricolo a spirale: la ricorsività di strutture e funzioni<sup>2</sup>

Laddove la spirale ritorna su di sé, si affrontano aspetti e funzioni di una categoria grammaticale trattata in precedenza (cfr. *noticing dinamico*; cfr. Torresan, 2013).

### 1.3. L'uso di testi sovradimensionati: la messa in discussione del principio della calibrazione

Un autore facente capo alla scuola *Dilit International House* di Roma, Christopher Humphris, ha fatto dello scarto tra la comprensibilità del materiale e il livello di competenza degli allievi una coraggiosa rivendicazione (1982a; 1982b; 1982c; 1988).

La *lettura ripetuta* e l'*ascolto ripetuto*, elaborati dallo studioso, si basano sull'esposizione degli allievi a un brano autentico (tratto dalla quotidianità e prodotto da nativi per nativi, cfr. Wilkins, 1976), non semplificato e calibrato *al di sopra* del livello di competenza dell'allievo.

Si tratta di attività autogestite dagli allievi (avvengono senza alcun

2. L'immagine è tratta da [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/69/Archimedian\\_spiral.PNG/220px-Archimedian\\_spiral.PNG](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/69/Archimedian_spiral.PNG/220px-Archimedian_spiral.PNG).

intervento dell'insegnante): gli studenti, a seguito di molteplici ascolti/letture di uno stesso brano, sono chiamati a confrontarsi, di volta in volta, con uno stesso compagno o un compagno via via diverso, su quanto ascoltato/letto (Catizone & Micarelli, 1997). Si stimolano, ascolto dopo ascolto, lettura dopo lettura, continui processi di *colmatura* (*gap filling*); ne esce potenziata la capacità, da parte degli allievi, di creare reti di significati, in via del tutto ipotetica, a partire dagli elementi a disposizione (*top-down processing*). Se il testo fosse dimensionato, questo processo interpretativo si esaurirebbe al primo o al secondo scambio con il compagno.

La difficoltà del testo ( $i+n$ , dove  $n>1$ ) è quindi, in definitiva, il motivo affinché vi sia un ritorno sul testo; la comprensione aumenta e si potenzia l'*intake* (ovvero la percentuale di *input* soggetto a ritenzione).

Scrivo Humphris:

Krashen (...) promette che l'*input* comprensibile causerà l'acquisizione. Chi gli ha creduto ha smesso di portare in classe materiali autentici. Le idee di Krashen possono anche essere un alibi per chi ha rinunciato davanti alla difficoltà di elaborare procedure didattiche durante le quali lo studente poco motivato non si annoi quando non riesce a capire tutto. Per chi, come me, non crede alla favola che ci possa essere acquisizione senza un lavoro mentale e crede, invece, che solo un buon grado di incomprendibilità può motivare tale lavoro, la presenza di materiali autentici in classe è un'ottima cosa! (Guastalla, 2006)

In luogo di una lingua facile, Humphris invoca una lingua autentica.

Su questo punto la sintonia con una commentatrice di Krashen, Elisabetta Santoro, è totale. Facendo riferimento a Krashen, Santoro obietta:

Si può prevedere che una classe in cui il docente si incarica di graduare la lingua da presentare e di impedire che i suoi allievi entrino in contatto con «troppe difficoltà» in un'unica volta potrebbe non essere preparata ad affrontare una situazione «reale» e a usare la seconda lingua in maniera autonoma. È per questo che consideriamo che sia molto più adeguato che il rapporto con la lingua non materna si basi sulla consapevolezza dell'incompletezza e della complessità della lingua e del mondo che rappresenta, affinché lo studente si abitui sin dall'inizio alla

situazione «normale» e «naturale» del non capire tutto e del non avere un dominio completo e assoluto della situazione. Così facendo, si potrà preparare lo studente alla vita, partendo dall'idea che il «naturale» è per sua natura complesso e che, quindi, potrà (e forse dovrà) contenere più di una difficoltà per volta. Invece di essere guidati e «aiutati», gli studenti potranno sviluppare strategie e conoscenze sufficienti ad affrontare queste difficoltà linguistiche per poter gestire la frustrazione di una comprensione parziale, ma anche per imparare a ottenere risultati soddisfacenti con i soli mezzi di cui dispongono. (Santoro, 2011, p. 99)

Humphris manifesta, dunque, una concezione *dinamica* della comprensibilità di un testo: la comprensibilità non è (solo) una proprietà del testo, ma dipende anche da quante volte l'allievo ha modo di ritornarvi, in vista di una rappresentazione sempre più complessa e fedele.

Le attività di esposizione ripetuta a un *input* sovradimensionato presentate nei manuali di cui Humphris è co-autore (Catizone & Micarelli, 1997) prevedono, inoltre, al termine di ogni lettura/ascolto, uno scambio con uno o più compagni via via diversi. Tale prassi richiama l'idea della *Interaction Hypothesis* di Michael Long (1996), a detta del quale l'interazione con gli altri, e quindi la negoziazione di significati (ritaratura del messaggio, richiesta di spiegazioni, commenti, ecc.), concorre alla comprensibilità dell'*input*. Più in generale, il confronto con uno o più compagni contribuisce a una *equalizzazione delle zone di sviluppo prossimale*: la capacità di comprendere un brano viene stimolata dal confronto con i pari esperti.

Il modello di Humphris può essere rappresentato con una figura complessa (fig. 5), nella quale emergono:

- Una progressione marcata dei testi (con una certa impennata della freccia con cui finora abbiamo rappresentato l'*input*).
- Un recupero circolare delle forme.

Al tempo stesso l'autore riconosce che la somministrazione di un testo autentico comporta la possibilità, da parte dell'allievo, di un'acquisizione inconscia di forme che non rispecchiano tanto un ordine universale, ma obbediscono a un programma interno dell'apprendente (cfr. Corder, 1981). Tale apprendimento individuale e non controllabile è evidenziato, nella stessa fig. 5, dalla spezzata tratteggiata.

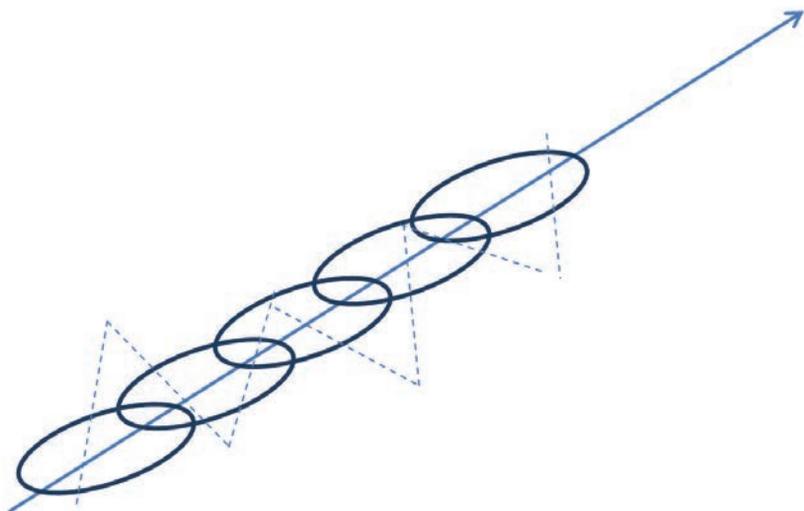


Fig. 5. L'uso di testi sovradimensionati in Humphris

#### 1.4. L'uso di testi sottodimensionati: la messa in discussione dei principi di linearità e di calibrazione

La nostra proposta ruota attorno a un'ulteriore possibilità.

Oltre alle forme di calibrazione descritte:

- a)  $i + 1$  (Krashen)
- b)  $i + n$  (con  $n > 1$ ) (Humphris)

Prevediamo l'adozione di testi sottodimensionati rispetto alle competenze medie della classe:

- c)  $i - n$  (con  $n \leq 1$ )

L'adozione di testi la cui comprensibilità è al di sotto del livello di competenza degli allievi ( $i - n$ , con  $n \geq 1$ ) non è cosa nuova: se sfogliamo un *long seller* della didattica dell'italiano a stranieri di matrice strutturale, qual è *La lingua italiana per stranieri* di Katerinov & Boriosi (1985), abbiamo a che fare con una serie di testi semplici, in genere dialoghi attorno ai quali si

snoda la presentazione di un elemento grammaticale.

ia altrove rilevammo l'artificiosità di tali testi, privi di un significato pragmatico chiaro e a tratti assurdi (Torresan, 2010). Al contrario, i brani cui facciamo riferimento devono essere significativi per l'allievo e presentare quanto più possibile le caratteristiche vere e proprie di un testo, dotato di una propria coerenza e di una propria coesione. Chiamiamo tali testi, «*testi placebo*», data l'immediata accessibilità.

Nella fig. 6 riassumiamo le tipologie di testi di cui abbiamo parlato finora, considerato il rapporto tra la difficoltà del testo e la competenza media della classe.

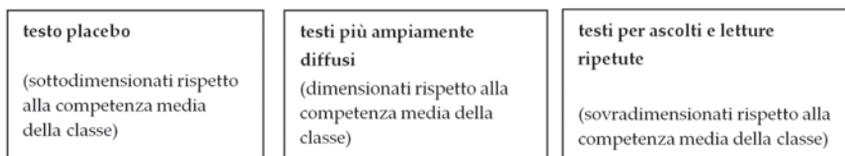


Fig. 6. Calibrazione dei testi rispetto al livello di competenza degli studenti

Le ragioni per le quali sosteniamo il ricorso a testi sottodimensionati, all'interno di una prospettiva comunicativa, sono di due tipi: *pedagogiche* e *funzionali*.

#### 1.4.1. Ragioni pedagogiche

Da un punto di vista *pedagogico*, *testi placebo* offrono una risposta a bisogni che emergono in classe e facilitano il *rapport* (relazione di fiducia) tra insegnante e studenti (cfr. Rinvoluceri, 1995)<sup>3</sup>. Più in generale:

3. Potremmo sostenere, nell'ottica di Massei, che sono testi «autenticati». Scrive lo stesso autore (2012):

Numerose sperimentazioni mi portano a credere che un testo prodotto ad hoc, costruito con la necessaria correttezza e spontaneità stilistica, nel giusto registro sociolinguistico e ben inquadrato in un contesto culturale, possa essere tanto efficace per l'analisi linguistica quanto un testo preso in ambito extradidattico. (...)

Diventa (...) fondamentale per il docente perseguire un nuovo concetto di autenticità, più funzionale alla necessità glottodidattica di aprirsi alla soggettività di ogni studente. Potremmo dire che questa sorta di "autenticità soggettiva" è data dall'enciclopedia, dalla personalità, dal vissuto di ognuno di noi; rappresenta il nostro modo di guardare il mondo e di percepire la realtà che ci circonda. L' "autenticità soggettiva" è quella caratteristica che ci fa partecipare emotivamente a ciò che vediamo o ascoltiamo, tanto da sentirlo come "vero",

- Costituiscono una sfida poco impegnativa in termini di comprensione, quindi hanno un effetto rassicurante, a beneficio della motivazione (cfr. Geers, Weiland, Kosbab, Landry & Helfer, 2005).

- Sono integrabili in percorsi che ruotano attorno a testi calibrati o a testi sovradimensionati.

- Valgono a consolidare lessico noto (ed eventualmente a introdurre termini non ancora noti, il cui significato, comunque, è facile da intuire, dal momento che la maggior parte del testo è di immediato accesso).

- Possono costituire un motivo di esercitazione su ambiti che in genere hanno scarsa trattazione nei manuali di lingua (es.: la formulazione delle domande o la sintassi; cfr. Rinvolucchi, 1986).

- Possono coprire generi poco frequentati dai libri di testo (Donna, 2007): l'aforisma, la barzelletta, l'aneddoto, nonché l'intero ambito della messaggeria elettronica (*sms, tweet, post*, ecc.).

- Se orali, possono essere trasmessi dal docente con maggiore flessibilità rispetto a testi audio registrati (Selivan, 2009):

o Il docente si può interrompere e riformulare passaggi poco chiari, aiutandosi anche attraverso l'uso di gesti ed espressioni facciali per rendere il messaggio più trasparente .

o Gli allievi possono essere facilitati dalla possibilità di vedere il movimento delle labbra.

o Il docente può riprendere e incorporare nel racconto aneddoti legati alla vita di classe, conferendo un aspetto più autentico alla comunicazione.

commuovendoci o ridendo di gusto, indipendentemente dal fatto che si riferisca alla vita reale oppure no.

(...) Un testo diventa soggettivamente "autenticato" se i contenuti non sono selezionati dal docente solo in base ai propri obiettivi, abitudini e preferenze, ma sono frutto di un'attenta e costante negoziazione dei bisogni e interessi dei discenti, nel tentativo di suscitare una loro spontanea partecipazione emotiva. Questa affermazione non esprime certo un concetto rivoluzionario: anche un docente poco esperto può intuire gli ovvi vantaggi nell'usare testi vicini alla sensibilità degli studenti.

### 1.4.2. Ragioni funzionali

Da un punto di vista *funzionale*, testi sottodimensionati possono:

- Consolidare competenze linguistiche, stabilizzando in particolare il patrimonio lessicale dell'allievo (§ 1.4.2.1).
- Invogliare gli allievi a parlare/scrivere (§ 1.4.2.2).

Non è escluso che uno stesso testo non possa avere una doppia funzione (valere da base per attività di reimpiego ed essere, in un secondo momento, uno stimolo per parlare/scrivere).

#### 1.4.2.1. Consolidamento di competenze linguistiche

Condividiamo con Urbani (1989) la convinzione che un testo attinto dalla quotidianità (quindi, un testo autentico) permetta ghiotte opportunità di acquisizione: *l'input* si presenta ricco e aperto alla libera selezione degli elementi da apprendere da parte delle grammatiche interne degli apprendenti; assicura una maggiore attendibilità dei dati e della loro frequenza rispetto a un testo non autentico.

È anche vero che (Wu, 2012, p. 36): «*grammar is not digested instantly but internalized gradually by learners*». Non di rado l'apprendente dà prova di regressioni, come si evince nella fig. 7.



Figura 7. Percorsi a U (tratta da Pallotti, 2005, p. 50)

Pallotti commenta così il grafico:

Nella fase iniziale “preso” era probabilmente una forma fissa, imparata a memoria, mentre “presato” dimostra invece la consapevolezza di una regola che viene sovraestesa. È probabile che l’apprendente abbia acquisito “preso” come forma basica del verbo “\*presare”, che al passato fa appunto “preso. Ora, basandosi sulla rappresentazione dell’apprendente del lessema “prendere”, cioè “\*presare”, si hanno delle informazioni importanti relative alla sua grammatica, che contempla una regola per formare il passato, una regola produttiva, che rappresenta un passo in avanti rispetto alla forma iniziale, per quanto corretta. Successivamente egli imparerà che “prendere” è un verbo con un paradigma irregolare che alcune volte esce in “prend-” e altre volte esce in “pres-” a seconda del tempo e poi che “preso” è un’eccezione. Concludendo, il percorso seguito dall’apprendente è il seguente: si passa da una prima fase di apprendimento mnemonico di una forma, a una seconda fase di verifica delle ipotesi su quella forma, a una terza fase in cui vi è la regolarizzazione della forma. (2005, p. 50)

Un testo di immediata comprensione fa sì che le risorse attentive dell’apprendente siano dirette alla rielaborazione/fissazione di *pattern* linguistici<sup>4</sup>.

Riportiamo per esteso osservazioni di Hulstijn che, in linea con la nostra prospettiva, gettano un dubbio sul paradigma della progressione, in nome, invece, di un’esigenza di stabilizzazione delle competenze:

È fuor di dubbio che ogni capitolo [di un manuale, ndt.] debba contenere testi, scritti e orali, di difficoltà leggermente superiore a quelli presentati nel capitolo precedente. *Tuttavia, dovrebbero esserci anche brani che, quanto a lessico e grammatica, siano del tutto privi di nuovi elementi. Testi di questo tipo sono importanti per permettere l’elaborazione automatica delle parole e delle strutture*

4. Nella tradizione *Dilit*, beninteso, questa esigenza è colta. La stabilizzazione delle competenze viene affrontata attraverso esercitazioni (in gran parte *cloze*) su testi già compresi. Si tratta di una sfida interessante per l’allievo, il quale, a esercizio terminato, «misura» quanto è stato in grado di ricostruire il *puzzle* che gli è stato dato, confrontandosi con il testo completo, letto o ascoltato alcune lezioni prima.

Tuttavia, il solo ricorso a questo tipo di esercitazione rischia, con il tempo, di rendere logoro lo strumento (oltre al fatto che il *cloze* tende a discriminare gli studenti dallo stile dipendente dal campo, vale a dire più «olistici», favorendo quelli dallo stile indipendente dal campo, cioè maggiormente portati per l’analisi; cfr. Hansen & Stansfield, 1983).

*precedentemente incontrate*. Essere in grado di comprendere ciò che viene detto o scritto significa essere in grado di elaborare le parole e le strutture in modo pressoché automatico. In questo modo, quindi, l'apprendente deve concentrare la propria attenzione solo sul contenuto (come accade con la propria madrelingua). È soprattutto il caso della comprensione orale, dove è il parlante a determinare il ritmo delle frasi costringendo l'ascoltatore a stargli dietro. Ma anche nella lettura è questione di velocità. Quando si legge lentamente, parola per parola (per esempio, un articolo di giornale), è facile, una volta giunti alla fine, non ricordarsi più quanto letto all'inizio. Inoltre, i testi orali e scritti che giocano un ruolo chiave per la fissazione delle parole nella memoria sono di regola quelli privi di termini nuovi. Un'antica regola empirica dice che il miglior metodo per imparare una parola nuova è incontrarla sette volte sempre in un contesto diverso (entro un periodo di tempo limitato).

L'automatizzazione della comprensione orale e scritta è un fattore, a mio avviso, non debitamente considerato in tanti corsi. Ascoltare molto la radio, vedere la TV, leggere libri, giornali e riviste sono attività di certo utili e da consigliare, tuttavia l'offerta linguistica di tali media contiene anche parole non note, che finiscono ogni volta per inceppare il processo di lettura e di comprensione. *Sia principianti che avanzati hanno pertanto bisogno di testi orali e scritti aventi una quantità minima, se non nulla, di parole e strutture nuove*. E non è neanche sufficiente far ascoltare il testo soltanto una volta. La prima volta il brano può essere ascoltato (senza la versione stampata) con l'obiettivo di capirne il contenuto. Poi il testo può essere ascoltato più volte (a questo punto con la versione scritta accanto) con l'obiettivo di estrapolare ogni parola dal flusso dei suoni. (2005; il corsivo è nostro)

Ciò che aggiungiamo alla proposta di Hulstijn, considerato che imparare una lingua è un fenomeno complesso e che la stabilizzazione delle competenze avviene mediante ricorsività, è quello di assegnare alla somministrazione di testi sottocalibrati delle funzioni didattiche, che esulino dall'immediata ostensione.

Così, per esempio, nelle appendici 1 e 2, gli studenti affrontano testi sottodimensionati (in rapporto al loro livello), appositamente scritti dall'insegnante, al fine rispettivamente di:

- Reimpiegare i pronomi (attraverso un percorso complesso, centrato sull'esplicitazione dei riferimenti) e stabilizzare la conoscenza degli articoli.

- Riprendere la struttura dell'imperfetto (attraverso un'analisi guidata).

*Testi placebo* possono costituire materiale agile per reimpieghi specifici anche nel contesto di:

- Attività di ricostruzione (cfr. Meddings & Thornbury, 2009; Torresan & Della Valle, 2013).

- Attività traduttive (cfr. Gonzáles Davies, 2004; Cook, 2010; Kerr, 2014).

- Attività manipolative, di tipo sintattico (cfr. Rinvolucri, 1986) o morfologico (es.: ripristino al presente di un testo trasformato al passato, o dal formale all'informale, cfr. Torresan, 2008).

#### 1.4.2.2. Attività di produzione linguistica

*Testi placebo* possono rappresentare uno stimolo efficace per la produzione orale/scritta.

Un brevissimo aneddoto personale, trasmesso dall'insegnante, può costituire una molla affinché gli studenti facciano altrettanto: parlino o scrivano di sé. L'insegnante, in tal senso, *modella* la produzione dell'allievo.

Un questionario pure, in tal senso (cfr. Rinvolucri, 2007; Torresan, 2011), può valere da stimolo affinché gli studenti riflettano su un tema e si scambino le informazioni tra loro (cfr. appendice 3).

Gli autori di un *testo placebo* possono essere gli studenti stessi: i loro scritti possono venir distribuiti in altre classi e valere da *prompt* per attività di scrittura o di produzione orale (cfr. appendice 4).

## 2. *Item placebo*

Infine, una digressione che pertiene alla valutazione.

Tanto quanto riteniamo utile la presenza di *testi placebo* nella didattica quotidiana, in nome di una didattica snella e di consolidamento, così

consideriamo proficuo, in sede di *testing* (a prescindere dal tipo di test), inserire un numero limitato di *item* (o *task*) accessibili a *tutti* gli studenti.

Tali *item placebo/task placebo* – delle risposte ai quali il valutatore può non tener conto in sede di conteggio, e quindi di assegnazione del voto/giudizio – sono finalizzati a promuovere, proprio all’inizio di una prova, una sensazione di autoefficacia nel candidato, vale a dire la percezione di potercela fare, quindi un senso di controllo nei confronti del compito, e quindi, per converso, permettono di contenere l’ansia.

### 3. Conclusioni

Attraverso questo saggio abbiamo inteso ridare «cittadinanza», nell’ambito glottodidattico, a testi sottodimensionati, in particolare a quelli che l’insegnante può allestire per i propri studenti, rispondendo a un bisogno di comunicazione autentica all’interno della classe.

Tali testi, accompagnandosi a testi calibrati o sovradimensionati, arricchiscono l’offerta metodologica, prestandosi come vettori per interventi mirati, volti al recupero di conoscenze/procedure e/o a sollecitare la produzione degli allievi.

### Riferimenti

- Asher, J. J. (1977). *Learning Another Language through Actions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Asher, J. J. (1988). *Brainswitching: a Skill for the 21st Century*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Asher, J. J. (2001). *Year 2001 Update*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell’italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P. E. (2008a). *Fare educazione linguistica*. Torino: Utet.
- Balboni, P. E. (2008b). *Le sfide di Babele*. Torino: Utet.
- Balboni, P. E. (2013). Modulo, Unità Didattica, Unità di Apprendimento: non è una questione terminologica. *In.IT*, 29/30, 2-6.
- Catizone P., Humphris C. & Micarelli L. (1997). *Volare 1. Guida per l’insegnante*. Roma: Dilit.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: OUP.
- Donna, C. (2007). Sarò breve... L’utilizzo di testi brevi nell’insegnamento dell’italiano a stranieri. *Bollettino Itals*, 5, 19.
- Ellis, R. (1993). Interpretation-based Grammar Teaching. *System*, 21(1), 69-78.

- Freddi, G. (1979). *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo: Minerva Italica.
- Geers, A. L., Weiland, P. E., Kosbab, K., Landry, S. J., & Helfer, S. G. (2005). Goal Activation, Expectations, and the Placebo Effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(2), 143-159.
- González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam: John Benjamins.
- Guastalla, C. (2006, 18 novembre). Il due chiacchiere con Christopher Humphris. [Web log post] Disponibile da <http://www.ildueblog.it/?p=63>
- Hansen, J. & Stansfield, C. (1983). Field Dependence-Independence as a Variable in Second Language Cloze Test Performance. *TESOL Quarterly*, 17(1), 29-38.
- Hulstijn, J. H. (2005). Tre suggerimenti per migliorare l'insegnamento delle lingue straniere. *In.IT*, 29/30, 27-29.
- Humphris, C. (1982a). *La lettura*. Disponibile da <http://formazione.dilit.it/articoli/LaLettura.htm>
- Humphris, C. (1982b). *La colmatura in funzione*. Disponibile da <http://formazione.dilit.it/articoli/LaColmaturaInFunzione.htm>
- Humphris, C. (1982c). *Una lezione di lettura: un esempio*. Disponibile da <http://formazione.dilit.it/articoli/UnaLezioneDiLetturaUnEsempio.htm>
- Humphris C. (1988). *La lettura e la sicurezza di sé*. Disponibile da <http://formazione.dilit.it/articoli/LaLetturaELaSicurezzaDiSe.htm>
- Katerinov, K. & Boriosi M. C. (1985). *La lingua italiana per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Kerr, P. (2014). *Translation and Own-language Activities*. Cambridge: CUP.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. D. (1998). TPR: Still a Very Good Idea. *NovELTy*, 5(4), 82-85.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York: Pergamon Press.
- Lewis, M. (1996). Implications of a Lexical View of Language. In D. Willis & J. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 10-16). Oxford: Heinemann.
- Long, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. Ritchie & T. K. Bhatia (cur.). *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Massei, G. (2012, settembre). Dall'autenticità all'autenticazione: il testo come percorso creativo di apprendimento. *Officina.it*, 19. Disponibile da

- <http://www.almaedizioni.it/it/officina/2012/officina-19/>
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Arnold.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11, 113-128.
- Meddings, L. & Thornbury, S. (2009). *Teaching Unplugged. Dogme in English Language Teaching*. Peaslake: Delta.
- O'Neill, R. (1971). *Kernel Lessons*. London: Longman.
- Pallotti, G. (2001). A che cosa serve imparare una lingua? Qualche riflessione a partire da Volare. In C. Humphris (cur.), *Atti del XIII seminario internazionale per insegnanti di lingua* (pp. 9-26). Roma: Dilit.
- Pallotti, G. (2005). Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua. In E. Jafrancesco (cur.), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti* (pp. 43-59). Atene: Edilingua.
- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Pugliese, C. (2010). *Being Creative*. Peaslake: Delta.
- Rinvoluceri, M. (1983). Writing to Your Student. *ELT Journal*, 37, 16-21.
- Rinvoluceri, M. (1986). *Grammar Games*. Cambridge: CUP.
- Rinvoluceri, M. (1995). Language Students as Letter Writers. *ELT Journal*, 37, 152-159.
- Rinvoluceri, M. (2007). *Humanising Your Coursebook*. Peaslake: Delta.
- Santoro, E. (2011). Después de Krashen: Reflexiones sobre el modelo del input comprensible. In P. Torresan & M. Derosas (cur.), *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas Perspectivas* (pp. 93-108). Buenos Aires: Sb International.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing Basic Conversational Ability in a Foreign Language: A Case Study of an Adult Learning Portuguese. In R. Day (cur.), *Talking to Learn* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Selivan, L. (2009). «Live» Listening. *ETAI Forum*, 19(3), 20-22. Disponibile da [http://www.etai.org.il/etai/forum/Live\\_Listening.pdf](http://www.etai.org.il/etai/forum/Live_Listening.pdf)
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass & C. Madden (cur.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Torresan, P. (2008). Despertar la atención del estudiante: nuevas estrategias didácticas para la comprensión de un texto en lengua extranjera. *Synergies Venezuela*, 4, 11-37; 38-66.
- Torresan, P. (2010). Insegnare una lingua a adulti. Obiettivi formativi secondo una didattica umanistica. *Educazione interculturale*, 8(1), 131-147.
- Torresan, P. (2011). Il dettato: forme e usi. *Revista de Lenguas Modernas*, 14, 357-379.
- Torresan, P. (2013). Indirect Gap Noticing and Dynamic Noticing: Two New

Concepts in SLA. *Lingua Americana*, 16(31), 35-60.

Torresan, P. & Della Valle, F. (2013). *Il noticing comparativo*. Monaco: Lincom.

Urbani, S. (1989). Testo, autenticità, grammatica. In C. Humphris (cur.), *Atti del I seminario internazionale per insegnanti di lingua* (pp. 9 – 26). Roma: Dilit.

Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.

Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: OUP.

Wu, S. (2012). *Focus on Form: Comparing Dictogloss and Written Input Text Reconstruction* (Tesi di laurea non pubblicata). Linguistics and English Language Department, Lancaster University, Lancaster

## Appendice 1.

### Percorso attorno al testo placebo «Cappuccetto Rosso»

Il seguente testo è sottodimensionato rispetto alle competenze medie della classe cui è stato somministrato (stimabili attorno al livello B2, del Quadro di Riferimento Comune Europeo).

Il recupero di conoscenze pregresse avviene secondo uno schema ad incastro del tipo: A, BB, A (dove A riguarda un elemento grammaticale recentemente appreso: i pronomi, mentre B un elemento grammaticale appreso molto prima: gli articoli) al fine di deautomatizzare il comportamento dell'allievo (facile ad aversi nel caso di esercizi in sequenza che trattino lo stesso tema).

Dopo aver letto il testo, lo studente è invitato a:

1. esplicitare i riferimenti dei *pronomi diretti e indiretti* (A),
2. inserire gli *articoli determinativi* nella griglia sottostante (B),
3. esplicitare i nomi cui gli *articoli determinativi* sono riferiti (B),
4. reimpiegare i *pronomi* in un *testo placebo* nuovo (che condivide però con quello di partenza lo stesso genere testuale) (A).

Il recupero, all'interno di uno stesso percorso, di pronomi (recentemente appresi) e articoli (appresi molto tempo addietro) è legato al fatto che alcune di queste forme sono omografe e ciò può generare confusione.

### 0. Leggi il testo

#### CAPPUCETTO ROSSO

Un giorno la mamma dice a CR di andare dalla nonna. (1) **Le** dà un cestino con del cibo. CR (2) **lo** prende, bacia la mamma e attraversa il bosco. Incontra il lupo che (3) **le** chiede dove va. "Dalla nonna", (4) **gli** risponde CR. Il lupo arriva prima di lei alla casa della nonna. La nonna (5) **lo** guarda spaventata. Lui (6) **la** mangia. Intanto CR arriva alla casa della nonna, apre la porta e vede il lupo sotto le coperte ma non sa che si tratta del lupo: pensa sia la nonna. (7) **Lo** osserva e (8) **le** sembra strano

che la nonna abbia occhi così grandi, orecchie pelose e una bocca enorme. Il lupo (9) **la** mangia. Poco dopo arriva un cacciatore, uccide il lupo, (10) **gli** taglia la pancia. CR e la nonna sono sane e salve.

**1. Scrivi il pronome nella colonna esatta, seguito dal verbo e tra parentesi la persona o la cosa a cui si riferisce, come nell'esempio.**

	PRONOMI DIRETTI				PRONOMI INDIRETTI		
	Quella persona/ cosa (maschile)	Quella persona/ cosa (femminile)	Quelle persone/ cose (maschile)	Quelle persone/ cose (femminile)	A lui	A lei	A loro
1						Le dà (a Cappuccetto Rosso)	
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							

**2. Inserisci gli articoli**

Cappuccetto Rosso prende (1)..... cestino. Saluta ..... (2) mamma. Cammina per ..... (3) bosco. Vede ..... (4) alberi, ..... (5) montagne ..... (6) fiori. Incontra ..... (7) lupo. .... (8) lupo domanda a CR dove va. Lei risponde che va a casa della nonna. .... (9) lupo corre, arriva a casa della nonna e mangia ..... (10) nonna. Poco dopo arriva CR e ..... (11) lupo mangia anche lei. Infine, a casa della nonna arriva ..... (12) cacciatore che uccide ..... (13) lupo e libera ..... (14) due donne.

**3. Inserisci in questo schema le parole tratte dal testo che accompagnano gli articoli.**

il	lo	la
	l'	
i	gli	le

**4. Sostituisci le parti sottolineate della favola con un pronome**

Questa è la storia dei tre porcellini. C'erano una volta tre porcellini che dovevano costruire una casa. Il primo ha detto al secondo: "Dobbiamo costruire una cosa ben solida". Il secondo ha risposto **a lui** con una domanda: "Ben solida, e perché?". Il primo ha precisato: "Perché altrimenti viene il lupo e distrugge **la casa**. **A noi** serve una casa ben solida!!!!". Il terzo porcellino si è messo a ridere, ha guardato i fratelli e ha detto **a loro**: "Io non voglio far fatica. Io costruisco la mia casa con la paglia". Infatti, ha preso un po' di paglia e ha costruito la casa in fretta. Dopo poco è arrivato il lupo che ha soffiato sulla casa e ha distrutto **la casa**. Il primo porcellino ha pensato allora di costruire una casa con le pietre. Ha visto un mucchio di pietre, ha preso **le pietre** e ha costruito la casa. Il secondo invece ha visto degli assi di legno e ha usato **gli assi di legno** per costruire la propria casa. Il lupo è arrivato un'altra volta e ha distrutto la casa di legno, ma non ha potuto distruggere quella costruita con le pietre.

## Appendice 2.

### Percorso attorno al *testo placebo* «la mia infanzia»

Il testo autobiografico, qui sotto, ha costituito un'occasione per ripassare tempi del passato.

Gli studenti hanno ascoltato l'insegnante che leggeva e hanno preso nota dei verbi al passato, ragionando, quindi, sulla differenza d'uso tra il passato prossimo e l'imperfetto.

All'asilo noi bambini avevamo una suora severa e una più dolce e tranquilla. La suora severa si chiamava Piera, mentre quella dolce si chiamava Suor Dell'Angelo. Secondo me, il nome rispecchiava la personalità: una era dura come una pietra, l'altra dolce (e bella) come un angelo.

Un giorno tutti noi eravamo in fila per andare a mangiare e qualcuno ha spinto un bambino che ha urtato un vaso che è caduto e si è rotto. Una bambina lì vicino ha dato la colpa a me (#\*gr!) e Suor Piera mi ha messo in castigo.

*Mentre ascolti riporta nello schema le forme passate.*

imperfetto	passato prossimo

### Appendice 3.

#### Domande eligibili

Nell'attività che segue (tratta da Pugliese, 2010, p. 64, leggermente adattata) gli studenti (livello avanzato) si intervistano a vicenda, scegliendo, all'interno del ventaglio di possibilità offerto dall'insegnante, cinque domande da rivolgere al compagno (il questionario, in tal senso, rappresenta un *testo placebo*).

- a. L'insegnante riferisce agli studenti una decisione recentemente presa. Li incoraggia a rivolgergli domande.*
- b. Invita gli studenti a considerare una o due decisioni che hanno preso di recente e a scriverla/e su un foglio.*
- c. Forma delle coppie.*
- d. Chiede agli studenti di riferirsi a vicenda le decisioni prese, senza che però scendano nei dettagli.*
- e. Ciascuno sceglie (...) una decisione presa dal compagno.*
- f. L'insegnante proietta su uno schermo o distribuisce su un foglio le domande qui sotto, concedendo del tempo per risolvere eventuali dubbi.*
- g. Ciascuno studente sceglie 5/6 domande da rivolgere al compagno, facendo riferimento alla decisione in esame...*

1. Ti piace prendere decisioni?
2. Ti senti 'bene' quando devi prendere una decisione?
3. Come ti senti dopo aver preso una decisione?
4. Ti piace chiedere consiglio agli altri?
5. Rimani calmo quando devi decidere in tempi rapidi?
6. Prendi decisioni senza badare molto alle conseguenze?

7. Se dovessi cambiare idea, consideri a lungo quello che possono pensare gli altri?
8. Consideri sempre nuove opzioni, anche se magari te se ne presenta una di buona?
9. Tendi a rimandare?
10. Consideri tutti i pro e i contro?
11. Decidi una cosa alla volta o prendi molte decisioni contemporaneamente?
12. C'è una persona con cui tendi a consigliarti spesso?
13. C'è una persona i cui consigli ti infastidiscono?

## Appendice 4.

### Presentazione divergente

Abbiamo utilizzato una presentazione divergente di sé (da noi corretta), realizzata da una studentessa universitaria brasiliana, per stimolare allievi di un *college* statunitense a fare altrettanto.

Qui a seguire la composizione della studentessa carioca; più sotto i testi (non emendati) ad essa ispirati che gli studenti del *college* hanno prodotto.

Studiare non è solo un piacere, è anche un dovere. Devo studiare molto, leggere! Mi piace ma mi manca il tempo libero per farlo! Il tempo è veloce... Devo fare molte cose in poco tempo! Sarebbe perfetto essere in due luoghi nello stesso momento. Studiare ed insegnare, fare i capelli e il cibo, litigare e curare... Ma poiché non è possibile seguio la vita contro il tempo! Questa sono io: studentessa, professoressa, mamma, moglie e donna.

I.

È possibile d'essere molte persone in un solo corpo? Non anima ma anima e corpo? Qualche volta mi sembra ci sono diversi persone nella mia testa, e ognuno di loro ha un'opinione su come dovrò seguire la mia vita. Attrice, modello, ballerina, scrittrice, sorella, figlia, innamorata e ancora e ancora. Troppi desideri, solo una vita...

II.

Teatro non è solo una professione, è un modo di vivere. Mi sento come io sono respirare quando sono sul palcoscenico. Non c'è nient'altro nella mia vita che mi dà la soddisfazione che il teatro mi dà. Sarebbe perfetto se per tutta la vita potrebbe fare teatro e cantare perché sul palcoscenico mi sento invincibile. Questa sono io, attrice, cantante, figlia, sorella e amante di tutto il mondo.

III.

Amo leggere. Lo ho scoperto quando ero una ragazzina. Adesso, leggo al meno un libro che mi piace durante la settimana. Ma non voglio sembrare una intellettuale che non fa niente che leggere.

Mi piace anche fare l'esercizio. Vado nella palestra quando la scuola mi fa andare pazzo. Che vuol dire ogni settimana. Finalmente mi piace viaggiare

ma non lo faccio spesso, perché non ho “tempo”. Amo la mia vita come è: semplice e discomplicata.

IV.

Mangiare. Cosa mangiare? Non lo so, ma se lo mangio sono felice, felice per un momento, un momento, dove non penso, un momento in cui non mi sento perduto.

Un momento in cui mie problemi non esistono e poso sedermi vicino a dio. Sono un drogato, drogato per il piacere di mangiare. Drogato da nuovi sapori, alla carne di agnello, di un buon vino con un piatto italiano. Cosa sono. Uno studente, un lavoratore, un figlio, un amico, ma prima di tutto sono un mangiatore.

V.

L'apprendimento è incredibile! Se è la matematica, il mio soggetto meno preferito, io sono nel processo di apprendere qualcosa di nuovo. Non sono una grande lettrice di libri, ma mi piace molto navigare nel web. Quello che mi piace imparare di più sono le lingue. So 4 lingue, ma sono fluente in tre e mi piacerebbe apprendere di più. Forse un giorno io uso la mia conoscenza e aiute le persone comunicano.

VI.

Spesso penso qual è il mio camino; è molto difficile decidere quando ti piacciono tante cose diverse.

Mi piace muovermi, anche ballare, e molto viaggiare.

Pero trovo anche molta bellezza nel vedere il tempo trascorrere in uno stesso posto; come cambiano le piante, la gente si sposa ha i figli, questi crescono come cresco anche io.

Mi piace la buona cucina, la buona musica, una sigaretta, è perché no un po' di vino.

La mia professione è incontrare il buono, e il bello in tutto quello che vivo.