

CLAUDIA CANUTO¹

Le dinamiche di interazione in due laboratori di teatro sociale: il ruolo degli insegnanti. Un'esperienza rivolta a persone migranti

Abstract

The research aims to analyze the dynamics of interaction in two social theater workshops for migrants, asylum seekers, and political refugees. Using Conversation Analysis tools, it was possible to observe the interactional behavior of the theater teachers. By employing social theater pedagogy, the teachers relinquished some of their interactional power and encouraged spontaneous participation in conversations with their students. This allowed for the development of linguistic-communicative skills in L2 and created opportunities for the students to improve their language abilities.

1. Introduzione

La scarsa esposizione alla lingua italiana è un fattore che può caratterizzare la quotidianità degli apprendenti di italiano L2 che provengono da contesti migratori. La possibilità di socializzare con i madrelingua è piuttosto limitata: molte donne vivono in condizioni di isolamento sociale; chi migra per ricongiungersi con la famiglia frequenta prevalentemente la comunità di appartenenza; i richiedenti asilo, che vivono nelle comunità alloggio, si confrontano in L2 quasi esclusivamente con gli operatori dei progetti di accoglienza (Amoruso *et al.* 2015; Fiorucci 2014; Trulli 2014). Le possibilità di produzione in L2 sono dunque scarse e, sovente, limitate ai contesti scolastici. Tuttavia, la produzione ha un ruolo fondamentale nello sviluppo della competenza d'uso: permette ai discenti di formulare ipotesi sul funzionamento della lingua, automatizza l'uso delle strutture scaricando la memoria di lavoro, rende più fluente l'eloquio e porta il discente a sforzarsi nella produzione di enunciati grammaticalmente più strutturati (Grassi 2017; Nuzzo & Grassi 2016; Rastelli 2010). Per favorire l'apprendimento della lingua nei contesti migratori è dunque fondamentale che i corsi di lingua offrano la possibilità di stimolare scambi comunicativi in L2. Sovente, però, le interazioni nelle classi di lingua sono caratterizzate da una forte asimmetria che limita la spontaneità delle produzioni. L'insegnante di lingua detiene la maggior parte dello spazio di parola, gestisce i turni degli apprendenti e seleziona i temi delle conversazioni, creando una distanza decisiva dalle interazioni spontanee (Nuzzo & Grassi 2016; Fele 2007; Fele 2003; Orletti 2000).

¹ Università degli Studi di Torino.

L'obiettivo della presente ricerca è quello di offrire una riflessione su possibili pratiche che consentano di costruire occasioni di conversazione spontanea nella classe di lingua. Questo permette agli apprendenti migranti di socializzare in L2, di trovare i mezzi per affermare la propria persona e i propri bisogni. Nello specifico si confronteranno le dinamiche di interazione rilevate in due laboratori di teatro sociale rivolti a persone migranti (Canuto 2021). In questo contributo, attraverso gli strumenti dell'Analisi della Conversazione, si illustrerà il comportamento degli insegnanti di teatro, i quali, grazie la pedagogia del teatro sociale, ridistribuiranno il potere interazionale e creeranno occasioni per stimolare l'espressione di sé.

2. *La ricerca*

La presente ricerca, di tipo qualitativo, ha come obiettivo l'analisi delle dinamiche di interazione in due laboratori di teatro sociale rivolti a persone migranti, richiedenti asilo o rifugiati politici.

La ricerca è quindi guidata dalle seguenti domande:

1. gli insegnanti di teatro stimolano le conversazioni spontanee?
2. se sì, quali dinamiche interazionali si possono osservare?

Per rilevare i dati ci siamo soffermati sulle modalità di interazione, con riferimento agli strumenti dell'Analisi della Conversazione. L'intento è osservare il ruolo degli insegnanti nell'incentivare la partecipazione alle conversazioni al fine di sviluppare le competenze linguistico-comunicative.

3. *Il contesto della ricerca*

La ricerca, condotta nel 2018 nella città di Torino, ha previsto l'osservazione di due laboratori:

- laboratorio 1 (Lab1): 20 persone, 15 incontri con cadenza bisettimanale della durata di due ore e mezza ciascuno;
- laboratorio 2 (Lab2): 14 persone, 12 incontri con cadenza settimanale da due ore ciascuno.

Entrambi i laboratori, da qui in avanti Lab1 e Lab2, sono stati condotti negli spazi di due scuole di italiano L2: la scuola del Sermig di Torino e la scuola del Centro Interculturale della città di Torino. I due laboratori sono stati organizzati dalle stesse registe², il secondo laboratorio ha visto la partecipazione di un terzo regista³. Sia il Lab1 sia il Lab2 rispondono ai medesimi principi organizzativi: il teatro come possibilità di espressione e rappresentazione. Inoltre, entrambi i progetti sono stati strutturati al fine di potenziare la fluenza e la competenza d'uso in L2 (Salza 2017).

² Irene Salza e Francesca Guglielmino.

³ Alberto Valente.

Le finalità a cui il teatro sociale tende sono infatti la costruzione e la cura delle comunità, la possibilità di denuncia verso situazioni di disagio e, soprattutto, l'affermazione della propria identità. Le pratiche adottate dal teatro sociale non hanno fini professionistici e per questo si svolgono al di fuori dai luoghi tipici del teatro, sovente in contesti di marginalità come carceri e isolamento di periferia (Salza 2017; Pontremoli 2005; Dragone 2000). Le attività performative proposte sono il gioco, la danza e la commistione di differenti generi teatrali. Durante le prime fasi del laboratorio si lavora sull'esplorazione del corpo e della voce; nella fase centrale si lavora sulle dinamiche di gruppo, sperimentando pratiche che stimolano la fiducia e l'ascolto, in questa fase il gruppo si consolida e si creano le condizioni affinché ciascuno possa esprimere i propri vissuti personali in un contesto di assenza di giudizio. Infine, se il gruppo lo ritiene necessario, si offre la possibilità di aprirsi alla comunità attraverso prove aperte o rappresentazioni. Durante le diverse fasi del laboratorio, gli insegnanti di teatro ascoltano e partecipano attivamente alle pratiche, contribuendo alla costruzione di un clima di assenza di giudizio e di condivisione (Bernardi 1998; Dragone 2000).

La caratteristica principale che contraddistingue il profilo dei partecipanti ai due laboratori è l'eterogeneità dell'utenza che riguarda l'età, la provenienza, le lingue conosciute, il progetto migratorio e il livello di scolarizzazione⁴ (Canuto 2021). Altri elementi significativi che caratterizzano gli studenti sono la scarsa esposizione alla lingua italiana e la condizione di vulnerabilità dovuta a un vissuto traumatico o alla precarietà delle condizioni di vita (Amoruso *et al.* 2015; Minuz 2005; Trulli 2014). Un ulteriore elemento che accomuna i due gruppi è la scarsa conoscenza fra i partecipanti: gli studenti del Lab1 appartengono a classi diverse della scuola di italiano del Sermig e molti studenti non hanno avuto possibilità di socializzare prima dell'inizio del laboratorio; gli studenti del Lab2 sono ospiti di diversi progetti di accoglienza e molti di loro si sono incontrati per la prima volta in questa sede.

4. *Criteri e strumenti di analisi*

Gli incontri sono stati registrati in formato audio-video e accompagnati dalla stesura del diario di campo. Successivamente il materiale raccolto è stato analizzato e trascritto (programma SayMore 3.0. 243). I criteri di annotazione delle trascrizioni si basano sulle convenzioni MacWhinney (1995). Le trascrizioni delle attività sono state analizzate secondo i parametri dell'Analisi della Conversazione, seguendo gli studi di Sacks *et al.* (1975), Sacks (2007), Bazzanella (1994), Orletti (2000) e Fele (2007).

L'analisi si è concentrata su:

⁴ Età: fra i 21 anni e i 56 anni; Paesi di provenienza: Mali, Costa d'Avorio, Venezuela, Gambia, Togo, Guinea, Camerun, Nigeria, Palestina, Armenia e Cina; lingue conosciute dai partecipanti: inglese, malinke, francese, bambarà, cotocoli, cinese, armeno, russo, tedesco, edo, arabo, fula, mandinga, spagnolo, kikongo e wolof; periodo di arrivo in Italia: dal 2005 al 2017; grado di istruzione: non scolarizzati, scuola primaria, licenza media, scuola superiore e laurea.

- le forme della turnazione: la gestione delle interruzioni e delle autoselezioni degli studenti;
- il contenuto dei turni: la condivisione di aneddoti personali, l'ampliamento dei temi proposti.

5. I risultati: gli indicatori della redistribuzione del potere interazionale

L'analisi delle trascrizioni ha permesso di rendere espliciti i fattori che mettono in luce il fenomeno di distribuzione del potere interazionale fra gli studenti e gli insegnanti di teatro. In particolare, soffermandoci sul ruolo delle mosse degli insegnanti, promosse dalla pedagogia del teatro sociale, è possibile osservare le conseguenze generate sull'interazione di gruppo. Nel corso dei due laboratori, gli insegnanti rinunciano infatti a tre forme di dominanza che caratterizzano le conversazioni diseguali: dominanza quantitativa, interazionale e semantica (Orletti 2000; Linell & Luckmann 1991).

La dominanza quantitativa si misura nel numero di parole dette, nel numero o nella durata dei turni (Orletti 2000). Nel corso dei due laboratori, gli insegnanti rinunciano sovente a intervenire nelle interazioni e, soprattutto, a occupare la maggior parte dello spazio di parola. L'estratto 1 mostra uno studente (STU1) intento a descrivere una scena del proprio passato. Dopo aver mimato con il gruppo una partita di calcio, STU1 descrive e condivide l'episodio con i propri compagni (T01). Lo studente mostra una lieve indecisione nella sua produzione, segnalata dalle numerose pause e dall'incertezza nell'uso della forma essere o avere. Probabilmente l'apprendente sta sperimentando più ipotesi per trovare la forma corretta; tuttavia, le insegnanti si astengono dal portare correzioni e lasciano che la conversazione fluisca spontaneamente. Lo studente si rivolge inoltre a una compagna (STU2) per chiederle di tradurre in italiano un termine, questa però non comprende la richiesta, o non la soddisfa, e si instaura così una negoziazione del significato che occupa nove turni (da T01 a T09). Nonostante STU2 coinvolga attivamente le insegnanti (T06), queste non intervengono e sarà una terza studentessa (STU3) ad auto-selezionarsi per offrire la soluzione ("calcio!"). A questo punto (T10) l'insegnante si inserisce nella conversazione per confermare la soluzione proposta.

Estratto 1: giorno 7, Lab 1

T01*STU1: Noi gio#giochiamo a uno partita di calcio## eh# questa è#abbiamo# questa è una partita di+... agu@l (xx) [%si rivolge a STU2 per chiederle aiuto]

T02*STU2: Football

T03* STU1: Football agul+... Comme toi#?

T04* STU2: ahh?

T05* STU1: quand tu fais agu@l [%parola non chiara]

T06* STU2: (xx) agu@l? Questo veut dire qualcosa en italiano# ma io non+...[% rivolgendosi alle insegnanti]

T07* STU1: un partita... uhm

T08* STU3: calcio!

T09* STU1: calcio?

T10*INS1: sì di calcio!

Nell'estratto 2 due studenti hanno appena rappresentato, attraverso un'attività di mimo, la parola "acqua". Al termine dell'esercizio, l'insegnante sottopone a tutta la classe una domanda che apre una sequenza di sette turni consecutivi e che coinvolge cinque studenti diversi. La prima a selezionarsi è STU1 (T14), la quale propone una possibilità che viene accolta e integrata da STU2 (T15). In questo frammento possiamo osservare una sorta di costruzione verticale della conversazione (Pallotti, 2012, p. 181): probabilmente a causa delle scarse risorse lessicali, i turni degli studenti si completano e riprendono man mano, aggiungendo di volta in volta nuovi elementi. STU1 propone una prima interpretazione ('caldo'- T14), STU2 conferma quanto detto dal compagno e aggiunge un elemento ('loro fanno doccia'- T15), STU1 allora riprende i due elementi emersi e ne aggiunge un terzo ('prendi pantaloni'- T17), STU4 ne aggiunge un quarto ('e vestiti'- T18) e infine STU1 ne propone un quinto ('e camicie'- T19). L'interpretazione condivisa, secondo cui i due compagni stessero mimando una scena della doccia, viene quindi descritta e completata da tutti i partecipanti che, gradualmente, integrano i vari elementi descrittivi. Anche in questo estratto il flusso dell'interazione verbale è interamente gestito dagli apprendenti per diversi turni. I tre insegnanti lasciano che siano gli studenti a collaborare per trovare le strategie che permettano di descrivere liberamente l'immagine rappresentata.

Estratto 2: giorno 4, Lab 2

T13*INS1: cosa c'era? cos'abbiamo visto?

T14*STU1: caldo e# uhm

T15*STU2: c'è caldo, loro fanno la doccia

T16*STU3: doccia! [%qualcuno ride]

T17*STU1: c'è caldo, tu doccia# tu prendi pantaloni

T18*STU4: e vestiti!

T19*STU1: e vestiti e camicie! pur metti a

T20*STU5: doccia! [%interrompe STU1]

T21*INS1: altre cose?

Il terzo esempio di rinuncia alla dominanza quantitativa non riguarda il numero dei turni degli studenti, ma il numero di parole dette e la durata del turno di una studentessa (estratto 3). Il frammento è tratto dal proseguimento di un'attività iniziata il giorno precedente: a partire da uno stimolo delle insegnanti, ogni studente condivide un episodio personale relativo al concetto di coraggio. In questo caso STU6, come molti compagni prima di lei, sceglie di portare sé stessa come esempio di coraggio, condividendo una parte del proprio percorso migratorio. Questo contributo è significativo sia a livello di struttura dei turni, per l'ampio spazio di parola occupato, sia a livello contenutistico, per gli argomenti strettamente personali e delicati, come il rischio di incorrere nella tratta della prostituzione.

Estratto 3: giorno 5, Lab 1

T01*INS2: bene! e poi? grazie STU4-, tu hai qualcosa da raccontarci-, STU6?

T02*STU6: sì!

T03*INS2: sì! eh!

T04*STU3: sì!

T05*INS2: eh! se lo sai lei!

T06*STU6: mio coraggio# eh mia madre sempre coraggio# mio padre prima lavora poi loro# ho detto stai a casa# anche lui-, molto# sempre e non stai bene così-, c'è malata! poi mia mamma sempre coraggio# fai mangiare per noi# fai lavoro-, tanti lavoro per per fare soldi# poi io pensa che io cercare lavoro, finisce scuola, vai lavoro# ma non c'è lavoro mio paese! poi io pensa andare via-, così io un'amica# io parlato con lui# io voglio andare-, ho detto# dove dobbiamo andare? non lo so! altra parte magari# Lagos, Abuja# ho detto va bene! poi un giorno lei chiama io# EST! c'è uno uno viaggio per te# io detto-, dove? Europa! io contenta io detto va bene! dobbiamo andare! poi io arriva a casa parla con mia mamma# ah! Europa? mia mamma sempre pensa Europa tante ragazze vieni qua per prostitution-, capito? per lavorare strada-, io detto non fai questo con me! ha detto va bene! vai# tua vita! io detto sì, mia vita! poi eccomi# amica arriva qui# eh Italia# poi, mia amica lavora in strada-, questo è vero-, io sempre non voglio lavorare# poi io visto una amico italiano# chiama Paolo-, io parla con lui inglese# lui detto# sai parlare italiano? sempre inglese con lui-, io detto# guarda! mia amica sempre per strada# io non voglio lavorare in strada io voglio vai studiare# italiano così# cercare lavoro# ah! questo va bene! tu c'è testa# buono# io detto sì! lui detto va bene non si può stare con tua amica-, eh vai scuola perché lei magari arrabbiata con te# io trovare posto per te# una comunità# poi cercare comunità per me# c'è una suora! poi io andato di là# quasi un anno stai con loro# sempre mattina# faccio lavoro-, pulisia# tutta casa. poi detto questo ragazzo buono tu puoi aiutarmi-, ho detto aiutarmi cercare un'altra posto ehm posto per me# questa casa non si può stare di là fino# ehtua vita perché altre persone cerca di dormire# loro cercare progetto per me adesso sprà-, sì-, sprà! poi loro aiutarmi eh sempre vai scuola## prima io vai scuola al Sermig, poi io vai cpia fatto terza media, sempre coraggio, coraggio, vai di là# vai di là# sempre sempre! anche mia mamma contenta, io chiamo mia madre# io fare scuola, fare italiano!

Gli estratti 4, 5 e 6 riportano invece i casi di rinuncia alla dominanza interazionale, in cui gli insegnanti hanno accolto le mosse forti degli studenti, rinunciando alla gestione dei turni (Orletti, 2000). Gli estratti 4 e 5 mostrano due situazioni in cui gli studenti si auto-selezionano per interrompere il turno delle insegnanti (estratto 4- T01; estratto 5- T12). Nell'estratto 4 la classe sta svolgendo, in cerchio, un'attività in cui ogni studente deve pronunciare una parola importante per sé. L'attività si è appena conclusa e l'insegnante sta spostando l'attenzione degli studenti sulla pratica successiva (T01). STU1 si inserisce per interrompere l'insegnante e riprendere l'attività appena conclusa, proponendo un'esclamazione sarda ('Ajo!' – T02). L'insegnante, nonostante abbia iniziato una nuova pratica, accoglie positivamente l'interruzione della studentessa, ripetendola a sua volta (T03).

Estratto 4: giorno 2, Lab 1

T01*INS1: vai! vocali-, prima di tutto# riprendiamo un attimo-, facciamo un giro col

T02*STU2: io sentito una cosa Sardegna vuoi fare e è italiano# fa così: AJO!! [%risate]

T03*INS1: è una tipica espressione sarda-, in effetti# ajo!

Nell'estratto 5, invece, l'insegnante chiede agli studenti di condividere una canzone tipica del proprio Paese, possibilmente attraverso un'esibizione canora. Questa

proposta crea un certo imbarazzo fra i partecipanti, che si rifiutano categoricamente di partecipare all'attività. L'insegnante prova allora a coinvolgere direttamente una studentessa (STU8- T01), la quale rifiuta l'invito e seleziona un'altra compagna (STU9-T02). Anche STU9, però, non accoglie la proposta dell'insegnante ('io non posso!' - T03). È interessante rilevare il comportamento dell'insegnante, la quale reagisce scherzosamente al rifiuto dei propri studenti a non partecipare all'attività, rispettando la loro scelta di non cantare. L'insegnante, infatti, scherza con le studentesse enfatizzando la loro reazione: 'io non posso, il dottore non vuole' (T07). Sono invece le studentesse STU1 (T05: 'un pochino') e STU8 (T07: gesticolando) ad insistere affinché l'attività venga svolta dalla compagna. In questo clima di rifiuto e di ironia, è STU9 a porre fine all'attività sostenendo, scherzosamente, che in Armenia non ci siano canzoni (T08). Gli insegnanti accolgono positivamente il rifiuto; inoltre, il fatto che ciò avvenga attraverso toni scherzosi indica che si è instaurato un clima positivo fra i partecipanti e gli insegnanti.

Estratto 5: giorno 6, Lab 1

T01*INS1: vediamo altre canzoni-, anche più corte! Vediamo un po'# cinese?

T02*STU8: no! [indicando STU9]

T03*STU9: no no io non posso!

T04*INS1: tu non puoi [%ridendo]

T05*STU1: un pochino

T06*STU5: io no [%ridendo]

T07*INS1: io non posso, il dottore non vuole! [% INS ride, STU8 dà dei colpetti sulla spalla di STU9 e fa segno con indice e pollice per indicare 'poco']

T*08 STU9: no-, non c'è# canzone in Armenia [%ridendo]

Il quinto estratto riporta un tipo di intervento particolarmente significativo in quanto i partecipanti si auto-selezionano per commentare il turno di un insegnante. In questo modo si ribalta la tripletta didattica, in cui sono gli insegnanti a commentare i turni degli studenti. Il frammento è tratto da un'attività incentrata sul tema del coraggio: gli studenti sono seduti per terra, in cerchio, e l'insegnante sta spiegando il significato di 'coraggio' fornendone esempi e definizioni. Durante la spiegazione dell'insegnante, STU2 si inserisce, approfittando di una pausa, per portare il proprio esempio di 'coraggio' (T02). In questa fase l'insegnante stava solamente introducendo un concetto, senza sollecitare gli studenti a partecipare alla conversazione. L'insegnante accoglie positivamente l'interruzione di STU2, riformulando per tutta la classe il concetto espresso dallo studente (T03). Si seleziona allora un secondo studente (STU10) il quale offre a sua volta un esempio di coraggio (T04). La forza delle due mosse risiede nella posizione al momento della conversazione: entrambi gli studenti si inseriscono nel discorso dell'insegnante approfittando di una pausa per portare il proprio contributo. L'insegnante accoglie positivamente i due interventi e chiede ad altri studenti di condividere la propria esperienza (T09). I due interventi hanno quindi modificato l'andamento della conversazione: da spiegazione dell'insegnante a dialogo e confronto di gruppo. Infatti, STU1 si seleziona una seconda volta portando il proprio esempio: il coraggio di andare sempre a scuo-

la, anche quando non si comprende la nuova lingua e ciò che gli insegnanti dicono. In quest'ultimo caso la forza del turno risiede soprattutto, a livello contenutistico, nell'aver individuato nella propria condizione un esempio di coraggio.

Estratto 6: giorno 4, Lab 1

T01*FRA: per esempio anche-, no? nella disperazione c'è anche paura, no? la paura da una parte, coraggio anche quella che## da superare!

T02*BEL: coraggio per me è quando si è qualcosa-, non è tuo# sì paura e tu vai e prendi# hai coraggio vai e prendi-, (xx) allora se tu vai quando trovato qualcosa che vuoi prendi, lui va e prendi (xx)...+ [%volume molto basso]

T03*FRA: ok# ah# ah## se hai coraggio puoi arrivare prima da qualche parte e ottenere delle cose-, se non ce l'hai puoi rischiare di rimanere indietro# ok... bene! È una parola che ha tanti significati

T04*ADA: sì eh# quando fai un lavoro è molto difficile per persone prendere courage

T05*FRA: quando fai un lavoro? un lavoro nuovo, dici?

T06*ADA: sì

T07*FRA: quando fai una cosa nuova?

T08*ADA: sì

T09*FRA: ed è difficile prendere cora# è difficile prendere coraggio! è vero, no? altre cose che vogliamo dire? Coraggio?

T10*BEL: secondo me quando vieni a scuola# come quando vai a scuola-, sì! Quando vieni a scuola e non prendi serio# maestro parla tu devi ascoltare e non capisci niente... durante scuola tre anni quattro anni non capisci niente

Gli estratti 7, 8, 9 e 10 riportano, infine, alcuni esempi in cui gli insegnanti hanno scelto di rinunciare alla dominanza semantica, che si manifesta nel controllo dei temi e dei contenuti della conversazione (Orletti 2000). Grazie agli strumenti dell'Analisi della Conversazione, è stato possibile individuare gli indicatori della disponibilità, da parte degli insegnanti, a rinunciare al controllo degli argomenti. Si è osservata la tendenza a riprodurre le dinamiche della tripletta didattica (Sinclair & Coulthard 1975; Nuzzo & Grassi 2016): l'insegnante avvia la conversazione attraverso una domanda, uno studente risponde e infine l'insegnante chiude la sequenza con un commento relativo alla produzione dello studente. Il fatto che il terzo turno della tripletta sia caratterizzato da un commento di contenuto, anziché di forma, denota una vicinanza alle conversazioni spontanee: l'insegnante dimostra un certo grado di interesse e coinvolgimento verso le risposte dei partecipanti. Tuttavia, nel saggio ci si interessa prevalentemente al modo in cui viene articolato il primo turno degli insegnanti: le domande di esibizione, tipiche del primo turno della tripletta didattica, sono sostituite da domande vere. L'insegnante di classe, ponendo ai propri studenti domande di esibizione di cui conosce già la risposta, verifica che gli studenti abbiano compreso il messaggio o che sappiano rispondere correttamente. Nel corso dei due laboratori di teatro sociale abbiamo invece registrato un uso costante, da parte degli insegnanti, di domande vere, ossia quelle in cui non si conosce il contenuto delle risposte. La maggior parte di queste domande si concentra nella fase centrale del laboratorio, in cui gli studenti sono coinvolti in attività volte alla condivisione di aneddoti e storie personali.

L'estratto 7 è particolarmente significativo in quanto manifesta la flessibilità e la disponibilità delle insegnanti ad accogliere le variazioni tematiche proposte dagli studenti. Dopo aver ragionato con la classe sul concetto di coraggio, le insegnanti chiedono a qualche studente di condividere i propri modelli di coraggio. Le registe chiedono a STU8, attraverso una domanda vera (T01), di condividere a sua volta un esempio di persona coraggiosa. STU8 sceglie di portare sé stessa come esempio di coraggio, raccontando un aneddoto personale legato al momento in cui da sola aveva lasciato la città di Milano per recarsi a Torino, trovandosi in difficoltà nel reperire i documenti, nella ricerca del lavoro e di una casa. È interessante sottolineare che la richiesta delle insegnanti non fosse quella di condividere una storia personale legata a un momento della propria vita, tuttavia, avendo posto una domanda vera, le insegnanti non possono sapere quale risposta riceveranno. La studentessa, infatti sposta leggermente il tema dell'interazione, portando un esempio del proprio coraggio, anziché quello di un conoscente o di un modello. Questa mossa ha una forza ulteriore: dopo aver ascoltato il racconto di STU8, la classe sceglie di condividere un momento della propria vita in cui si è dimostrato un atteggiamento coraggioso, modificando definitivamente l'attività iniziale proposta dalle insegnanti.

Le insegnanti dimostrano quindi di essere disposte a rinunciare al controllo dei contenuti delle interazioni successive. Le interazioni, quindi, fluiscono in modo particolarmente spontaneo e gli insegnanti accettano di non prevedere fin dove si amplieranno i contenuti.

Estratto 7: giorno 4, Lab 1

T01*INS1: dai raccontaci qualcosa, sì! un personaggio coraggioso per te! [%rivolgendosi a STU8]

T02*STU8: coraggio?

T03*INS1: sì! poche parole-, non devi fare un

T04*STU8: un anno fa# un anno fa# stato a ehm Milano perché ehm# stato a casa. bisogno

molto soldi eh io no lavoro e perché bisogno e stato in vita mia di# di stare# ehm cambiare a

città. sono capito Torino # cerco l'amica eh parlo parla# ehm# città## poi prendo valigia

Gli estratti 8, 9 e 10, di cui per questioni di spazio si riporta solo il primo turno, mostrano la frequente disponibilità degli insegnanti a rinunciare al controllo semantico dell'interazione nel corso dei due laboratori.

Estratto 8: giorno 5, Lab 1

T01*INS1: allora-, vediamo se c'è qualche altra storia?

Estratto 9, giorno 4, Lab 2

T01*INS2: allora# adesso vediamo che parola avete visto, che parola avete visto?

Estratto 10: giorno 5, Lab 1

T01*INS2: Bene! e poi? grazie STU3-, tu hai qualcosa da raccontarci-, STU 5?

6. Conclusioni

Gli esempi riportati mostrano quindi la disponibilità, da parte degli insegnanti, a rinunciare alla dominanza quantitativa, interazionale e a quella semantica. La pedagogia del teatro sociale crea dunque occasioni per sviluppare interazioni spontanee con scopi comunicativi veri, il cui fine non è solamente l'apprendimento della L2 ma l'espressione di sé. In questo modo gli insegnanti mettono in atto pratiche comunicative che stimolano la partecipazione alla conversazione: si astengono, anche parzialmente, dall'intervenire e dal commentare ogni turno degli studenti; accolgono le interruzioni come indicatori della motivazione dei discenti; rispettano le scelte degli studenti; permettono loro di personalizzare i contenuti delle interazioni e di modificare la struttura delle attività.

Si è registrato un solo caso di rinuncia alla dominanza strategica: un insegnante ha chiesto a una studentessa le indicazioni per svolgere un'attività, portando un rovesciamento dei ruoli. È interessante rilevare infatti come gli insegnanti di teatro adottino strategie per creare uno spazio di ascolto e condivisione, senza però rinunciare del tutto al proprio potere di gestione dell'interazione. Le forme di dominanza, infatti, non vengono abbandonate simultaneamente: in ogni interazione si registra la rinuncia a un tipo di dominanza alla volta. Tuttavia, sembra essere sufficiente rinunciare a una sola dominanza e adottare contestualmente un atteggiamento di ascolto attivo e di sospensione del giudizio, per permettere agli studenti di trovare nella nuova lingua i mezzi per esprimere la propria persona e per contrastare la condizione di isolamento sociale. Ciò che emerge è l'apertura di uno spazio di possibilità in cui dare valore all'espressione di sé e al bisogno di autodeterminarsi.

Ringraziamenti

Si ringrazia la professoressa Cecilia Andorno per la cura e l'attenzione con cui ha seguito l'intero percorso di ricerca; si ringrazia il professor Paolo Antonio della Putta per i numerosi momenti di confronto. Mancanze ed errori sono di mia sola responsabilità.

Bibliografia

- Amoruso, Marcello & D'Agostino, Mari & Jaralla, Yousif Latif. 2015. *L'italiano per accompagnare. Un percorso di azione e (anche) di ricerca*, in *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*. Scuola di Lingua italiana per Stranieri. Università degli Studi di Palermo. Palermo: Luxograph. 17-5.
- Bazzanella, Carla. 1994. *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Bernardi, Claudio & Cuminetti, Benvenuto (a cura di). 1998. *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*. Milano: Euresis.

- Canuto, Claudia. 2021. Stimolare la partecipazione alla conversazione in classi con livello eterogeneo di scolarizzazione. Le pratiche del teatro sociale per sviluppare scopi comunicativi reali: l'espressione di sé e l'integrazione in *Italiano LinguaDue*. 96-121.
- Dragone, Monica. 2000. *Esperienze di teatro sociale in Italia*, in Bernardi, Claudio & Dragone, Monica & Schininà, Guglielmo. *Teatri di guerra e azioni di pace*, Euresis, Milano. 45-84.
- Fele, Giolo. 2003. *L'interazione in classe*, Bologna: Il Mulino.
- Fele, Giolo. 2007. *L'analisi della conversazione*. Bologna: Il Mulino.
- Grassi, Roberta. 2017. *Interazione e acquisizione*, in Andorno, Cecilia & Valentini, Ada & Grassi, Roberta. *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: UTET. 255-298.
- MacWhinney, Brian. 1995. *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Minuz, Fernanda. 2005. *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.
- Nuzzo, Elena & Grassi, Roberta. 2016. *Input, Output e Interazione nella didattica delle lingue*. Torino: Bonacci Loescher.
- Orletti, Franca. 2000. *La conversazione diseguale*. Roma: Carocci.
- Pontremoli, Alessandro. 2005. *Teorie e tecniche del teatro educativo e sociale*. Torino: UTET.
- Rastelli, Stefano. 2010. *Il programma Marco Polo*, in Rastelli S., *Italiano di cinesi, italiano per cinesi*. Perugia: Guerra Edizioni. 9-22.
- Sacks, Harvey. 2007. *L'Analisi della Conversazione*. Roma: Armando.
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel & Jefferson Gail. 1974. A simplest systematics for organization of turning-taking for conversation, in *Language*, n. 50, 696-735.
- Salza, Irene. 2017. La danza delle parole. Un laboratorio teatrale per donne migranti alla scoperta della lingua italiana, in *Educazione Interculturale*, vol. 15, n. 2.
- Sinclair & Coulthard, Malcom. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, London: Oxford University Press.
- Trulli, Massimiliano. 2014. *Profilo e pratiche delle organizzazioni coinvolte nell'indagine*, in Catarci, Marco (a cura di), *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*. Milano: FrancoAngeli. 27-68.