

Strane scuole

L'italiano per i nuovi arrivati e per tutti

a cura di
Chiara Amoruso



*Dipartimento di Scienze Filologiche e Linguistiche
Scuola di Lingua italiana per Stranieri
Università di Palermo*



Immagine di copertina di Nguyen Tue Quyen e di Antonio Gervasi

La foto di pag. 13 è di Luciano Del Castillo

La documentazione fotografica delle pagg. 47, 49, 51, 53, 55, 59, 61, 69, 73, 77, 81, 83, 85, 87, 91, 93, 95, 103, 105, 107, 109, 137 è di Antonio Gervasi. Quella delle altre pagine è degli autori dell'articolo

Il gioco "Giramondo" è stato costruito da Antonella Vitali all'interno dei laboratori interculturali della Direzione Didattica "F. P. Perez"

L'organizzazione dei materiali nel DVD è stata curata da Adele Pellitteri

Il lavoro redazionale del volume è stato effettuato da Marcello Amoruso e Antonella Vitali

Dipartimento di Scienze Filologiche e Linguistiche

Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Università di Palermo

VIDEO

IMMAGINI

Queste targhette ad apertura dei singoli articoli rinviano a materiali contenuti nel DVD e nel sito www.stranescuole.it

Stranescuole : l'italiano per i nuovi arrivati e per tutti / a cura di Chiara Amoruso. - Palermo : Università degli studi, Dipartimento di Scienze Filologiche e Linguistiche, 2012.

ISBN 978-88-96312-25-4

1. Lingua italiana - Insegnamento [agli] Stranieri. I. Amoruso, Chiara <1976->

450.715 CDD-22

SBN Pal0246076

CIP - Biblioteca centrale della Regione siciliana "Alberto Bombace"

Indice

- 11 Prefazione
Mari D'Agostino
- 17 Introduzione
Chiara Amoruso
- 27 Le scelte didattiche
Chiara Amoruso

PRIMA PARTE

L'italiano per comunicare

PERSONAGGI CHE PRENDONO VITA

- 46 *Peter Punk e Super Luna*
Marcello Amoruso, I.C. "A. Ugo"
- 52 *L'albero magico e il coniglietto malpensante*
Fortunata Li Muli, I.C. "A. Ugo"
- 58 *Francesco sul pianeta misterioso*
Maura Tripi, D.D. "Giovanni XXIII"
- 64 *Il nano Damiano e la fata Viola*
Adele Pellitteri, D.D. "F.P. Perez"

INVENTARE PER REINVENTARSI

- 72 *Quattro buste per comporre storie*
Ileana Bambina, I.C. "Amari-Roncalli"
- 76 *Raccontiamo una storia con il Tangram*
Fortunata Li Muli, I.C. "M. Teresa di Calcutta"
- 82 *Viaggi attraverso le parole*
Antonella Vitali, D.D. "F.P. Perez"

FAVOLE LETTE E RILETTE

- 90 *Io sono innocente*
Rossella Silvestri, Istituto Valdese
- 96 *Leggere non è un dramma... oppure sì?*
Tindara Ignazzitto, D.D. "A. De Gasperi"
- 104 *Il gatto con gli stivali in romanì*
Giulia Messina, D.D. "A. De Gasperi"

STRANIGIOCHI

- 112 *Fai quello che racconto*
Simona Anselmo, I.C. "Turrise Colonna-D'Acquisto"
- 116 *L'italiano a gesti*
Ileana Bambina, I.C. "Amari-Roncalli"
- 120 *Il dettato di corsa*
Adele Pellitteri, D.D. "F.P. Perez"
- 124 *Ricostruzione di conversazione*
Marcello Amoruso, D.D. "F.P. Perez"
- 132 *Faccia a faccia*
Margherita Adamo, I.T.C. "F. Ferrara"

SECONDA PARTE

L'italiano per studiare

TESTI E CONTESTI

- 142 *Lo tsunami negli occhi di un bambino. Leggere e capire in piccoli gruppi*
Carla Piazza, D.D. “Giovanni XXIII”
- 150 *La vita nel castello medievale. Un modulo di apprendimento cooperativo*
Carla Piazza, I.C. “Amari-Roncalli”
- 158 *“Vi presento il mio paese”. Un project work verso gli esami*
Loredana Puccio, I.C. “A. Ugo”

ALTRE PROPOSTE

- 160 *Dalla rivoluzione neolitica alla rivoluzione multimediale*
Chiara Amoruso, I.C. “A. Ugo”
- 178 *L'apparato digerente per assimilare l'italiano*
Chiara Amoruso, I.C. “M. Teresa di Calcutta”
- 190 *Verba non volant. Il testo disciplinare orale*
Chiara Amoruso, I.C. “A. Ugo”

APPENDICI E BIBLIOGRAFIA

- 204 *Test di ingresso*
- 209 *Glossario dei metodi didattici menzionati*
- 211 *Bibliografia essenziale*

Prefazione

Quelli che per molti di noi, solo qualche decennio fa, erano volti e lingue del tutto sconosciuti, dal sapore esotico, hanno oggi assunto le sembianze familiari di qualcuno che entra nelle nostre case quotidianamente, che si siede nei banchi con i nostri figli, che è vicino di letto a un nostro caro in ospedale: una donna tamil, un bambino cinese, un uomo senegalese. Non dunque “extracomunitari”, termine che segnala solo la nostra confusione e paura, piuttosto uomini, donne, bambini, adolescenti, che hanno lingue, culture, sogni, gli uni diversi dagli altri. Questo processo di messa a fuoco di suoni, occhi, storie differenti è avvenuto in primo luogo nella scuola. È qui, nella frequentazione quotidiana, che i bambini prima degli altri hanno imparato a chiamare i compagni con nomi giudicati prima impronunciabili, hanno preso confidenza con altri cibi ed odori, altri giochi e altre acconciature dei capelli. È un processo che ha riguardato contemporaneamente gli insegnanti che hanno dovuto in pochi anni colmare vuoti di formazione e di esperienza dando il meglio di sé in sfide difficili. In luogo del generico e frustrante “non sa l’italiano” molti ragionano ora di strategie e proposte utili per “un bambino neoarrivato”, o di come operare “nella fase del silenzio” o in favore di chi è “in difficoltà con la lingua dello studio”. Per molti versi si è ripetuto quanto già accaduto in Italia negli anni ’60-’70 del secolo scorso quando, di fronte a nuovi arrivati, fossero essi i figli degli emigrati meridionali o di braccianti e contadini dialettofoni, una parte significativa della scuola e della università italiana ha saputo mettere in campo grandi energie, entusiasmo e competenza professionale perché gli orizzonti asfittici della didattica per “i pochi che già sanno” si frantumassero lasciando il posto ad esperienze importanti e diffuse di pratiche scolastiche inclusive e plurali. A circa cinquant’anni di distanza, e ricchi anche di quella esperienza, delle polemiche di Don Milani e della poesia di Mario Lodi, di fronte alla sfida di nuove alterità, frammento dopo frammento, si sta costruendo un sapere condiviso che lega il mondo della ricerca e della didattica. L’obiettivo è ancora una volta quello di mettere insieme i

saperi e le pratiche, la ricerca avanzata e la riflessione che proviene dalle esperienze concrete, la capacità di guardare a ogni bambino singolarmente preso e nello stesso tempo ai modelli teorici. Al centro ieri come oggi sono la lingua e le lingue, il rapporto fra diversità e svantaggio, il diritto di ognuno a capire e a farsi capire, la democrazia e i diritti di cittadinanza.

Il volume che qui presentiamo è uno dei frutti della sinergia e dell'intreccio fra esperienze e realtà diverse, fra università e istituti scolastici, fra giovani e meno giovani, fra studenti, docenti e Dirigenti scolastici. Esso raccoglie alcuni degli interventi didattici realizzati nel 2011 e nei primi mesi del 2012 da esperti della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Ateneo di Palermo in diversi istituti scolastici della città nell'ambito del POR-FSE "Progetti per Sostenere il Successo Scolastico degli Studenti Stranieri valorizzando l'Interculturalità nelle Scuole". Più in generale esso può essere considerato come il risultato di una esperienza che, nata da pochi anni, si sta sempre più allargando e solidificando avendo come protagonisti laureandi e giovani laureati per lo più formati nell'Università di Palermo. Qui, dove da alcuni anni esiste un Corso di Laurea rivolto specificamente all'italiano come lingua non materna, è nata da un quinquennio la Scuola di Lingua italiana per Stranieri, le cui attività, istituzionalmente rivolte all'accoglienza e alla formazione linguistica di studenti universitari provenienti dalle latitudini più diverse, si sono fin dall'inizio rivolte anche al territorio circostante e in particolare alle scuole con alta presenza di alunni non italofoini. Questo spazio di riflessione e di formazione, fortemente impegnato in direzione della ricerca e della sperimentazione didattica, con tante porte e finestre aperte sulla città e sulla scuola, non avrebbe dato alcun frutto se fin dai suoi primi passi il lavoro di noi tutti non si fosse svolto "sulle spalle dei giganti". Di chi nella scuola palermitana da tempo opera alla creazione di percorsi di inclusione sociale, culturale, linguistica per tutti e per ciascuno.

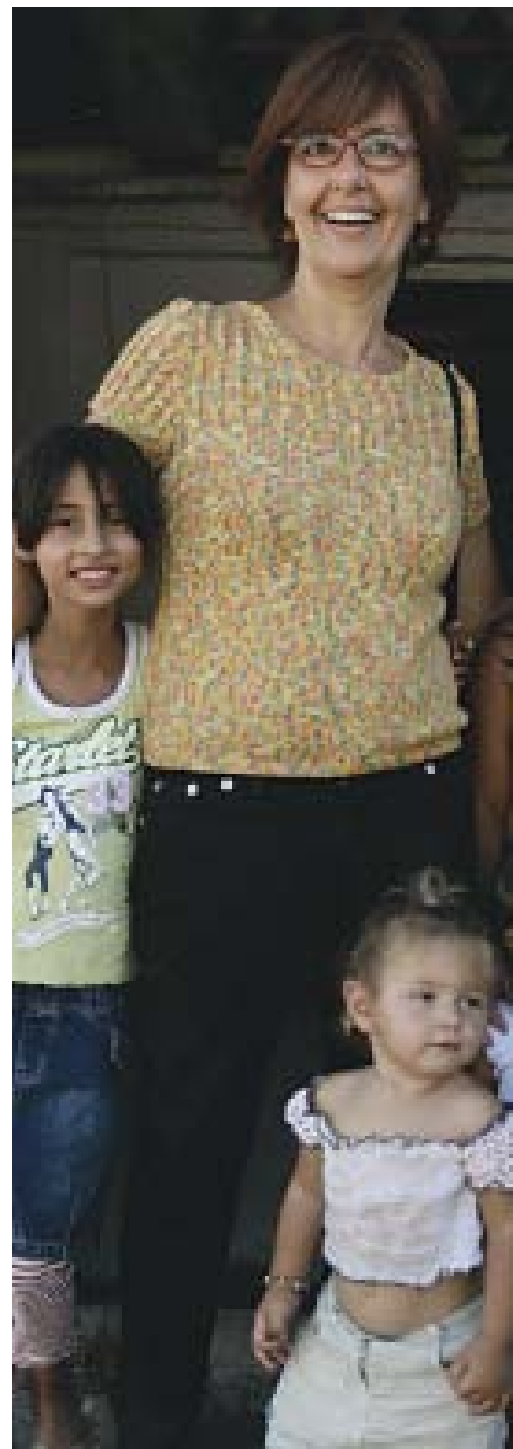
Questo volume è dedicato alla memoria di uno di questi giganti, la maestra Fatima Del Castillo. La foto di lei insieme ai bambini del campo nomadi della Favorita serve, certamente più di tante parole, a dire quali fossero, negli ultimi anni, i mondi verso i quali si sforzava di costruire non facili ponti e i muri che ci invitava a saltare. La scuola di Fatima era quella dell'ascolto e della condivisione, della valorizzazione di ognuno, delle sue storie e delle sue lingue.

Per raccontare di lei a chi non ha avuto la fortuna di conoscerla usiamo

le parole con le quali si era recentemente autopresentata “la maestra Fatima ha dedicato l’impegno di una vita alla scuola pubblica, per farla diventare più laica, civile e democratica. Consapevole che il diritto di cittadinanza si esercita a scuola dove non esistono bambini stranieri o rom o italiani: i bambini sono tutti titolari degli stessi diritti e a ciascuno deve essere data la possibilità di esprimere e sviluppare la sua diversità”.

MARI D’AGOSTINO
Scuola di Lingua italiana per Stranieri

Fatima al campo nomadi [foto di Luciano Del Castillo]



Introduzione

1. Mettere in comune esperienze e punti di vista

In questa pubblicazione sono raccolti alcuni degli interventi realizzati dalla Scuola di Lingua italiana per Stranieri (da ora in poi Itastra) nell'ambito dei progetti POR-intercultura promossi dall'Assessorato alla Pubblica Istruzione della Regione Sicilia. L'*Avviso per Sostenere il Successo Scolastico degli Studenti Stranieri valorizzando l'Interculturalità nelle Scuole*, pubblicato dall'Assessorato nel giugno del 2009, e che faceva esplicito riferimento alle "linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" (marzo 2006) del *Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca*, prevedeva tre diverse aree di lavoro:

- 1) azione A: attività di educazione interculturale;
- 2) azione B: apprendimento della lingua italiana quale seconda lingua;
- 3) azione C: mediazione linguistico culturale.

In numerosi casi Itastra, inserita fin dall'inizio nella rete formata da Istituti scolastici, enti e associazioni, ha partecipato alla definizione delle linee progettuali dell'Azione B, in altri la collaborazione si è instaurata successivamente, una volta che i progetti, approvati nel febbraio del 2010, hanno potuto avere inizio nella primavera del 2011, come si dirà meglio successivamente.

L'intera serie delle attività realizzate nelle scuole sono ora visibili nel **sito** www.stranescuole.it che, oltre alle sezioni generali sui principi, i modelli, i testi e i materiali su cui si basa il nostro lavoro, contiene una finestra per ciascuno degli istituti scolastici capofila di rete con cui Itastra ha lavorato. Entrando all'interno dei box riservati a ciascuna scuola si trovano tutti i laboratori lì realizzati, puntualmente descritti tramite schede generali, schede di attività particolari, foto, video e altri materiali.

Tanto la presente pubblicazione, quanto il sito nascono dalla forte esigenza di mettere a disposizione di tutti il lavoro appena concluso per farlo diventare parte di un sapere condiviso e un punto di partenza anche per progetti futuri.

Siamo consapevoli, per altro, di come questo lavoro di messa in comune di idee ed esperienze sia essenziale anche al fine di consolidare e allargare il numero dei soggetti interessati a lavorare insieme, dando efficacia e continuità al nostro impegno. Crediamo infatti che solo un lavoro di rete, solo modelli condivisi e sperimentati, solo una formazione diffusa possano supplire alle carenze istituzionali e far sì che le pratiche per l'integrazione linguistica e sociale degli alunni italiani e stranieri entrino nella prassi quotidiana dell'universo della scuola.

Mentre il sito risponde all'esigenza di una archiviazione e catalogazione completa dei materiali e dei prodotti, scopo specifico di questa pubblicazione è quello di presentare alcuni momenti salienti di questo percorso toccando tutti i livelli di intervento, dall'italiano per comunicare all'italiano per lo studio.

La PRIMA PARTE del volume, dedicata all'italiano per comunicare, si articola in 4 sezioni tematiche (*Personaggi che prendono vita*; *Inventare per reinventarsi*; *Fiabe lette e rilette* e *Stranigiochi*) e consiste soprattutto di foto. Foto estrapolate dal percorso in aula e foto dei prodotti di quel percorso, accompagnate da schede che forniscono il contesto e le coordinate dell'attività a cui le immagini si riferiscono. Una sorta di album per restituire con immediatezza i colori, le facce, l'atmosfera del lavoro svolto. La SECONDA PARTE è più discorsiva e serve a rendere conto di un altro livello di intervento, quello che ha riguardato l'acquisizione di competenze linguistiche per lo studio. Qui sono presentate in forma completa (istruzioni e materiali) alcune unità didattiche che perseguono l'obiettivo comune di migliorare le competenze linguistiche tramite l'apprendimento dei contenuti disciplinari.

Sui contenuti specifici delle due parti, delle sezioni tematiche e dei singoli contributi ci soffermeremo più dettagliatamente nell'articolo sulle scelte didattiche che segue questa introduzione.

Al volume sono ALLEGATI il gioco "Giramondo" realizzato da Antonella Vitali nell'ambito dei suoi laboratori alla scuola Perez e un dvd, in cui sono stati inseriti i video, le foto e gli altri materiali abbinati alle attività presentate nel volume, puntualmente segnalati da targhette colorate ad apertura dei singoli articoli.

2. La base di partenza

Fin da quando è nata, nel 2006, Itastra ha scelto di costruire un rapporto di collaborazione e di scambio di pratiche e risorse con le scuole pubbliche della città, sia attraverso attività di formazione rivolte a docenti in servizio,

sia attraverso la proposta di un tirocinio formativo guidato rivolto agli studenti della Facoltà di Lettere e Filosofia iscritti al Corso di Laurea in “Traduzione, interculturalità e italiano L2” attivato in quegli stessi anni (ora trasformatosi in “Mediazione linguistica e italiano come lingua seconda”).

La scelta di mettere a disposizione delle scuole con alto tasso di alunni stranieri l’energia, l’entusiasmo e le prime competenze specifiche acquisite degli studenti universitari si è rivelata certo non facile sul piano organizzativo e gestionale, ma importante come momento di scambio e di crescita complessiva di tutti i soggetti a vario titolo coinvolti nell’esperienza. Questa proficua forma di collaborazione e di arricchimento reciproco è stata possibile in quanto il tirocinio formativo si è svolto all’interno di un modello ben strutturato caratterizzato da ruoli e compiti ben precisi da parte di tutti i partecipanti. Tale percorso formativo, che abbiamo voluto chiamare non a caso “Imparare con gli alunni stranieri”, si è caratterizzato per il ruolo fortemente attivo di chi lo svolgeva. Ad ogni tirocinante venivano infatti assegnati compiti precisi che richiedevano competenze precise. Scrivevamo nel 2009 (nel volume “Imparare con gli alunni stranieri” a cura di Chiara Amoruso e Mari D’Agostino, ora scaricabile dal sito www.stranescuole.it):

“il percorso di crescita riguarda entrambi i soggetti implicati nella relazione: gli studenti universitari, in molti casi neolaureati, e coloro i quali si trovano in fase di apprendimento dell’italiano. Proprio per la duplicità dell’obiettivo, sviluppo di competenze didattiche e sviluppo di competenze linguistiche, il percorso ha bisogno di una guida attenta da parte di chi ha maggiore competenza ed esperienza e che può, proprio per questo, fungere da punto di riferimento nel lavoro. (...) Il nostro tirocinio fonda la sua validità e la sua efficacia su due punti fondamentali:

- 1. Si tratta di un tirocinio guidato. I tirocinanti, infatti, sono dapprima formati, poi monitorati e infine valutati:*
 - ai tirocinanti viene offerto un ciclo di INCONTRI DI FORMAZIONE con l’obiettivo di fornire alcune conoscenze teoriche e pratiche utili al lavoro nelle classi;*
 - ciascun tirocinante è affidato a un COORDINATORE che lo seguirà durante tutta l’attività con incontri periodici e affiancandolo, a volte, nelle attività in classe. I tirocinanti avranno quindi una guida costante con la quale confrontarsi sui problemi via via emersi e sulle strategie di intervento;*
 - alla fine dell’esperienza gli studenti sostengono una VERIFICA attraverso la quale si valuta l’esito del percorso formativo. Si rilevano, cioè, le co-*

noscenze e le competenze acquisite nell'ambito della didattica dell'italiano L2 in contesto scolastico.

2. I progetti di tirocinio sono effettuati nell'ambito di un dialogo costante con i referenti delle scuole e quindi modulati in rapporto alle esigenze e alle risorse della scuola stessa. Il nostro obiettivo, infatti, è che gli interventi si integrino il più possibile nelle normali attività scolastiche, evitando che essi risultino dei corpi estranei calati dall'alto. A tal fine è determinante il ruolo dei coordinatori nella loro seconda veste di mediatori fra referenti della scuola e tirocinanti oltre che la settimana di osservazione delle dinamiche della classe, compiuta sulla base di una griglia precostituita.

La realizzazione di un tirocinio così concepito richiede la costruzione di strumenti ad hoc che vanno dalla griglia di osservazione delle dinamiche della classe, ai test per la rilevazione dei bisogni linguistici degli alunni stranieri, alla verifica del buon esito del percorso di tirocinio”.

Qualche dato sarà utile a dare la giusta percezione delle dimensioni dell'attività realizzata nel 2006-2010: 13 scuole legate a Itastra tramite protocolli di intesa; 15 laureati qualificati e operanti come formatori-coordinatori; 200 tirocinanti coinvolti; più di 2.000 destinatari raggiunti tra alunni di scuola elementare, media e superiore.

Perché questo fosse possibile è stato fondamentale l'impegno costante di alcune dirigenti e insegnanti con cui negli anni si è costruito un rapporto sempre più solido e con cui abbiamo collaudato una modalità di lavoro fondata sulla condivisione e sulla complementarietà delle competenze. Fra loro ricordiamo almeno alcune dirigenti competenti e appassionate come Laura Pollichino (D.D. “F.P.Perez”), Lucia Sorce (I.C. “Amari-Roncalli”), Pia Blandano (I.C. “A. Ugo”), Aurelia Patanella (D.D. “Giovanni XXIII”), Maria Cordone (I.C. “Turrise Colonna-D'Acquisto”), Maria Giovanna Granata (D.D. “De Gasperi”), Rosa Rizzo (D.D. Francesco Ferrara e oggi reggente dell'I.C. “Madre Teresa di Calcutta”) e, insieme a Fatima Del Castillo a cui non a caso abbiamo voluto dedicare questo volume, le insegnanti Simona Pantaleo e Maria Montoleone (D.D. “F.P.Perez”), Elisa Orlando e Monica Ruffino (I.C. “A. Ugo”), Mariella Ceravolo (I.C. “Amari-Roncalli”), Gemma Insalaco (I.C. “Turrise Colonna-D'Acquisto”), Maria Pia Buffolino, Adriana Barbera e Concetta Alongi (I.C. “Madre Teresa di Calcutta”), Ornella Prima (I.C. “Federico II”), Gilda Arcuri (SMS Archimede), Maria Stella Colonna Romano e Domenico Reina (ITT “Marco Polo”), Rosa Guccione (ITIS “A.

Volta”). A loro negli anni si sono aggiunti altri punti di riferimento dentro l’universo scolastico palermitano, altre professionalità con cui scambiare esperienze e competenze, alcune delle quali presenti come tutor nei laboratori dei POR-FSE di cui diamo notizia in questo libro.

Viste queste premesse, la partecipazione ai POR-intercultura è stato un approdo naturale, un’occasione importante per mettere a frutto l’esperienza raccolta e le scuole si sono mostrate fortemente interessate a dare continuità e ulteriore sviluppo a una collaborazione già avviata, a utilizzare un finanziamento sporadico per riconoscere la validità di un progetto già radicato nel tessuto delle attività scolastiche. Gli interventi sono stati dunque pianificati in maniera partecipata. I rappresentanti delle scuole, gli esperti di Itastra e gli operatori delle eventuali associazioni coinvolte nella rete hanno formato un’unica squadra alla quale ciascuno dava il proprio contributo per il suo ambito di competenza. I laboratori sono stati organizzati per rispondere a bisogni reali e sono stati coordinati con le attività curriculari grazie anche alla collaborazione degli insegnanti.

3. La rete e le risorse

Nei 6 progetti in cui ha partecipato in quanto membro di rete - quelli relativi alle scuole capofila Francesco Paolo Perez, Michele Amari, Antonio Ugo, Giuseppina Turrise Colonna, Giovanni XXIII e Silvio Boccone - la Scuola di Lingua italiana per Stranieri è stata presente già in fase progettuale e l’Azione B del progetto è stata improntata ai principi didattici e organizzativi collaudati negli anni precedenti. In altre due scuole, Madre Teresa di Calcutta e Alcide De Gasperi, invece, il vincolo di collaborazione è stato mediato dalla Facoltà di Lettere e Filosofia che figurava in quanto tale come membro della rete e si è rafforzato in itinere in virtù del fatto che un buon numero dei docenti selezionati come esperti esterni provenivano da Itastra. In tutte, comunque, gli interventi sono stati realizzati nell’ambito di un dialogo costante con i referenti della scuola e anche rimodulati in corso d’opera per adattarsi il più possibile ai reali bisogni degli studenti coinvolti.

Giunta la comunicazione ufficiale della possibilità di avviare gli interventi (per i quali come si è già detto si è dovuto attendere quasi due anni a partire dall’accettazione delle richieste) all’interno di Itastra si è costituito un gruppo di lavoro formato da 14 persone, molte delle quali avevano lavorato come coordinatori del tirocinio negli anni precedenti (Margherita Adamo, Chiara Amoruso, Marcello Amoruso, Simona Anselmo, Ileana Bam-

bina, Fortunata Li Muli, Tindara Ignazzitto, Adele Pellitteri, Carla Piazza, Giuseppe Rizzuto, Rossella Silvestri, Coletta Sturme, Maura Tripi, Antonella Vitali). A partire dalla riflessione sull'esperienza fatta, si sono stabiliti con più esattezza principi e modalità di intervento, oltre a selezionare materiali e modelli di attività (vedi *infra*). Uno strumento molto importante per garantire azioni mirate e valutare con precisione la loro efficacia è stato il test di ingresso poi riproposto in uscita (vedi l'Appendice alla fine del volume) al fine di misurare con più precisione i progressi dei destinatari. I docenti legati a questo gruppo di lavoro hanno, così, realizzato dei laboratori che nascevano da una progettazione condivisa e che erano basati sulle competenze specifiche acquisite negli anni. In questo modo, Itastra si è posta come un ponte fra le micro-reti dei singoli progetti in cui era presente fornendo le basi per il rafforzamento della macro-rete che ha visto insieme ben 8 scuole capofila (sopra elencate), altre 7 scuole che facevano parte delle singole reti (D.D. De Amicis, Scuola Media "D'Acquisto", D.D. "Ferrara", I.T.C. "Ferrara", D.D. "Pallavicino", Istituto Valdese, Scuola Media "Virgilio") e diverse associazioni e organizzazioni che si sono occupate dell'azione rivolta all'Intercultura tra cui Officina Creativa Interculturale, Narramondi, S. Chiara, CISS.

4. Gli interventi. Dati e scelte organizzative

Prima di descrivere con più precisione l'insieme degli interventi realizzati è bene richiamare alcune linee guida presenti nell'Avviso che hanno costituito il necessario sfondo comune a tutti gli interventi. In esso si leggeva che gli interventi erano riservati

“a gruppi (anche di studenti iscritti in più scuole per i progetti in rete) formati da non meno di 8 e non più di 15 allievi di nazionalità diverse. (...). L'azione deve avere un numero minimo di ore pari a 40 per ciascun gruppo. La composizione dei gruppi deve essere stabilita dai docenti delle classi nelle quali gli alunni stranieri sono iscritti.

L'azione può essere programmata sia per attivare percorsi di studio dell'italiano come lingua per comunicare (ItalBase), che dell'italiano come lingua dello studio (ItalStudio) che tengano conto del quadro comune europeo di riferimento. In ogni caso, il percorso di apprendimento deve essere strutturato prevedendo una prima fase intensiva e successivi momenti di sostegno e rinforzo; l'insegnamento della L2 può essere rivolto anche ad alunni che dovessero iscriversi nel corso dell'anno scolastico.

La metodologia didattica deve prevedere attività di laboratorio linguistico con specifici percorsi e strumenti per l'insegnamento intensivo dell'italiano. La programmazione deve partire dall'analisi dei bisogni reali degli alunni stranieri, deve prevedere azioni e strumenti di monitoraggio dell'apprendimento, deve indicare i tempi di realizzazione e gli strumenti didattici che si prevede di utilizzare (...).

I corsi possono svolgersi sia in orario extra scolastico sia in orario scolastico articolandone la programmazione in modo che gli alunni stranieri possano continuare a seguire le attività didattiche della classe di appartenenza, soprattutto quelle riferibili ai saperi fondamentali.”

Seguendo le sopra riportate indicazioni contenute nell'Avviso della Regione, gli interventi si sono divisi in 3 tipi:

- *accoglienza/alfabetizzazione* per gli studenti neo-arrivati che avevano bisogno di un supporto intensivo per accedere ai primi elementi della comunicazione;
- *italbase/potenziamento* per gli alunni di livello A1-A2 che devono migliorare le proprie competenze comunicative e iniziare a rapportarsi con i testi di studio;
- *italstudio/consolidamento* per gli studenti di livello B1-B2 che, nonostante abbiano raggiunto una buona fluenza nella comunicazione ordinaria, possono presentare problemi non trascurabili nella gestione della lingua e dei contenuti delle discipline scolastiche.

Quanto all'organizzazione temporale, i corsi si sono distribuiti per lo più in 2-3 incontri di 2-3 ore settimanali divisi più o meno equamente fra orario curriculare e orario extracurriculare a seconda delle esigenze e delle possibilità della scuola. Data la concentrazione delle iniziative in un periodo di tempo limitato, infatti, non sempre è stato possibile programmare i laboratori nel pomeriggio e si è dovuto sacrificare un principio per noi importante: quello di non sottrarre gli alunni alle attività di classe se non nella fase di primo approccio alla lingua italiana.

Un'altra scelta di base è stata quella di considerare le competenze linguistiche e testuali degli alunni a prescindere dall'opposizione nativo-straniero. È apparso infatti doveroso includere nei laboratori anche studenti nativi che presentavano gravi deficit nella gestione della lingua italiana e dei testi disciplinari spesso perché provenienti da situazioni familiari di svantaggio caratterizzate anche dall'uso quasi esclusivo del dialetto.

Veniamo adesso ai numeri. Come si vede dalla *Tabella 1*, il gruppo di lavoro Itastra è riuscito, tra ottobre 2011 e febbraio 2012, a gestire una macchina di intervento assai ampia. Tramite i 35 laboratori effettuati, per un totale di più di 2000 ore, sono stati raggiunti infatti oltre 600 alunni tra scuole primarie e secondarie.

Tabella 1. Interventi gestiti da Itastra in occasione dei POR - Intercultura, anni 2011-12

Scuola	Numero e tipo di laboratori	Ordine di scuola	Ore	Numero di partecipanti
D.D. "F.P. Perez"	2 accoglienza	Primaria	80	26
	2 italbse	Primaria	120	25
	2 italstudio	Primaria	120	28
	1 intercultura	Primaria	150	100
S.M. "A. Ugo" D.D. "De Amicis" Istituto Valdese	2 accoglienza	Primaria	80	40
	2 italbse	Primaria	80	56
	2 italbse	Secondaria I gr.	80	18
	1 italstudio	Secondaria I gr.	40	16
I.C. "Amari-Roncalli"	1 italbse	Primaria	60	30
	1 italbse	Secondaria I gr.	60	10
	1 italstudio	Secondaria I gr.	90	90
	1 italiano e teatro	Primaria	90	15
I.C. "Turrise Colonna-D'Acquisto"	1 accoglienza	Primaria	40	15
	1 italbse	Primaria	40	10
D.D. "Giovanni XXIII"	1 accoglienza	Primaria	70	8
	1 italbse	Primaria	70	8
	1 italstudio	Primaria	70	8
S.M. "S.Boccone" S.M. "D'Acquisto"	3 italbse	Secondaria I gr.	240	40
	1 italstudio	Secondaria I gr.	80	8
I.C. "M.T. di Calcutta" D.D. "Ferrara" I.T.C. "Ferrara"	1 italbse	Secondaria I gr.	30	10
	1 italbse	Primaria	60	15
	2 italstudio	Secondaria II gr.	120	20
D.D. "De Gasperi" D.D. "Pallavicino" S.M. "Virgilio"	4 accoglien/italbse	Primaria	300	48
	1 italbse	Secondaria I gr.	60	10
TOTALI	36	23 primaria 11 sec. I gr. 2 sec. II gr.	2190	654

Guardando più nel dettaglio, si può valutare l'incidenza dei diversi ordini di scuola e dei diversi tipi di laboratorio. Nelle scuole primarie sono stati realizzati esattamente il doppio di laboratori rispetto alle scuole secondarie di I grado mentre è molto limitata la presenza delle scuole secondarie di II grado. Questo dato testimonia la maggiore disponibilità, che abbiamo

colto anche in altre occasioni, ad accogliere progetti simili da parte delle scuole elementari mentre il vero punto debole del sistema è rappresentato dalle scuole medie. In queste ultime, infatti, vengono spesso inseriti ragazzi neo-arrivati che oltre al trauma dello sradicamento, molto più difficile da affrontare in questa delicata età, devono gestire l'apprendimento linguistico in una situazione scolastica che richiede competenze di studio molto più elevate che nella scuola elementare. Quanto alle scuole superiori, il problema può essere ancora più difficile da gestire e dovrà essere posto sempre più all'attenzione se consideriamo che il flusso sta diventando consistente anche in questo ordine di scuole. Negli anni passati siamo già entrati in contatto con questa realtà conducendo interventi lunghi e corposi nell'Istituto per il Turismo "M. Polo" e nell'Istituto Tecnico Industriale "A. Volta" ma ci proponiamo, per il futuro, di incrementare i nostri rapporti con le scuole secondarie di I e II grado al fine di intervenire laddove il processo di inserimento affronta maggiori ostacoli.

5. Guardando avanti

I dati provenienti dai test somministrati agli studenti in ingresso e in uscita verranno presto analizzati e resi disponibili sul sito oltre che in specifiche pubblicazioni. Riteniamo indispensabile, infatti, fornire una misurazione tendenzialmente oggettiva dei progressi compiuti dagli studenti dei nostri corsi. Pur in mancanza di questi, però, la percezione generale dei docenti e dei partecipanti, oltre che dei responsabili interni alla scuola, è che i laboratori siano stati efficaci e una prima conferma ci viene dagli insegnanti curriculari degli studenti coinvolti che ne hanno potuto osservare i miglioramenti.

Per noi, questa esperienza fitta e articolata è stata un banco di prova, un modo per mostrare ciò che accadrebbe se tali interventi fossero messi a regime nelle scuole, se finalmente nelle scuole entrasse personale specificamente formato per affrontare i problemi linguistici degli alunni stranieri e non solo.

Il prossimo passo è consolidare e allargare la rete delle collaborazioni inglobando sempre più scuole secondarie di I e II grado. Soprattutto in queste ultime continueremo a puntare sulle competenze relative alla testualità e al possesso del lessico disciplinare, cioè su quelle competenze che coinvolgono, quasi in egual misura, studenti nativi e studenti stranieri che hanno superato il primo approccio. Strumento privilegiato resta la semplificazione e didattizzazione del testo disciplinare, cioè la possibilità di seguire insieme le due fila dello stesso intreccio: lingua e contenuti.

Un'altra idea da potenziare è quella dell'uso didattico del teatro, una modalità che si rivela insostituibile per migliorare nei ragazzi l'autostima, la capacità di esprimersi e di relazionarsi e che ha una ricaduta specifica anche nel processo di apprendimento della lingua.

Certamente fondamentale ai fini della crescita di questa esperienza è lo sviluppo di progetti innovativi di formazione, guardando sia alle nuove leve, agli studenti universitari e ai nuovi laureati, sia ai docenti in servizio. Su entrambi i piani molta strada è stata fatta e molta rimane ancora da fare. Oltre al già ricordato progetto "Imparare con gli alunni stranieri", rivolto a studenti universitari, da un paio di anni è attivo un duplice percorso formativo post-laurea (Master di I e II Livello) specificamente dedicato alla didattica dell'italiano L2/LS. Inoltre sono state portate a compimento – ed altre sono attualmente in cantiere – numerose esperienze significative di formazione in servizio di insegnanti di classi multilingui, anche in sinergia con l'Ufficio Scolastico Regionale con il quale è stato siglato uno specifico Protocollo di collaborazione. Negli ultimi anni ripetute sono state anche le proposte rivolte congiuntamente ai giovani e ai docenti già in servizio con il seminario permanente "La lingua come luogo di incontro" e con "STRA(n)ITALIANO", offerta formativa dedicata anche a docenti di italiano all'estero.

Come si vede, per noi quello che qui presentiamo è dunque solo un momento di un percorso più lungo, un trampolino di lancio per ulteriori passi in avanti restando a fianco degli istituti scolastici con cui ormai da anni ci siamo alleati in questa importante battaglia. Non possiamo e non dobbiamo perdere questa occasione, quella di diventare una società dove le culture diverse dialogano e si arricchiscono a vicenda. E tutto comincia dalla scuola.

Come si evince anche dall'aspetto variegato di questa pubblicazione, la nostra gestione della didattica fa riferimento a metodi e tecniche diverse. Siamo convinti, infatti, in linea con i recenti orientamenti, che non esista un metodo sempre valido e efficace ma che ogni azione didattica debba nascere nell'incontro tra le preferenze di stile e di metodo del docente e i bisogni del gruppo a cui ci si sta rivolgendo. La presenza di insegnanti con stili e specializzazioni metodologiche diversificate costituisce del resto un punto di forza sia per la crescita continua del gruppo sia perché questo ci consente di far fronte a richieste diverse.

Proprio in ragione di questa tendenza eclettica, però, è stato indispensabile fissare dei principi generali, una concezione condivisa di cosa significa insegnare e, in particolare, di cosa significa insegnare la lingua a scuola. Tale concezione si inquadra in quell'approccio definito comunicativo (di cui si trova una formalizzazione diffusamente accettata nel Quadro comune europeo) e che, negli anni, ha inglobato principi didattici generali provenienti da orientamenti più latamente pedagogici, oltre a numerosi spunti discendenti da quella vasta area che va sotto il nome di approcci umanistico-affettivi. Un altro punto di riferimento per noi fondamentale è il filone di studi avviatosi più di 30 anni fa con le *Dieci tesi del Giscel* e che ha partorito il nome e l'idea di *educazione linguistica*. La volontà di inclusione linguistica e sociale che gli interventi attuali a favore degli stranieri presuppongono è la stessa che muoveva quel gruppo di insegnanti e ricercatori a interessarsi dei bambini dialettofoni e a teorizzare l'idea di didattica democratica.

1. Che cosa significa insegnare?

Negli anni sessanta in ambito didattico, e quindi anche in ambito glottodidattico, si è avviata una vera e propria rivoluzione copernicana che può essere declinata nei punti che elenchiamo di seguito.

Dalla centralità dell'insegnare alla **centralità dell'apprendere**. "Insegnare" nel suo significato etimologico (incidere dei segni su una materia malleabile) e nel significato che ha assunto nella pratica tradizionale (trasmettere nozioni e determinare competenze) è qualcosa che semplicemente non esiste. Il ruolo di guida dell'insegnante è importantissimo, ma solo in quanto crea le condizioni affinché l'apprendimento possa avvenire nel migliore dei modi. Del processo di apprendimento, il discente si pone come l'indiscusso protagonista: non il terminale inanimato di un'azione didattica gestita dall'insegnante, non un vaso da riempire, bensì parte attiva, che attraverso strategie e stili d'apprendimento che gli sono propri costruisce saperi e competenze. In un ambiente maieutico, l'alunno impara ad imparare e l'insegnante, senza velleità demiurgiche, facilita questo processo.

Dalla centralità dell'insegnante alla **centralità dell'apprendente**. L'azione dell'insegnante deve partire dai bisogni del discente che non sono solo bisogni di apprendimento ma anche bisogni psicologici, relazionali, fisici. Un'indicazione fondamentale, da cui non si può prescindere, è infatti quella che ci viene dagli approcci definiti umanistico-affettivi e cioè la necessità di considerare la personalità dello studente nella sua globalità e complessità. La sfera psicologica ed emotiva incide in maniera importante sulla riuscita del percorso di apprendimento e l'insegnante non può non tenerne conto. Gran parte della sua energia deve essere quindi finalizzata a individuare ed eliminare eventuali filtri affettivi – resistenze determinate da fattori psicologici o emotivi – e a promuovere la motivazione ad apprendere: tutto il resto verrà da sé. A tal fine è fondamentale valorizzare il VISSUTO E LE CONOSCENZE PREGRESSE degli alunni, rendere consapevole lo studente che quello che già possiede è importante ed è la base su cui costruire il nuovo.

Dall'apprendimento per ricezione all'**apprendimento per scoperta**. Il procedimento induttivo, quello per cui il discente studia dei casi particolari e poi prova a formalizzare la regola generale, è molto più stimolante e più efficace di ricevere delle verità già confezionate. Il discente, infatti, è chiamato ad agire come un vero e proprio studioso, sperimenta tecniche di ricerca, formula e verifica ipotesi, diventa autonomo nel suo rapporto con la conoscenza.

Dall'interazione centrata sull'insegnante all'**interazione tra pari**. Nelle aule tradizionali il centro anche visivo è la cattedra con l'insegnante. Tutti i banchi sono orientati verso l'insegnante mentre dei propri compagni ognuno vede le spalle o, bene che vada, un profilo. Negli orientamenti innovativi, lo spazio didattico è multicentrico. L'insegnante e gli alunni sono disposti in

un unico cerchio. Tutti possono guardare tutti e la possibilità di partecipazione è equamente distribuita. Ma l'aula è uno spazio rifunzionalizzabile continuamente. Si passa dal grande cerchio al **lavoro in piccoli gruppi** dove lo sguardo dell'insegnante è posto a distanza così come la sua possibilità di intervento: tre-cinque studenti, ciascuno con il suo ruolo e ciascuno con le proprie capacità, lavorano insieme per il raggiungimento di uno scopo comune. L'apprendimento per scoperta è ancora più interessante se diventa costruzione collettiva che nasce dalla complementarietà dei ruoli e dal confronto delle ipotesi. Gli studenti sviluppano così CAPACITÀ DI COOPERAZIONE E AUTONOMIA rispetto all'insegnante.

2. Cosa è una lingua e cosa significa insegnarla?

2.1. *Concetti generali*

In ambito più specificamente glottodidattico, la rivoluzione copernicana sopra descritta produce un cambio di prospettiva rispetto alla concezione stessa dell'oggetto "lingua" che si modifica e completa anche per i suggerimenti che provengono da settori di studio quali la pragmatica e la sociolinguistica.

1. Da mero elenco di regole e forme, la lingua comincia a essere vista prima di tutto come uno STRUMENTO PER COMUNICARE. Sapere una lingua significa, dunque, in primo luogo **saperla usare per raggiungere determinati scopi d'azione**.

2. Ma una lingua rimane anche un SISTEMA (non un elenco) DI FORME E DI REGOLE ben congegnato che nasconde, dietro la superficie dei testi, un meccanismo di funzionamento.

Sapere una lingua significa **applicare correttamente le sue regole interne**, cioè usarla in maniera grammaticalmente corretta. Fra correttezza grammaticale ed efficacia comunicativa non c'è uno stretto rapporto di determinazione (un enunciato formalmente scorretto può essere più efficace di un enunciato che ubbidisce a tutte le regole grammaticali). Tuttavia, in molti casi saper costruire la frase in modo articolato può rendere più spedita la comunicazione e, in tutti i casi, il rispetto delle norme ha un collegamento diretto con l'immagine sociale che si offre di sé. L'inserimento in ambienti professionali e sociali medi e alti implica un uso della lingua che si attiene alle norme codificate dalle grammatiche, oltre che alla capacità di usare un lessico colto.

3. Sapere una lingua significa, ancora, **saperne parlare**. Significa, cioè, conoscere il meccanismo interno a cui si accennava sopra, saperlo smontare e

rimontare, saperlo descrivere. La competenza metalinguistica non è indispensabile alla competenza d'uso ma certamente la agevola e la rende più flessibile e polifunzionale.

4. Una lingua, infine, non è un insieme monolitico di forme e parole, ma consiste in un **REPERTORIO DI VARIETÀ** che si distinguono secondo criteri spaziali, sociali, situazionali (formale/informale) o legati al mezzo (scritto/parlato). La competenza linguistico-comunicativa include, dunque, la capacità di **comprendere e usare varietà diverse del repertorio**, di selezionare varianti morfo-sintattiche e lessicali adeguate al contesto in cui si sta agendo.

Dalla concezione di lingua sopra esposta deriva che l'obiettivo principale di un corso di lingua è quello di sviluppare la competenza comunicativa, la capacità di usare la lingua per rispondere a bisogni materiali o relazionali, operando delle scelte di registro adeguate alla situazione. La correttezza formale non viene messa da parte ma soltanto subordinata al giudizio di efficacia comunicativa: è meglio produrre enunciati che raggiungono lo scopo d'azione anche se non rispettano tutte le norme piuttosto che enunciati corretti ma poco efficaci comunicativamente. Naturalmente, però, una competenza linguistica completa è quella che include entrambi gli aspetti ed è compito specifico di un corso di lingua rispetto a un processo di apprendimento che si verifica in contesto naturale (vedi anche sotto) quello di farli camminare insieme e di sviluppare un uso formalmente corretto e consapevole della lingua oltre che funzionale.

2.2. *L'apprendimento guidato della L2*

La lingua seconda (L2), a differenza della lingua straniera (LS), è la lingua che si apprende nel luogo in cui si parla e si può apprendere anche per semplice immersione. A cosa serve, dunque, l'ambiente artificiale della classe? Qual è il contributo specifico che può dare un corso di lingua rispetto all'apprendimento in contesto naturale?

Innanzitutto l'aula deve essere concepita come un **luogo di comunicazione autentica** cioè come un luogo in cui riproporre in maniera **intensiva e mirata** ciò che avviene in contesto naturale. Se qui le possibilità di comunicazione possono essere anche poco frequenti, poco corpose o poco differenziate, compito specifico dell'insegnante di lingua è moltiplicare e diversificare nello spazio dell'aula le occasioni di ricezione e produzione nella lingua seconda. Una parte della lezione deve essere, dunque, dedicata a stimolare una comunicazione autentica, una comunicazione, cioè, dove l'attenzione degli apprendenti è più centrata sul contenuto o sullo scopo della

comunicazione che sulla forma (analogamente a quanto avviene, appunto, in contesto naturale). L'insegnante propone dunque delle attività in cui il vissuto, la creatività, la personalità, le opinioni degli studenti vengano coinvolti in maniera diretta. Propone inoltre attività finalizzate al raggiungimento di uno scopo esterno alla lingua e all'interno delle quali la lingua assume la sua funzione originaria di strumento e veicolo. Secondo un principio ben chiaro a chi pratica il metodo CLIL o il Task-based Language Learning, *la lingua si apprende soprattutto usandola per fare altro*.

In secondo luogo, l'aula è uno **spazio di esercitazione**, in cui gli apprendenti possono allenarsi e fare delle attività preparatorie in vista della comunicazione fuori dall'aula, sperimentare le proprie possibilità e poi ripetere tante volte le realizzazioni migliori. Se è vero che la ripetizione è uno dei meccanismi più banali ma più importanti dell'apprendimento, è anche vero che solo i bambini possono praticarla in ambiente naturale senza incorrere in sanzioni sociali. L'insegnante non trascurerà dunque di proporre vere e proprie esercitazioni, più e meno strutturate, che consentano agli studenti di praticare in maniera intensiva una struttura o un pacchetto di parole nuove. L'insegnante che trascurasse questo aspetto e facesse sperimentare agli alunni solo attività di comunicazione autentica, sarebbe come il tecnico di una squadra di calcio che facesse allenare i giocatori solo organizzando delle partite. I due momenti sono invece complementari: mentre con le attività in cui l'attenzione è mirata al contenuto e all'obiettivo gli studenti esercitano le abilità di ricezione, produzione e interazione in maniera globale, nelle attività strutturate potranno rafforzare singole forme della lingua.

Infine, l'aula è un **luogo di osservazione e di scoperta della lingua**, un laboratorio in cui sfilacciare il codice comunicativo e guardarne al microscopio le strutture e i tessuti per poi dedurre relazioni, significati, regole di funzionamento. È obiettivo specifico dell'apprendimento guidato quello di promuovere una conoscenza dichiarativa (oltre che procedurale) della lingua, di sviluppare, cioè, la capacità, di descriverla. E poiché la lingua costituisce un'entità estremamente articolata, versatile e mobile essa è uno degli oggetti più difficili da conoscere, un campo di indagine sconfinato, il cui studio sarà intrigante e vedrà talvolta l'insegnante accanto agli studenti. L'insegnante proporrà dunque testi orali e scritti, autentici e costruiti, a partire dai quali gli studenti, secondo la modalità induttiva e arricchendo la base dei dati con gli input ascoltati in ambiente naturale, potranno ipotizzare regole e significati che poi saranno confrontati con le formalizzazioni riportate nelle grammatiche.

Definite le specificità dell'apprendimento guidato, bisogna aggiungere

che è compito irrinunciabile dell'insegnante quello di **creare un'osmosi e una continuità tra aula e ambiente esterno**, rendendo reciprocamente funzionali i contributi specifici dell'una e dell'altro nel determinare il processo di apprendimento. L'insegnante potrà dunque sollecitare gli studenti a usare i contesti quotidiani come ambienti in cui raccogliere dati, pezzi di lingua, da portare in laboratorio per essere sottoposti a analisi, oppure assegnare dei compiti che includano una parte da svolgere nell'interazione con soggetti esterni (interviste, ad esempio) fino a organizzare dei veri e propri project work volti alla realizzazione di prodotti che abbiano un'utilità intrinseca nell'ambiente sociale.

3. Che cosa significa insegnare l'italiano L2 a scuola?

Avvicinandoci al mondo della scuola ci siamo chiesti quali siano le caratteristiche specifiche che l'insegnamento dell'italiano L2 può assumere in questo contesto e in coerenza con quanto detto sopra siamo partiti dai bisogni degli apprendenti. I bisogni degli apprendenti in contesto scolastico sono essenzialmente tre: ritrovare se stessi e orientarsi nel nuovo contesto; integrarsi con il gruppo dei pari; apprendere i contenuti e le competenze relative alle discipline. Da ciascuno di questi bisogni derivano delle indicazioni di tipo didattico e talvolta anche di tipo organizzativo che esporremo brevemente di seguito inserendo dei riferimenti puntuali ai contributi presenti in questo volume che ne costituiscono esempi di applicazione.

3.1. *Primo bisogno: ritrovare se stessi e orientarsi nel nuovo contesto*

Se la **valorizzazione delle conoscenze e delle esperienze pregresse** degli studenti è un principio fondamentale in qualsiasi azione didattica, tanto più lo sarà in relazione ai bambini e agli adolescenti stranieri. Essi provengono da una esperienza di lacerazione, hanno subito loro malgrado uno sradicamento. La paura più grande è quella di vedere cancellata, insieme alla propria lingua, la propria storia e l'enorme bagaglio di vita che si sono portati dietro dal loro paese e a cui nessuno sembra interessato.

Un insegnante di lingua non può trascurare questo fattore se non rischiando di vedere falliti i tentativi di motivare gli studenti a intraprendere il percorso di apprendimento della nuova lingua, un percorso faticoso e a tratti frustrante. In questo volumetto si trovano alcuni esempi molto interessanti di valorizzazione e messa in gioco della lingua e della cultura d'origine degli alunni.

Nell'intervento *Raccontiamo una storia con il Tangram* realizzato da Fortunata Li Muli alla M. Teresa di Calcutta i ragazzini realizzano dei personaggi con le tessere del gioco e poi costruiscono una storia comune proprio a partire da storie del proprio paese ascoltate dai genitori o dai nonni, infine traducono la storia inventata nella propria lingua madre, il bangla, che eccezionalmente è la stessa per tutti.

Nel laboratorio di Giulia Messina alla scuola De Gasperi, i bambini rom coinvolti traducono nella loro lingua alcune parti di una delle fiabe più conosciute nella cultura europea realizzando infine un libretto bilingue con i loro disegni. Usare la propria lingua e trascriverne le parole si rivela particolarmente importante per gli alunni di cultura rom abituati a pensarla come uno strumento di comunicazione solo orale e a vedere la propria cultura relegata ai margini della società.

Specificamente mirato all'obiettivo della valorizzazione culturale è il lungo percorso proposto ai bambini della scuola Perez da Antonella Vitali. In esso i bambini hanno viaggiato tutti insieme per i vari Paesi rappresentati in classe lasciandosi trasportare da parole, frasi ed espressioni per scoprirne di volta in volta i saluti, il cibo, i vestiti, i giochi. Fare riferimento alla lingua madre dei bambini, così come alla loro cultura, costituisce un importante elemento gancio per la motivazione all'apprendimento della nuova lingua. Quest'ultima, infatti, non verrà percepita come una potenziale antagonista, come qualcosa che si sovrappone per nascondere ciò che c'era prima, ma come qualcosa che si mette accanto per aumentare le possibilità di movimento nello spazio comunicativo.

Un altro suggerimento utile, in un certo modo complementare al primo, è quello di **fornire le prime chiavi per muoversi nella cultura d'arrivo**. Un esempio interessante in tal senso è l'attività sui gesti dei siciliani proposta da Ileana Bambina insieme alla maestra Gemma Insalaco ai bambini della scuola Turrisi Colonna. Partire dalla gestualità è un modo divertente di interrogarsi sulla cultura del posto oltre che di apprenderne un codice fondamentale. Il fatto, inoltre, che l'uso della parola sia funzionale a tradurre un codice extralinguistico, può stimolare la motivazione e abbassare lo stress in un momento in cui non si ha molta dimestichezza con la lingua.

3.2. Secondo bisogno: integrarsi con il gruppo dei pari

Rispondere a questo bisogno è lo scopo prioritario ed esplicito del laboratorio di L2, considerato che la conoscenza della lingua è il presupposto necessario (anche se non sufficiente) della possibilità di stringere relazioni.

Del resto, proprio quelle relazioni costituiranno il principale stimolo a migliorare la competenza comunicativa e la principale occasione per farlo. In altre parole tra conoscenza della lingua e integrazione con i pari esiste un rapporto di determinazione reciproca: la lingua serve per entrare meglio in relazione con i pari e la relazione con i pari serve per il miglioramento della conoscenza linguistica. Per questo motivo, è fondamentale che l'integrazione con il gruppo dei pari da obiettivo indiretto ed esterno al laboratorio di lingua diventi un obiettivo da perseguire il più possibile in maniera mirata, anche con l'aiuto degli insegnanti curriculari.

A tal fine, ci siamo dati delle LINEE GUIDA DI TIPO ORGANIZZATIVO che perseguono dichiaratamente l'obiettivo dell'integrazione ma la cui attuazione è subordinata alle esigenze e alle possibilità della scuola e degli alunni.

Innanzitutto è preferibile che i laboratori di lingua si tengano al di **fuori dell'orario curricolare** per evitare che gli alunni stranieri siano allontanati dalle classi. Tale evenienza, infatti, è giustificata solo negli stadi iniziali, quando l'alunno ha una competenza ricettiva molto bassa. Diversamente, gli alunni stranieri non devono essere sottratti a una possibilità di apprendimento di lingua e contenuti e alla possibilità di incentivare le relazioni con i compagni.

Inoltre, ogni volta che c'è la possibilità, si cerca di formare **gruppi misti** in cui gli alunni italofoni vengono inclusi secondo due criteri:

- alunni che hanno esigenze di apprendimento della lingua simili, almeno in parte, a quelle degli alunni stranieri. Molti alunni italiani (soprattutto se provengono da situazioni di disagio sociale), infatti, possono avere problemi nell'uso scritto della lingua, nell'uso del lessico colto e di quello specialistico, nell'applicazione di alcune regole morfo-sintattiche;
- alunni che hanno competenze superiori e che possono svolgere ruoli di tutoraggio. In questo caso si farà in modo di rendere reciprocamente funzionali i bisogni di apprendimento degli alunni stranieri e di quelli italiani. Se gli alunni italiani useranno la loro competenza linguistica per aiutare i compagni stranieri (per esempio spiegando il significato delle parole, semplificando i testi di studio o realizzando schemi di un argomento) saranno sollecitati a riflettere sui meccanismi della lingua e della testualità. Il deficit vero dei compagni stranieri sarà dunque uno stimolo a migliorare le proprie competenze metalinguistiche, testuali e meta cognitive.

Infine, è fondamentale stabilire una **comunicazione tra l'universo laboratorio e l'universo classe** secondo due modalità:

- mettere a conoscenza tutti gli insegnanti e tutti gli alunni di quello che succede nel laboratorio, condividendone il programma e i risultati. È bene prevedere dei momenti di socializzazione in cui i ragazzi partecipanti al laboratorio di italiano racconteranno il percorso e mostreranno i prodotti;
- organizzare delle attività rivolte a tutta la classe in codocenza con gli insegnanti curriculari (laboratori di testualità, laboratori di scoperta e confronto delle strutture delle lingue esistenti in classe, laboratori di narrazione) all'interno dei quali si formeranno dei gruppi misti secondo i criteri sopra individuati.

Veniamo ora alle QUESTIONI PIÙ SPECIFICAMENTE DIDATTICHE rientrando in seno al laboratorio di lingua.

Nella fase del primo approccio sarà fondamentale, innanzitutto, **rispettare il silenzio** degli alunni e il loro smarrimento, non produrre in loro uno stato di stress con la richiesta pressante di esprimersi. In questa fase ci viene in soccorso la tecnica del **Total Physical Response** che ha il grande pregio di avviare il percorso di apprendimento della L2 puntando sulla competenza ricettiva, chiedendo ai discenti di limitarsi a mostrare di aver capito semplicemente eseguendo alcuni comandi vocali. Ulteriore punto di forza di questa tecnica, è l'atmosfera di gioco e di complicità che immediatamente si determina tra tutti i partecipanti e tra loro e il docente.

Superato il primo approccio, è necessario sviluppare rapidamente negli alunni stranieri una competenza comunicativa di base utile per la comunicazione ordinaria orale. Una scelta che si rivela spesso vincente con i bambini e i preadolescenti, è quella di proporre dei **percorsi lunghi e unitari** all'interno dei quali le singole lezioni o unità didattiche siano legate da un filo conduttore e convogliate verso la realizzazione di un prodotto finale. Tali percorsi devono essere di per sé coinvolgenti, consentire agli alunni prima di tutto di esprimersi e di rafforzare le relazioni con i coetanei usando la lingua come il mezzo per raggiungere scopi esterni ad essa. Naturalmente, ciò non esclude che i percorsi siano costellati da momenti di riflessione ed esercitazione linguistica a partire dal materiale autentico prodotto durante le attività.

Nell'ambito di questi POR è stato progettato un percorso intitolato "Dal personaggio al racconto" (vedi scheda in Appendice) che, sullo sfondo di finalità più generali come la promozione dell'autostima, della capacità di coo-

perare e della motivazione allo studio, si muove su diversi piani specifici: dalla competenza linguistica a quella metalinguistica, dalle abilità produttive a quelle ricettive, dalla lingua ordinaria a quella per lo studio, dalla competenza testuale alla capacità meta-cognitiva. Il percorso si svolge attraverso la costruzione di diversi prodotti, ciascuno dei quali serve per la realizzazione di quello successivo. In questo modo gli studenti partecipanti imparano che non si butta niente, che ogni piccolo prodotto, trasformato, ampliato, scomposto e ricombinato, diventa materia prima di altre creazioni. L'alunno è messo nelle condizioni di vedere avanzare il percorso, di capire la funzione di ogni fase e di prevedere il punto di arrivo, fattori determinanti per tenere viva la motivazione a partecipare. In questi laboratori la focalizzazione e lo studio di alcuni fenomeni di lingua nascono parallelamente al percorso principale e diventano funzionali a continuarlo con maggiore slancio e consapevolezza.

Tale progetto è stato proposto ai diversi docenti, alcuni dei quali l'hanno accolto riformulandolo e adattandolo alla propria situazione didattica. Ne sono un esempio, in questa pubblicazione, il laboratorio di Fortunata Li Muli e di Marcello Amoruso alla scuola A.Ugo entrambi realizzati a partire dalle interviste e dai ritratti che i ragazzi hanno costruito l'uno dell'altro e che poi sono stati frammentati e ricombinati per dare origine a nuovi personaggi.

Nel laboratorio di Fortunata i personaggi creati costituiranno il fulcro generatore di una storia – *L'albero magico e il coniglietto malpensante* – poi trasformata in un testo scenico e rappresentata. Nel percorso tenuto da Marcello gli alunni procedono alla definizione di due personaggi (Peter Punk e Super Luna) che si arricchisce passo dopo passo grazie alla consegna di nuovi stimoli e materiali e che viene infine fissata nella costruzione di due ritratti iconografici e di due ritratti testuali.

In entrambi i casi, gli alunni, attraverso la scomposizione e ricomposizione delle unità informative, possono entrare dentro il meccanismo stesso della costruzione di un testo riflettendo sulla funzione dei connettivi e sulla coerenza delle sequenze.

Intorno alla costruzione di personaggi è strutturata anche l'attività condotta da Adele Pellitteri con i bambini della scuola Perez e che ha di mira la definizione del mago Damiano e della fata Viola. Applicando il suggerimento del Task Based Approach, il testo che descrive i due personaggi viene proposto solo alla fine del percorso, dopo, cioè, che i bambini hanno realizzato le proprie descrizioni. In tal modo essi hanno già attivato alcune domande di conoscenza che saranno soddisfatte nella scoperta del testo finale. Le pro-

duzioni degli alunni serviranno infine come materiale autentico per riflettere su specifiche strutture grammaticali o ortografiche.

Usare la forza di coinvolgimento della **narrazione** si rivela una scelta sempre efficace per destinatari giovani e non è un caso che molti dei nostri docenti abbiano usato una storia (da rappresentare, da rileggere o da costruire) come fulcro generatore del proprio laboratorio.

I bambini della Giovanni XXIII guidati da Maura Tripi hanno costruito insieme il lungo e articolato racconto di *Francesco sul pianeta misterioso* seguendo prima un criterio di scelta tra storie diverse e poi di progressivo arricchimento ed espansione di quella selezionata. Il racconto successivamente illustrato e trascritto ha dato origine a un vero e proprio libro che ha costituito anche l'occasione per un approfondimento sul lessico dell'editoria.

Un approccio inedito alla fiaba è certamente quello proposto da Rossella Silvestri e attuato con gli alunni dell'Istituto Valdese. Qui una delle fiabe più conosciute viene ribaltata e diventa sollecitazione per un confronto creativo di opinioni e per lo sviluppo della capacità argomentativa. Il lupo, infatti, si difende dalle accuse di Cappuccetto Rosso e ne rivela lo spirito calcolatore.

Ancora diverso è il meccanismo scelto da Ileana Bàmбина con gli alunni della scuola Amari ai quali è stato chiesto di creare una storia a partire da elementi dati, o meglio, pescati. I bambini, infatti, dovevano prendere da ciascuna di 4 buste (chi, cosa, dove, quando) un bigliettino contenente una delle parole-chiave attorno alla quale costruire un breve racconto.

Quanto alle **tecniche teatrali**, la loro spendibilità nell'ambito dell'insegnamento delle lingue è un'idea ormai radicata nella prassi didattica comune. I giochi di drammatizzazione si rivelano, infatti, insostituibili per esercitare (role taking e role play), simulare (role making) o anche sperimentare in maniera autentica (interazione strategica, scenario) la competenza comunicativa. Già da due anni la nostra riflessione teorica si è soffermata sulle potenzialità glottodidattiche del teatro per provare ad andare al di là delle tecniche ormai tradizionali e vedere se il teatro può prendere parte in maniera ancora più strutturale a questo grande gioco che può essere apprendere la lingua. In occasione del Seminario STRA(n)ITALIANO del luglio 2011 (di cui si riportano le schede e i video nella sezione "Formazione" del sito), abbiamo sondato alcuni aspetti particolari delle intersezioni possibili tra glottodidattica e teatro, a due dei quali accenniamo brevemente di seguito.

Le tecniche usate nei laboratori teatrali per allenare la voce e la pronuncia dei suoni in associazione ai giochi per disinibire il corpo, possono venire in soccorso per l'esercizio della parte fonica e fonetica della lingua che

viene spesso a torto trascurata. Una gran parte delle inibizioni che il parlante straniero sente e che gli impediscono una comunicazione fluida dipendono dal senso di disagio che prova nel pronunciare suoni a lui stranieri.

Nel Teatro dell'Oppresso abbiamo trovato molte suggestioni utili sia per quanto riguarda le singole tecniche sia per la filosofia che vi è sottesa in generale. La fase di apprendimento della lingua, infatti, costituisce senza dubbio uno stato di oppressione che il parlante deve gradualmente superare. I giochi e gli esercizi elaborati da Augusto Boal consentono ai partecipanti di fare in aula delle esperienze vere all'interno delle quali si potrà realizzare una comunicazione autentica e sicuramente più intensa di quella fuori dall'aula.

In questa pubblicazione si trova un esempio interessante di rivisitazione di una attività del teatro dell'oppresso che ha visto protagonisti alcuni bambini della scuola Turrisi Colonna, guidati da Simona Anselmo. Mentre da un lato dell'aula, seduti, un gruppo di bambini raccontano una storia a catena, inventandola sullo stimolo di alcune parole date, i loro compagni, dall'altra parte, la rappresentano scenicamente, decidendo lì per lì senza alcun previo accordo chi impersona questo oggetto o quel personaggio. L'aula si trasforma in una scatola magica dove un evento prende forma agito da piccoli artisti, dove linguaggi diversi creano simultaneamente rinforzandosi e stimolandosi a vicenda: la parola da una parte; il corpo dall'altra.

Nel caso della realizzazione di copioni in senso tradizionale, il teatro consente di utilizzare il meccanismo basilare della **ripetizione**, mettendo in gioco però la persona con il suo corpo e la sua capacità espressiva.

Il lungo e articolato percorso proposto da Tindara Ignazzitto ai bambini della scuola Alcide De Gasperi parte proprio da un copione che, manipolato e tradotto in forma figurata, diventa il supporto per la lettura recitata e la messa in scena mimica. Mettere in gioco codici diversi, privilegiando il canale orale per gli scambi comunicativi utili al conseguimento del progetto comune e riservando le fasi più complesse di comprensione scritta agli studenti con competenze più alte ha consentito alla conduttrice di superare il problema della disomogeneità e di tenere insieme il gruppo valorizzando le differenze individuali.

Come si evince da questa veloce carrellata, ma come si potrà apprezzare ancora meglio leggendo i singoli contributi, un principio fondamentale del nostro modo di fare didattica è quello di proporre attività variegata che **sollecitando i diversi canali sensoriali** raggiungano alunni con stili cognitivi e attitudini diverse oltre che, se è il caso, con livelli di

competenza linguistica non omogenei. Si passa quindi da attività manipolative a attività di parola, da momenti creativi a momenti analitici, da attività che mettono in gioco idee e opinioni, ad attività in cui si chiede di esprimersi con il corpo.

Molto accentuata, poi, vista l'età dei destinatari in questione, è la **dimensione ludica** dei laboratori che emerge a maggior ragione proprio in corrispondenza delle occupazioni tradizionalmente meno intriganti.

Così, il dettato di corsa proposto da Adele Pellitteri ai bambini della scuola Perez trasforma in gioco di movimento e di squadra una delle attività più meccaniche e ripetitive che ci ha consegnato il canone scolastico. L'ortografia, la fonetica e la memoria vengono esercitate insieme mentre i bambini corrono da un punto all'altro della stanza per consegnare ai compagni di squadra pezzetti di testo da fissare su un foglio che diventerà il vessillo della vittoria.

L'attività di lettura e comprensione di un testo può coinvolgere gli alunni più restii se il testo è una canzone e se una buona comprensione diventa fondamentale per vincere il quiz insieme alla propria squadra, come è accaduto agli studenti dell'ITC "Ferrara" nel corso tenuto da Margherita Adamo.

Infine, sembra giocare d'azzardo Marcello Amoruso alla scuola "F.P. Perez" quando propone ai bambini neo-arrivati delle prime classi la *Ricostruzione di conversazione*, un'attività ideata dalla scuola DILIT per destinatari dal profilo molto diverso. Ma è proprio la dimensione ludica intrinseca a questa attività (il mimo, il gusto di indovinare, ecc.) unita a qualche piccolo aggiustamento *ad hoc* a far riuscire l'esperimento e a mostrare come anche nei bambini in età prescolare, a maggior ragione se esposti a più di una lingua, esiste un principio di intuito e capacità metalinguistica che attende solo di essere correttamente sollecitato dall'esterno.

3.3. Terzo bisogno: apprendere contenuti e competenze relative alle discipline

Mentre i primi due bisogni sono generalizzabili anche ad altri contesti, con il terzo bisogno entriamo nel vivo della specificità dell'insegnamento dell'italiano L2 a scuola. Ciò che contraddistingue, infatti, in maniera univoca l'alunno straniero da un apprendente di italiano L2 inserito in un altro contesto è il fatto che la lingua italiana, mentre è oggetto di apprendimento, è al contempo veicolo di contenuti anch'essi oggetto di apprendimento. Gli sforzi dei bambini e dei ragazzini sono costantemente divisi tra la lingua e i contenuti e quello che normalmente accade è la difficoltà a conciliarli.

La nostra riflessione teorica e metodologica degli ultimi anni si è concentrata proprio sull'elaborazione, cioè, di proposte per ricucire questo strappo, per fare intrecciare due fili che altrimenti corrono in parallelo, per rendere reciprocamente funzionali due obiettivi che tendono ad ostacolarsi vicendevolmente. Nel corso dei numerosi interventi di italiano per lo studio organizzati nelle scuole con cui collaboriamo sono stati sperimentati modelli di attività e tecniche specifiche per dare risposta a questa esigenza. L'esperienza e i dati raccolti negli anni sono poi confluiti nel volume *In parole semplici* (Amoruso 2010) che rappresenta una proposta organica su come riscrivere e didattizzare i testi disciplinari rendendoli comprensibili e facendoli divenire al contempo strumenti per l'avanzamento delle competenze linguistiche.

I contributi presentati nella **SECONDA PARTE DEL VOLUME** ne raccolgono certamente l'eredità e propongono percorsi didattici che usano come materia prima i contenuti disciplinari per fare approdare gli studenti a una maggiore competenza e consapevolezza della lingua di studio.

Nella sezione intitolata **Testi e contesti** sono presentate attività effettuate nell'ambito dei laboratori denominati *italstudio* cioè di laboratori pensati per alunni della scuola secondaria di primo grado (o per gli ultimi anni della scuola primaria) che abbiano già acquisito una buona padronanza della lingua per la comunicazione ordinaria e che hanno bisogno di essere accompagnati nel faticoso percorso di inserimento nelle discipline. E poiché in questo ambito le difficoltà degli stranieri sono in gran parte sovrapponibili ai numerosi problemi di gestione degli argomenti e dei testi disciplinari che anche gli alunni nativi largamente dimostrano, molte delle attività presentate possono essere proposte a tutta la classe o, almeno, a sottogruppi di alunni in difficoltà sia stranieri che italiani. Gli studenti stranieri con i loro bisogni specifici e forse più visibili possono dunque costituire, e hanno costituito, l'occasione per affrontare alla radice alcune carenze che riguardano la maggior parte degli studenti e che si collocano su tre piani in particolare:

- competenza nell'uso colto della lingua;
- competenza testuale sia nell'oralità che nella scrittura;
- conoscenza del lessico specialistico.

L'attività sperimentata da Carla Piazza con i bambini della scuola "Giovanni XXIII" ci mostra un modo più coinvolgente per leggere brani di narrativa usando come catalizzatore il lavoro di gruppo. Il racconto scelto è di tipo realistico e viene proposto agli alunni in frammenti. Ogni gruppo ha il compito di dare un titolo al proprio frammento mentre tutti insieme, poi,

dovranno metterli in ordine. La comprensione del brano non è dunque un obiettivo astratto ma il mezzo per raggiungere un altro fine, quello della ricostruzione del racconto.

Sempre di Carla Piazza è il modulo sul castello medievale sperimentato con i ragazzi della scuola Roncalli. L'argomento questa volta è più tecnico e il target dei destinatari più alto trattandosi di alunni di prima media. Il laboratorio, specificamente mirato al miglioramento delle competenze di comprensione ed elaborazione dei testi di studio, è rivolto all'intera classe ed è fatto in compresenza con l'insegnante curricolare. Il punto di forza di questa proposta didattica è che gli studenti ne sono gli indiscussi protagonisti mentre all'insegnante rimane il ruolo di tutor e coordinatore delle attività. Sono gli studenti, infatti, a preparare la lezione in maniera complementare (ogni gruppo è esperto su una parte), a spiegare gli argomenti e a interrogarsi reciprocamente.

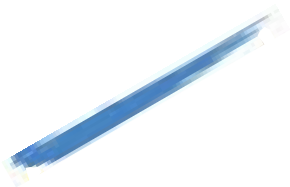
Il laboratorio di Loredana Puccio all'I.C. "A.Ugo", invece, ha avuto il ruolo più specifico di accompagnare un gruppo di ragazzi stranieri di terza classe agli esami di stato. La scelta di organizzare un percorso all'interno del quale ciascuno studente ha realizzato un *depliant* o una presentazione in Power Point sulla situazione geografica, storica e culturale del proprio paese si è rivelata certamente vincente. Può dirsi a tutti gli effetti un project work anche se la fase di lavoro all'esterno è stata sostituita con il lavoro di ricerca in aula informatica.

Nella sezione ***Altre proposte*** sono contenuti tre percorsi didattici elaborati dalla scrivente nell'ambito di incarichi di "Produzione di materiali didattici" perché servissero come spunti o modelli ai docenti dei laboratori. Il contributo intitolato "L'apparato digerente per assimilare l'italiano" costituisce un ulteriore esempio di percorso di semplificazione e didattizzazione di un testo di studio in linea con quelli contenuti nel volume *In parole semplici*, citato in precedenza. Anche in questo caso alcune strutture linguistiche presenti nel testo o legate all'argomento (per esempio la duplice valenza dell'avverbio-preposizione "attraverso" o le espressioni idiomatiche collegate all'apparato digerente) vengono messe a fuoco, comprese nei loro meccanismi sottostanti e esercitate.

Il percorso "Dalla rivoluzione neolitica alla rivoluzione multimediale" rappresenta un tentativo di integrazione tra la proposta didattica della riscrittura funzionale e le nuove possibilità di fruizione e interazione messe in gioco dalla Lavagna Interattiva Multimediale (LIM).

Il gruppo di attività che abbiamo messo sotto il nome di “Verba non volant” costituiscono infine una proposta inedita. Si tratta di un tentativo di funzionalizzare il testo disciplinare orale, in questo caso la spiegazione monologica dell’insegnante, facendolo divenire il fulcro di un percorso didattico così come siamo già abituati a fare con il testo scritto. I tre modelli di attività proposti hanno in comune l’intento di esercitare le capacità di ascolto e annotazione alle quali difficilmente a scuola si dedica un’attenzione specifica e che invece costituiscono abilità fondamentali per lo studio.

In questo panorama ricco e articolato di interventi è rintracciabile un tratto comune al dinamismo didattico che caratterizza l’agire degli insegnanti di Itastra: ci riferiamo alla **contiguità tra didattica e ricerca**. Queste due componenti si alimentano reciprocamente, in un rapporto dialogico in cui l’una guida e informa l’altra, in cui gli spostamenti di una non possono che trovare un nuovo baricentro nel riadattamento simbiotico di entrambe. Fuor di retorica, se la ricerca offre prospettive e suggerisce scelte glottodidattiche, la didattica assurge a campo di prova, piano sperimentale, per riflettere e reindirizzare la ricerca. Non ci piace giocare al sicuro, e non per vezzo: crediamo piuttosto che le opzioni teoriche, sia quelle lungamente collaudate che quelle che spingono in avanti la ricerca, vadano situate sul campo, perché è lì e solo lì che prendono vita.



Prima parte

L'italiano per comunicare

Personaggi che prendono vita

Peter Punk e Super Luna

Marcello Amoruso

VIDEO

Istituto Comprensivo “Antonio Ugo”
Tutor: Rosaria Di Gesu, Rosalia Mazzara

Presentazione

Peter Punk e Super Luna costituisce una rielaborazione dello schema di percorso unitario intitolato “Dal personaggio al racconto” (vedi scheda in Appendice), suggerito dalla coordinatrice del progetto a tutti i docenti con l’obiettivo di uniformarne in parte l’attività didattica.

Concepito per studenti con una buona capacità di interazione orale ma con una scarsa dimestichezza nella scrittura, tale percorso didattico ha come obiettivo principale il miglioramento della capacità di tessitura delle informazioni in un testo scritto. La tipologia testuale su cui si focalizza tale intervento è quella narrativa: perché è più diffusa nelle discipline scolastiche umanistiche; perché è più gestibile da studenti della scuola elementare e media rispetto a testi argomentativi o regolativi; perché, infine, è più spendibile nella quotidianità. All’interno di questa macro-cornice sono stati individuati altri sotto-obiettivi di carattere morfosintattico e lessicale specificati di seguito.

Le attività in cui si articola il percorso sono innanzitutto centrate sul testo scritto (lettura e scrittura) e si suddividono in globali e analitiche. A queste si alternano attività di produzione libera orale, volte a fornire contenuto alle biografie e finalizzate alla presentazione dei lavori, e attività ludico-ricreative, per la creazione dei cartelloni raffiguranti i personaggi inventati.

Destinatari

Nove studenti di 11-12 anni, di livello intermedio e di differenti origini: Alexandru Tiganus (1E, Romania); Hedi Adun (1E, Tunisia-Italia); Omar Elgana (1F, Marocco); Sahifa Rahman Chowdhury (1F, Bangladesh); Janet Uddin (1E, Bangladesh); Jessica Ratayake (1C, Sri Lanka); Jan Alphons (1F, Sri Lanka); Rafiul Hoque (1E, Bangladesh); Driss El Moudden (1E, Marocco).

PETER PUNK

"...ho fatto il punk per essere
il più grande"

Peter Dinklage è un
cantante e chitarrista
americano. È nato a
New York nel 1943. Ha
fatto parte di molte
bande di punk rock, tra
le quali i The Ramones.
Ha anche scritto e
registrato album da
solista. È considerato
uno dei più importanti
cantanti di punk rock
americani. Ha una
voce forte e energica,
che si adatta
perfettamente al
ritmo veloce del
punk. Ha anche
scritto e registrato
numerosi brani
per altri artisti.
Peter Dinklage è
uno dei più
importanti cantanti
di punk rock
americani. Ha una
voce forte e
energica, che si
adatta
perfettamente
al ritmo veloce
del punk. Ha
anche scritto e
registrato
numerosi brani
per altri artisti.



Obiettivi

Generali:

- creare un clima di condivisione e socializzazione nel gruppo;
- creare un clima d'intesa e decondizionamento psicologico;
- favorire la reciproca conoscenza tra i componenti del gruppo;
- sviluppare creatività e manualità.

Linguistici:

- sviluppare l'abilità di coerenza e coesione testuale;
- riflettere sui meccanismi della tessitura di informazioni in un testo;
- sviluppare la conoscenza dei connettivi logico-testuali;
- implementare l'aggettivazione per la descrizione del carattere e dell'aspetto fisico;
- implementare il lessico riferito ad abbigliamento e accessori;
- potenziare la consapevolezza delle funzioni d'uso di passato prossimo e imperfetto;
- sviluppare il riconoscimento della morfologia di pronomi clitici diretti e indiretti, nonché il loro uso.

Tempi

Il modulo è durato 20 ore circa e si è svolto nel corso di 10 lezioni.

Spazi

L'intero percorso didattico è stato realizzato in un'aula con banchi e sedie mobili in modo da garantirne gli spostamenti e le ricombinazioni necessari alle attività di gruppo, a coppie e in plenum.

Strumenti e materiali

Fogli di lavoro, testi biografici (www.centrocome.it), cartelloni, pennarelli e materiale vario per le decorazioni dei ritratti (carta crespata, stoffe, bottoni, etc.).

Prodotti

Cartelloni con i ritratti dei personaggi inventati e le relative biografie.

Modalità di svolgimento

I fase (3 ore circa). Gli studenti a coppie si intervistano e prendono appunti al fine di formare ciascuno un primo corpus di informazioni di carattere biografico. A guidare le interviste è il docente con una scaletta di input. Gli input sono numerosi e abbracciano svariati argomenti, presenti e pas-

sati: scuola, famiglia, tempo libero, carattere, gusti personali, stile di vita, atteggiamenti, valori, paure, stravaganze. Alla fine di questa fase, gli studenti presentano i compagni alla classe.

II fase (4 ore circa). Gli studenti, divisi in gruppi di 4-5 persone, raggruppano le informazioni appuntate nel corso dell'intervista precedente, seguendo lo stesso criterio con cui l'insegnante ha formulato gli input: scuola, gusti personali, paure, etc. Si passa alla fase di selezione delle informazioni ritenute più interessanti e alla esclusione delle informazioni ripetitive o tra loro incoerenti. Si prosegue con una prima stesura della biografia del nuovo personaggio e con l'assegnazione di un nome di fantasia. A questo punto gli studenti si rendono conto che il primo criterio di organizzazione delle informazioni non è adeguato a formare un testo coeso e coerente, che tenga insieme eventi passati e presenti. Si passa dunque a una seconda stesura, che prevede una ridefinizione della struttura testuale e l'inserimento di informazioni inventate al fine di colmare i vuoti di senso e rendere più leggibile la trama. Alla fine di questa fase, ogni gruppo presenta la biografia provvisoria del nuovo personaggio al resto della classe.

III fase (6 ore circa). Muniti di cartelloni e matite, ciascun gruppo disegna un primo schizzo del proprio personaggio. A questo punto, il docente, prendendo spunto da personaggi stereotipati e suggestivi per l'immaginario dei bambini, fornisce singole strisce informative che ne riportano la descrizione dell'aspetto estetico: acconciature, elementi decorativi, accessori, trucco. Nel caso specifico sono state scelte figure stereotipate quali il punk e l'hippy. Ogni gruppo sceglie il personaggio preferito, poi, munito di penarelli, carta pesta, ritagli di tessuti e oggetti decorativi, completa il disegno iniziale, riproducendo le caratteristiche fisiche del personaggio stereotipato.

IV fase (3 ore circa). Il docente fornisce altri testi che riportano brevi biografie di personaggi fantastici o di persone reali. Dopo una prima comprensione globale si passa alla parte analitica, focalizzata su tre livelli. 1) Analisi testuale: consapevolezza e riconoscimento dell'ordine delle informazioni. 2) Analisi morfosintattica: funzioni d'uso di passato prossimo e imperfetto e forme dei pronomi clitici diretti e indiretti. 3) Analisi lessicale: implementazione degli aggettivi e dei nomi per la descrizione rispettivamente del carattere e dell'aspetto fisico.

V fase (3 ore circa). Si procede a un'ultima revisione delle biografie sotto la guida dell'insegnante e all'inserimento delle informazioni relative alle caratteristiche fisiche fornite nella fase precedente. Il testo finale viene copiato su un altro cartellone. Il percorso si chiude con la condivisione dei lavori.



L'albero magico e il coniglietto malpensante

Fortunata Li Muli

Istituto Comprensivo "Antonio Ugo"

Tutor: Anna Bandiera

VIDEO

Presentazione

Il percorso didattico qui presentato è stato volto a sviluppare l'abilità di scrittura e la competenza testuale in maniera coinvolgente, stimolando la creatività degli alunni e facendoli sentire essi stessi protagonisti del loro apprendimento.

L'intervento, come il precedente contenuto in questo volume, è una reinterpretazione dello schema di percorso unitario intitolato "Dal personaggio al racconto" (vedi scheda in Appendice), suggerito a tutti i docenti. A partire dal racconto autobiografico e attraverso tecniche di ricombinazione narrativa, gli alunni giungono alla creazione di personaggi di fantasia, che diventeranno i protagonisti di una storia drammatizzata e messa in scena a conclusione dell'intero percorso.

Destinatari

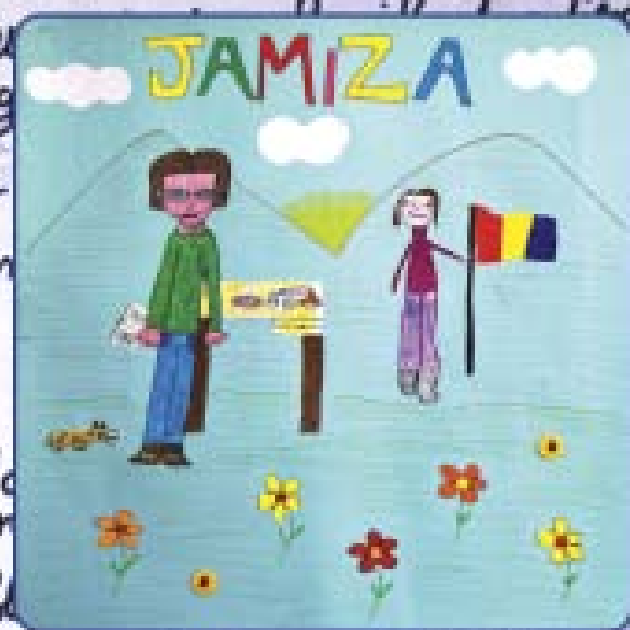
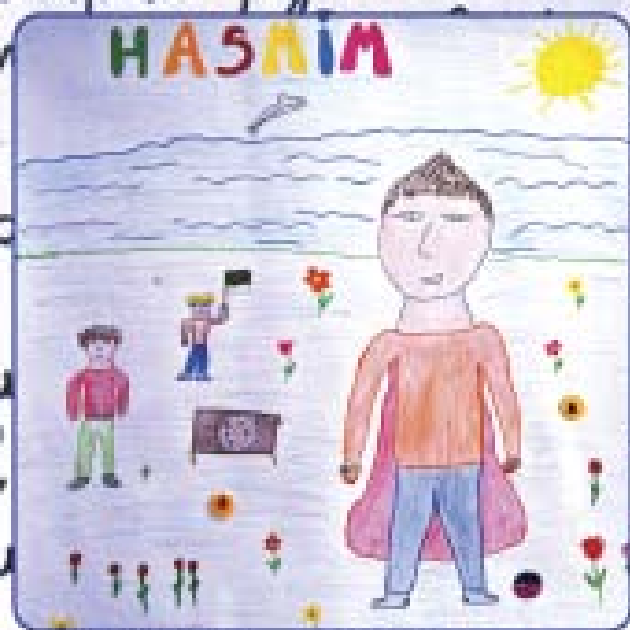
Otto studenti di 12 anni, di livello intermedio e di varia nazionalità: Refaz Ismail (2A, Bangladesh); Jamila Hossain (2B, Bangladesh); Hamim Patwary (2B, Bangladesh); Hasan Miah (2C, Bangladesh); Hossain Miah (2C, Bangladesh); Iman Aitabou (2E, Marocco); Hajar Lhamam (2E, Marocco).

Tale intervento didattico si può proporre anche ad alunni di livello linguistico più basso, purché abbiano una discreta competenza di comprensione e produzione del testo scritto.

Obiettivi

Generali:

- promuovere lo spirito di cooperazione e l'autostima;
- innalzare il livello di motivazione rispetto all'apprendimento delle strutture morfosintattiche e delle regole per scrivere un testo;
- favorire lo scambio e il dialogo interculturale.



Linguistici:

- migliorare la competenza testuale;
- riflettere sui meccanismi di tessitura di informazioni in un testo;
- potenziare la capacità di composizione di un testo narrativo;
- migliorare la consapevolezza delle regole ortografiche e di punteggiatura;
- riflettere sull'utilizzo di codici non verbali;
- riflettere sulla specificità dei generi testuali;
- conoscere alcune strutture morfosintattiche della lingua italiana;
- sviluppare capacità di revisione e autocorrezione.

Tempi

Il modulo ha coperto l'intero laboratorio di 40 ore, articolato in 20 lezioni di 2 ore ciascuna.

Spazi

Il percorso didattico è stato realizzato quasi interamente in un'aula. I banchi sono stati uniti in modo da creare un unico tavolo di lavoro che favorisse la relazione fra gli alunni e la condivisione di un progetto. Durante la messa in scena della storia, l'attività si è svolta negli spazi esterni all'aula per consentire una maggiore libertà di movimento.

Strumenti e materiali

Fogli bianchi, cartoncini colorati A4, cartelloni, penne, matite, gomme, forbici, colla, gessi colorati, colori a matita, pennarelli, materiale audio, fotocamera e videocamera.

Prodotti

Quattro cartelloni che illustrano e descrivono i personaggi di fantasia; un cartellone con le vignette che illustrano le scene della storia; un cartellone con le foto realizzate dagli stessi alunni che illustrano le fasi del percorso didattico.

Modalità di svolgimento

I fase. Nella prima parte del modulo si chiede agli alunni di conoscersi reciprocamente attraverso interviste incrociate. Gli studenti appuntano quanto riferito dal compagno, poi, in plenum, descrivono oralmente se stessi e i compagni, e in seguito compongono un primo testo descrittivo sul compagno intervistato. I testi prodotti vengono frammentati seguendo un crite-

L'ALBERO MAGICO E IL CONIGLIERO MALFAMATO



MAURIZIO E ROBERTO SONO IN CAMMINO A TORNARE
A CASA DA VANDERLEICA E UNO DEI RAGAZZI HA
SCOPERTO UN ALBERO MOLTO STRANNO...



MAURIZIO E ROBERTO SONO MOLTO FELICI E VORRANO
TORNARE A CASA. MA VANDERLEICA È UNO DEI RAGAZZI
PIÙ MALFAMATI E NON VUOL CHE TORNINO MAI...

MAURIZIO E ROBERTO SONO MOLTO FELICI E VORRANO
TORNARE A CASA. MA VANDERLEICA È UNO DEI RAGAZZI
PIÙ MALFAMATI E NON VUOL CHE TORNINO MAI...



IL CONIGLIERO MALFAMATO HA TORNATO A CASA...



I QUATTRO RAGAZZI SONO MOLTO FELICI E VORRANO
TORNARE A CASA. MA VANDERLEICA È UNO DEI RAGAZZI
PIÙ MALFAMATI E NON VUOL CHE TORNINO MAI...



I QUATTRO RAGAZZI SONO MOLTO FELICI E VORRANO
TORNARE A CASA. MA VANDERLEICA È UNO DEI RAGAZZI
PIÙ MALFAMATI E NON VUOL CHE TORNINO MAI...



IL CONIGLIERO MALFAMATO HA TORNATO A CASA...

rio semantico (informazioni personali, gusti, tempo libero, etc.), ricombinati tra loro e integrati con altri testi biografici forniti dall'insegnante al fine di creare personaggi nuovi. In questa fase si lavora a coppie, si approfondisce la conoscenza di alcune strutture morfosintattiche e lessicali. Alla fine risulteranno tanti personaggi quante sono le coppie. Gli alunni danno un volto e un nome a questi personaggi, realizzano quindi dei cartelloni con il ritratto del personaggio e la relativa descrizione. In cerchio ogni coppia presenta il proprio personaggio agli altri, tutti insieme poi cominciano a inventare una storia con quegli stessi personaggi.

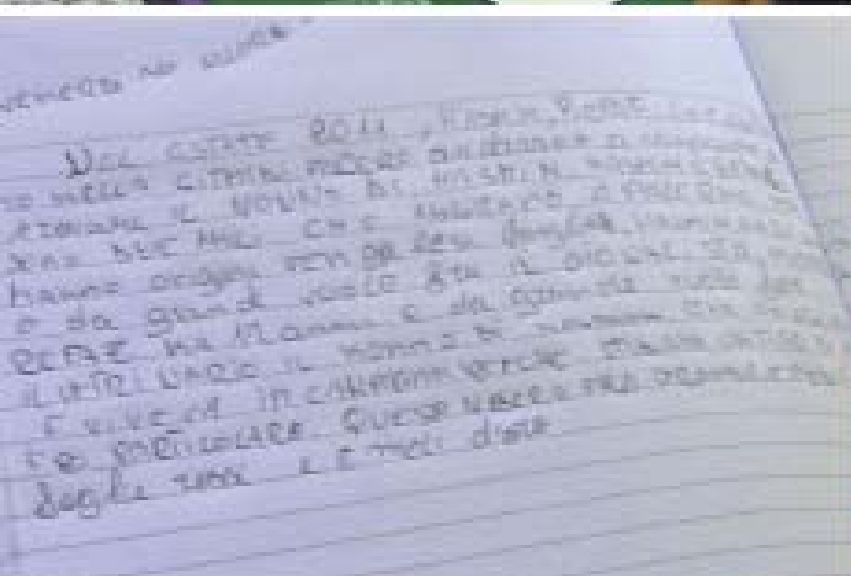
II fase. A questo punto l'insegnante, attraverso un'attività di elicitazione, costruisce insieme agli alunni uno schema con la struttura e le caratteristiche del testo narrativo. Avendo come riferimento questo schema, gli alunni, individualmente, arricchiscono la storia che hanno inventato nella fase precedente con nuovi elementi e personaggi. Attraverso la revisione reciproca e con l'eventuale aiuto dell'insegnante, gli alunni individuano errori e propongono le soluzioni. L'insegnante approfitta degli errori emersi per indurre la riflessione su determinate strutture della lingua.

III fase. Gli alunni mettono insieme i pezzi delle varie storie create individualmente. In questa fase lavorano tutti insieme: a turno, ogni alunno scrive alla lavagna un pezzo nuovo della storia concordato con i compagni, gli altri ricopiano sul quaderno. Con la guida dell'insegnante, gli alunni seguono lo schema del testo narrativo e decidono, di comune accordo, tempo, luogo e personaggi: sia principali che secondari. In seguito, negoziando le scelte di volta in volta, gli alunni rimodulano la storia stabilendo un inizio, una parte centrale e una conclusione. Questa fase di scrittura è importante per lavorare sulla correttezza ortografica, sulla costruzione della frase, sulla punteggiatura e sui tempi verbali. Quando la storia è completa, gli alunni dividono il testo in scene. L'insegnante assegna una o più scene a ogni coppia, quindi gli studenti creano i dialoghi relativi.

IV fase. L'ultima fase vede la messa in scena della storia sotto la guida dell'insegnante-regista, mentre alcuni alunni, a turno, sono impegnati nelle riprese con la videocamera. Infine, viene realizzato un cartellone con la storia e le vignette che illustrano le scene.

Suggerimenti e varianti

Per la messa in scena è preferibile avere a disposizione più spazi a seconda delle scene da realizzare e più materiale per costruire le scenografie e i costumi.



Francesco sul pianeta misterioso

Maura Tripi

Direzione Didattica “Giovanni XXIII”

Tutor: Rita Giannone

VIDEO

Presentazione

Accogliere a scuola significa ricevere chi arriva da lontano, farlo sentire a suo agio, offrire benessere e creare le condizioni per camminare insieme in un percorso di apprendimento/insegnamento.

Gli incontri sono stati condotti attraverso una metodologia narrativa, con un approccio cooperativo e comunicativo. La narrazione e la scrittura permettono di sperimentare le possibilità espressive della lingua e le modalità di collaborazione e rapporto con gli altri.

L'invenzione della storia e la costruzione del libro diventano aspetti educativi particolarmente efficaci e motivanti, nell'esplorazione espressiva e interpersonale: stimolano un coinvolgimento attivo degli alunni, i quali intraprendono il “cammino delle quattro abilità linguistiche” (produzione/comprendimento orale e scritto) attraverso il riconoscimento delle loro capacità e la condivisione dei loro limiti, in un contesto di ascolto. E accoglie il contributo di tutti.

Destinatari

Il percorso è stato svolto con 10 studenti, sia stranieri che italiani: Marian Abuculesei (2B, Romania); Christian Battaglia (3B, Italia); Giorgia Cocco (3C, Italia); Ju Dong Zhou (4C, Cina); William Da Silva (4E, Brasile); Mohsiv Hashim (3C, Romania); Alexander De Miceli (2A, Romania); Marina Miscel Franco Diaz (2A, Mauritius); Ruben Pires (5D, Mauritius); Rahi Sadman (2C, Sri Lanka).

Obiettivi

Generali:

- stimolare l'apertura verso gli altri;
- accrescere l'autostima e la fiducia in se stessi;
- attivare processi sociali positivi.



Linguistici:

- ampliare il lessico di base;
- introdurre il lessico disciplinare;
- potenziare le strutture di comunicazione relative ai bisogni di vita quotidiana;
- migliorare la consapevolezza delle strutture morfosintattiche;
- sviluppare l'abilità di coerenza e coesione testuale;
- riflettere sui meccanismi di tessitura delle informazioni in un testo.

Tempi

Il modulo ha occupato l'intero laboratorio di 40 ore.

Spazi

La maggior parte dell'intervento si è svolto in un'aula, ma per alcune attività si è usufruito dell'aula multimediale e del cortile della scuola.

In aula, la disposizione dei banchi è stata modificata in modo funzionale al tipo di attività: i banchi uniti a formare un grande tavolo di lavoro unico, con gli studenti seduti intorno; due tavoli separati per i lavori in piccoli gruppi. Per i momenti di condivisione iniziale e finale, i banchi sono stati spostati lungo le pareti e gli alunni si sono disposti in cerchio seduti.

Strumenti e materiali

Colori, carta, colla, forbici, computer e il corpo nelle attività di movimento in cortile.

Prodotti

Il libro *Francesco sul pianeta misterioso*, con testo e illustrazioni realizzati dagli studenti.

Modalità di svolgimento

In avvio del laboratorio, viene proposto agli studenti di inventare una storia collettiva, immaginando di essere un piccolo gruppo di scrittori e scrittrici.

Si inizia con un'attività di scrittura ispirata al *Binomio fantastico* di Gianni Rodari. I partecipanti pescano da due gruppi di parole un personaggio (tra quelli introdotti nelle prime pagine del manuale *Grammatica italiana per bambini*) e un'ambientazione più o meno classica (bosco, circo,



Polo Sud, deserto, castello, nave). A partire da questa coppia di elementi, gli studenti inventano individualmente alcune storie possibili.

Le diverse trame vengono lette dagli autori, poi il gruppo sceglie la storia preferita che diventa la storia comune da arricchire e trasformare in un libro. Nel caso specifico del laboratorio qui presentato, la storia scelta è stata “Francesco sul pianeta misterioso”.

La fase successiva prevede attività di ampliamento e arricchimento del testo e la successiva individuazione delle sequenze narrative.

Nella fase finale gli alunni producono le illustrazioni basate sulle sequenze narrative e realizzano il libro cartaceo, approfondendo allo stesso tempo il lessico legato ai libri (ad esempio copertina, indice, etc.) e all’editoria (ad esempio illustrazione, autore, etc.). Ripercorrono, infine, il laboratorio secondo una linea del tempo che permette loro di rivedere le fasi di invenzione di una storia e di costruzione di un libro, così da attivare anche il piano riflessivo e meta-cognitivo nel percorso.

Nell’ultimo incontro, insegnante e studenti hanno scelto di condividere il prodotto finale con i compagni di classe, leggendo la storia e mostrando le illustrazioni del libro.

Suggerimenti e varianti

Le attività sulle storie sono innumerevoli e adeguate a diversi contesti e destinatari. Oltre alla creazione di una storia, è interessante anche lavorare sui finali alternativi di storie, sulle storie al contrario, sulla modifica delle sequenze e delle ambientazioni, sulle storie dei Paesi di provenienza delle famiglie. Lasciando spazio alla fantasia, è possibile lavorare bene insieme, con la motivazione e l’entusiasmo di tutti.

Riferimenti bibliografici

Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.

Galasso S. (2006), *Grammatica italiana per bambini*, Alma edizioni, Firenze.



Il nano Damiano e la fata Viola

Adele Pellitteri

Direzione Didattica “F.P. Perez”

Tutor: Caterina Vinti

VIDEO E IMMAGINI

Presentazione

L'obiettivo dell'attività è quello di creare un personaggio delle favole, immaginando le abitudini giornaliere, l'età, il cibo preferito, la lingua parlata, etc. Gli studenti hanno partecipato con entusiasmo sia alla prima parte del compito, quella più creativa e divertente, sia alla riflessione linguistica che è seguita subito dopo, e che è stata stimolante perché ha preso rigorosamente avvio dalle loro produzioni.

L'attività segue la sequenza proposta dall'approccio *task-based*, che invita a una inversione della sequenza ordinaria delle fasi di una unità didattica. Solitamente, si comincia da un input (un testo scritto, un video, etc.) che funge da modello per l'intera attività, si prosegue con un'analisi dettagliata dell'input e si finisce con la produzione dello studente che deve tenere conto di quanto detto e fornito nelle due fasi precedenti.

In questo caso, invece, tutto inizia con la produzione dello studente che viene invitato a immaginare chi sono il nano Damiano e la fata Viola e, solo dopo aver condiviso con tutta la classe, ascolta la versione dell'insegnante, riflette sulle proprie scelte di contenuto e linguistiche. Dopo questa fase, segue il post-task, ovvero la riflessione sulla lingua o sui contenuti del task. Questa fase conclusiva ha un enorme vantaggio: non si parte dalla lingua del modello fornito dall'insegnante, ma dalla interlingua fornita dalle produzioni degli studenti. Non una lingua ipotetica, ma un'interlingua reale.

Destinatari

L'attività è stata svolta con 15 studenti di 7-8 anni, di livello intermedio e di varia nazionalità: Ali Habiba (2A, Bangladesh); Berrouche Sabrinell (2A, Algeria); Orpa Tasnim Jahan (2A, Bangladesh); Selvarathnam Harish (2A, Sri Lanka); Ye Davide Tao (2B, Cina); Akther Tasmina (3B, Bangladesh); Apadoo Diteesha Diya (3B, Mauritius); Hillal Houda (3B, Marocco); Hussan

Il nanodaniaro digiarno zolza e la
va identi e dzo mangia la banana
e lta dzo e se for i suoi amici. E a
Zamice e a alla 11:00 e goca
a sole. E terna fa alla 2:00 e
fiera e viene a sera.

Il nano obra fa panino. Poi va
giocare con i compagni. Alla sera
mangia la pizza. Alla notte dorme e
non parla in TEDESCHI.

Il nano Daniaro si veste e fa il valigione
e va a giocare con i suoi amici.
E picchiava un po' grade.
h



Il nano Daniaro
Il nano Daniaro si vestiva e fa la
danza. Poi mangia e dorme al giorno.
Sopra in aule con baulotto, quando
viene la scuola fa un bell'apertivo, dopo
va a casa di suo amico (Miguel) per
fare la merenda, la torta. Dopo va a casa
dopo fa la cena la pizza.

MD Ali (3B, Bangladesh); Dretcanu Alexandra Iasminao (3C, Romania); Sazzad Kazi Subrina (3C, Bangladesh); Uddin Jobaer (3C, Bangladesh); Ritesh MD Millat (3C, Bangladesh); Veshagan Srimohan (3A, Sri Lanka).

Obiettivi

Generali:

- creazione di un personaggio delle favole.

Linguistici:

- sviluppo della capacità di produzione scritta;
- riflessione sull'uso della punteggiatura.

Tempi

L'attività dura 2 ore e 30 minuti.

Spazi

Nella prima e nella seconda fase gli alunni sono seduti e i banchi sono posizionati a ferro di cavallo; nell'ultima fase gli studenti sono alzati e in cerchio.

Tornano a sedersi nell'ultima fase dell'attività, una volta avviata la riflessione linguistica sulle loro produzioni.

Strumenti e materiali

Cartoncini colorati, colori, disegni di due personaggi delle favole tratti da www.midisegni.it.

Prodotti

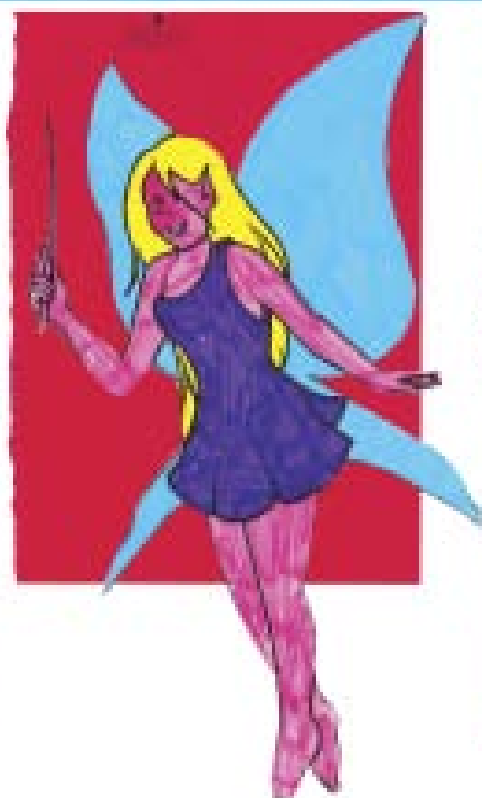
Disegni colorati dei personaggi con la descrizione sul retro del cartoncino.

Modalità di svolgimento

L'attività si articola in quattro fasi.

I fase. L'insegnante legge agli studenti una breve storia che fa riferimento a due personaggi delle favole: il nano Damiano e la fata Viola. Opportunamente motivati, gli studenti vengono invitati a fare qualche ipotesi su cosa fanno, cosa mangiano, come si vestono, quanti anni hanno, quale lingua parlano etc.

II fase. Dopo aver condiviso in plenum alcune ipotesi, viene chiesto agli alunni di scegliere uno dei due personaggi e approfondire meglio le sue abitudini. A ogni bambino viene distribuito un foglio con la foto del nano o



La fata Viola

La fata Viola mangia la pera e la mela.
Vi ballare con suoi amici. Vi a notte si
documenta. E si parla italiano.

della fata e un cartoncino colorato. Dovranno personalizzare il loro nano o la loro fata e scrivere quello che hanno ipotizzato sul cartoncino, sul quale dovranno poi incollare l'immagine del loro personaggio.

III fase. Gli alunni condividono il loro testo in cerchio e ascoltano anche la versione dell'insegnante, versione che hanno pazientemente atteso fino alla fine, chiedendola ripetutamente.

IV fase. Parte la riflessione sul compito appena concluso, agli alunni viene chiesto di riflettere su un errore comune che l'insegnante avrà già individuato girando tra i banchi, mentre gli studenti lavorano al compito. Nel caso specifico, la riflessione finale è stata sulla punteggiatura. Alla fine, gli studenti rivedono il loro lavoro e osservano come hanno usato la punteggiatura, facendo, se lo ritengono necessario, opportune modifiche.

Suggerimenti e varianti

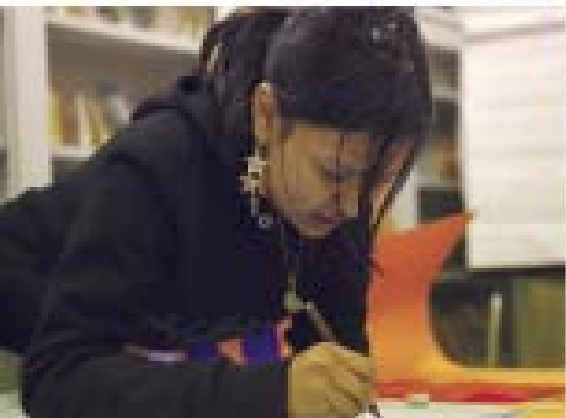
È opportuno non correggere gli studenti consentendo che la lingua sia liberamente usata come strumento per creare e comunicare. È importante che la riflessione sulla forma avvenga solo a conclusione del task.

Riferimenti bibliografici

Willis D., Willis J. (2007), *Doing Task-Based Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

Ellis R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

Nunan D. (2004), *Task-Based Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.



Inventare per reinventarsi

Quattro buste per comporre storie

Ileana Bàmbara

Istituto Comprensivo “Amari-Roncalli”
Tutor: Angela Cassarà, Letizia Mancino

Presentazione

Quattro buste per comporre storie ha come obiettivo il potenziamento dell'abilità di scrittura facendo leva sull'immaginazione e la creatività degli studenti. Tratta dal manuale *La lingua in gioco*, una collezione di tecniche ludiche per l'apprendimento della lingua, l'attività qui presentata punta alla produzione di un testo narrativo a partire dall'estrazione casuale di quattro parole pescate all'interno di quattro grandi buste. La cornice ludica ha dato motivazione agli studenti, spesso restii a scrivere, che divertiti dalla *pesca* casuale delle parole e dall'effetto sorpresa, hanno lavorato in cooperazione, usando in libertà le proprie risorse creative.

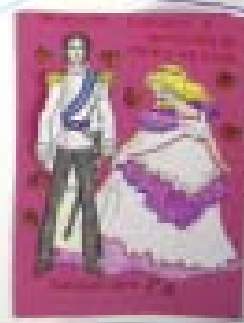
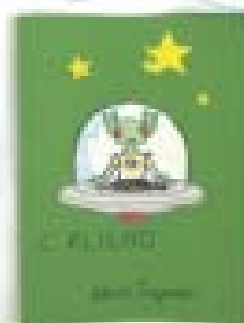
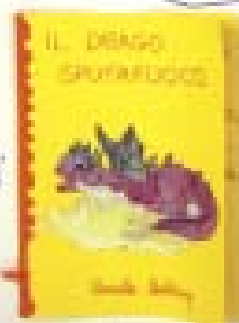
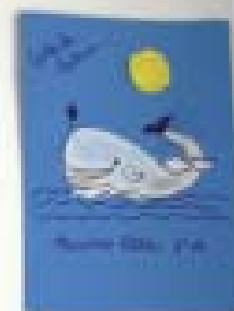
Proposta a un gruppo di studenti italiani, l'attività ha avuto esito positivo e ha permesso la creazione di storie originali, stimolando la fantasia di tutti: anche dei più pigri.

Destinatari

Il laboratorio è stato frequentato da 29 alunni italiani della scuola elementare che presentavano problemi nella composizione di testi scritti ed evidenti difficoltà ortografiche: Vincenzo Mascari (2A); Angela Leto (2A); Noemi Guarino (2A); Chiara Filippone (2A); Federica Benfante (2B); Salvatore Fici (2B); Anna Billeci (2B); Morena Testa (2B); Melissa Maronia (2B); Aurora La Duca (2B); Massimiliano Vaccaro (2B); Fabiana Sansica (3A); Melania Di Gregorio (3A); Rita Messina (3A); Angela Sanfilippo (3B); Mirko Scelta (3B); Cristian Cozzo (3B); Emanuele Schimmenti (4A); Salvatore Sansica (4A); Danila Antony (4A); Lucrezia Giuliano (4B); Martina Richichi (4B); Giusy Santoro (4B); Alessio Ingrassia (5A); Giuseppe Corrao (5A); Michele Mannino (5A); Antonino Schimmenti (5B); Giannicola Tranchina (5B); Giuseppe Ancona (5B).

LE STORIE

DEI BAMBINI



PROGETTO PER
INTERCULTURA
"UNA SCUOLA A COLORI"

Espresso: Anna Volante
Matera: Anna Volante
Roma: Anna Volante

Nel racconto, si vede il drago
darsi fuoco nelle colate e con
un'arma letale da guerra
per le armi tutte le bombe
avanzare verso di lui, anche
che, lontano alle porte e poi
indossare la maschera di un
serpente per non farsi riconoscere
e per
la guerra
E' il drago, solo e sereno



Il drago spatafuoco
il drago spatafuoco
il drago spatafuoco
il drago spatafuoco
il drago spatafuoco
il drago spatafuoco
il drago spatafuoco
il drago spatafuoco
il drago spatafuoco
il drago spatafuoco



Obiettivi

Generali:

- sviluppare la creatività;
- promuovere la capacità di cooperazione e lo spirito di condivisione.

Linguistici:

- potenziare l'abilità di scrittura;
- promuovere l'uso corretto del presente e del passato dei verbi.

Tempi e spazi

L'attività si è svolta in 4 ore articolate in due lezioni da 2 ore ciascuna. Gli studenti hanno lavorato nell'aula in cui si è svolto l'intero laboratorio.

Strumenti e materiali

Le quattro buste contenenti le parole-chiave, fogli bianchi, matite, gomme, penne, cartoncini colorati, pennarelli.

Prodotti

Un cartellone con le buste e alcune storie.

Modalità di svolgimento

I fase. L'insegnante coinvolge gli alunni dicendo loro che saranno impegnati in un'attività di creazione di storie. Per stimolare la loro curiosità, mostra 4 grandi buste bianche contenenti delle parole-chiave: la busta del "Chi" contiene parole che indicano i protagonisti; la busta del "Dove" parole di luoghi e ambienti; la busta del "Cosa" gli oggetti; la busta del "Quando" indicazioni temporali più o meno precise.

Dopo aver formato le coppie, l'insegnante chiede a ogni coppia di pescare una parola da ciascuna busta. Muniti di quattro parole e di fantasia, gli alunni costruiscono liberamente una storia.

Quando tutte le coppie hanno terminato le storie, si procede all'analisi linguistica, relativa a ortografia e morfosintassi, coesione e coerenza testuale.

II fase. Ciascuna coppia espone oralmente al resto della classe la storia inventata. Quando tutte le storie sono state condivise, si passa a illustrarle con disegni, per poi raccoglierle all'interno di un cartellone.

Riferimenti bibliografici

Caon F., Rutka S. (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.



Raccontiamo una storia con il Tangram

Fortunata Li Muli

Istituto Comprensivo “Madre Teresa di Calcutta”

Tutor: Rita Vadalà

Presentazione

Il *Tangram* è un divertente gioco cinese che consiste nella composizione di figure, a partire da tessere di forma geometrica. In questa occasione, le immagini realizzate dagli alunni sono diventate stimolo per la creazione di storie in un'atmosfera giocosa e partecipata.

Dopo un primo momento di narrazione libera e creativa, gli studenti sono passati a una fase analitica: hanno scritto il testo del racconto inventato e riflettuto con la guida dell'insegnante sui meccanismi che legano le informazioni all'interno di un testo narrativo, sviluppando così la competenza testuale.

Le storie sono state successivamente arricchite e corrette, partendo sempre dalle riflessioni autonome degli studenti, sia rispetto alle regole morfosintattiche che a quelle relative alla correttezza ortografica e alla punteggiatura.

L'attività si è rivelata particolarmente efficace con il gruppo di studenti stranieri, tutti provenienti dal Bangladesh, con cui è stata realizzata. Inizialmente poco motivati, hanno mostrato via via un coinvolgimento maggiore, certamente connesso alla modalità insolita attraverso cui si è richiesta la composizione di storie possibili. Vincente, al fine di creare un clima d'intesa con l'insegnante e degli studenti tra loro, è stata la scelta di far tradurre i racconti in bangla.

Destinatari

L'attività è stata svolta con 10 alunni di età compresa fra gli 11 e i 14 anni, tutti provenienti dal Bangladesh, con livelli di competenza differenziati, dall'elementare all'intermedio, e, alcuni, con notevoli difficoltà nella letto-scrittura: Pavel Kalam (1C); Karim Abul (1C); Ruhul Hossain (1C); Monir Miah (2D); Alam Eti (2D); Runa Begum (2D); Sagor Islam (3A); Numan Ali (3A); Rakib Ohoudhury (3A); Alam Limon (3A).



100

[illegible]

Obiettivi

Generali:

- promuovere lo spirito di cooperazione e l'autostima;
- innalzare il livello di motivazione rispetto all'apprendimento delle strutture morfosintattiche e delle regole per scrivere un testo;
- favorire lo scambio e il dialogo interculturale;
- favorire la creatività.

Linguistici:

- migliorare l'abilità di scrittura e la competenza testuale;
- sviluppare la riflessione metalinguistica;
- migliorare la consapevolezza delle regole ortografiche e di punteggiatura;
- approfondire strutture morfosintattiche della lingua italiana;
- implementare il lessico di base;
- sviluppare la capacità di revisione e autocorrezione.

Tempi

L'attività è durata circa 6 ore, articolate in 3 lezioni da 2 ore ciascuna.

Spazi

L'attività è stata realizzata in un'aula. I banchi sono stati uniti in modo da creare un unico tavolo di lavoro, così da favorire la relazione fra gli alunni anche durante lo svolgimento di attività individuali. Nei momenti di condivisione dei lavori realizzati, gli studenti sono stati disposti in cerchio.

Strumenti e materiali

Fogli bianchi, cartoncini colorati A4, cartelloni, penne, matite, gomme, forbici, colla, gessi colorati, colori a matita, pennarelli colorati, fotocamera.

Prodotti

Un cartellone realizzato con le storie inventate dagli alunni, affiancate dalle immagini del *Tangram* che le hanno ispirate.

Modalità di svolgimento

I fase. L'insegnante consegna agli alunni dei cartoncini A4 colorati in cui sono già stati sagomati i pezzi del gioco del *Tangram*. Gli studenti ritagliano le parti sagomate e realizzano liberamente delle figure fantasiose.

Realizzate le immagini, l'insegnante dispone gli studenti in cerchio e



chiede loro di inventare una storia che avrà come protagonista la figura creata con il *Tangram*. Per stimolare la fantasia degli alunni, il docente li invita a ispirarsi alle storie del Paese d'origine raccontate dai genitori o dai nonni. Gli altri ascoltano e, se vogliono, possono proseguire la storia creandone una tutti insieme.

II fase. Ogni studente scrive la storia narrata oralmente, rielaborandola in modo personale. In questa fase è importante la figura dell'insegnante, che stimola gli alunni ad ampliare il testo scritto e a individuare gli elementi caratteristici di un testo narrativo.

III fase. Completata la storia, gli alunni, a coppie, si scambiano le storie. Dopo averle lette con attenzione provano a correggere reciprocamente gli errori che riescono a trovare: meglio se guidati dall'insegnante. In plenum gli studenti condividono tutte le storie prodotte, poi sempre sotto la guida del docente riflettono sulle caratteristiche di un racconto: struttura, tempi verbali, tessitura delle informazioni.

IV fase. Infine gli studenti ricopiano il testo corretto su un cartoncino che incollano su un cartellone insieme alle altre storie.

Suggerimenti e varianti

Una scelta particolarmente produttiva è stata quella di far tradurre la storia agli alunni nella propria lingua d'origine, cioè il bangla. Sono emersi elementi molto importanti, è stato favorito il dialogo interculturale e si è accresciuto il livello di autostima degli alunni che hanno esplicitato le caratteristiche della propria cultura evidenziando i punti di contatto con quella italiana in cui vivono.

Una variante, che non è stata attuata solo per motivi di tempo, è quella di unire i testi realizzati in un'unica storia, per poi metterla in scena attraverso la stesura di un copione.

Riferimenti bibliografici

Beltramo M. (2000), *Abilità di scrittura*, Paravia, Torino.



Viaggi attraverso le parole

Antonella Vitali

FOTO E IMMAGINI

Direzione Didattica “F.P. Perez”
Tutor: Margherita Saia, Luigi Tarallo

Presentazione

Viaggi attraverso le parole è un laboratorio interculturale per classi plurilingui, che nasce con l'intento di favorire la condivisione dell'identità linguistica propria e altrui e la conoscenza di semplici atti linguistici delle lingue presenti in classe.

Tali obiettivi vengono perseguiti immaginando di viaggiare tutti insieme per i vari Paesi rappresentati in classe, a partire da un argomento che fa da stimolo per il viaggio (i saluti, il cibo, i vestiti, i momenti di gioco e svago) e lasciandosi trasportare da parole, frasi ed espressioni che descrivono, caratterizzano, evocano quell'argomento. Attraverso modalità organizzative diverse (lavori individuali, in coppia, in plenum) e tecniche varie (giochi, disegni, tecniche manuali, narrazioni, recitazione) che tengono conto di tutte le abilità e cercano di assecondare le varietà di stili cognitivi, tutti i bambini sono chiamati a narrare di sé agli altri attraverso tutte le lingue conosciute e a insegnarne ai compagni di viaggio “qualche pezzettino”.

Destinatari

Tutti i bambini delle classi 3C e 4A.

Obiettivi

Generali:

- favorire la condivisione e l'integrazione delle differenze;
- sviluppare le capacità di percezione interna ed esterna e di relazione;
- sviluppare l'autostima.

Linguistici:

- favorire la condivisione dell'identità linguistica propria e altrui;
- condividere semplici testi tradizionali nelle lingue presenti in classe (fiastrocche, conte per giochi, forme di saluto, biglietti augurali, etc.).

SM
(P2)

(EISZ)
(POLACCO)
~

Tempi

La durata complessiva dell'intervento è stata di 30 ore organizzate in moduli di 2 ore e mezza ciascuno, per un totale di 12 incontri per classe.

Si potrebbero ridurre le ore di ogni singolo incontro a 2, aumentando il numero degli incontri a 15. In questo caso, gli incontri in più potrebbero essere dedicati o ad altri aspetti della lingua e cultura e/o alla realizzazione di un prodotto finale diverso da quello previsto.

Spazi

Tutti gli incontri si sono svolti nell'aula di appartenenza, il cui *setting* è stato modificato in relazione sia all'attività che ai diversi momenti dell'attività: il momento di apertura e di chiusura dell'incontro prevedono uno spazio libero dai banchi con i bambini seduti a terra o sulle loro sedie, in assetto circolare. Durante le attività lo spazio si trasforma in modi sempre diversi organizzando i banchi: a ferro di cavallo, per lavori individuali o a coppie; a due a due, per lavori in piccoli gruppi; in un grande tavolone centrale, per attività in plenum.

Strumenti e materiali

Lavagna o LIM, gessetti colorati, colori di ogni tipo, cartoncino 100x70 e A4 di vari colori, fogli A4 bianchi, colla, scotch, spillatrice, forbici, carta crespata e velina di vari colori, ritagli di stoffe, nastrini, bottoni, brillantini; un libro di favole, tre mazze di carte da *Memory* sui cibi; un lettore audio, brani di musica da utilizzare come sottofondo, una palla.

Prodotti

La "Parete dell'intercultura" (una parete della classe in cui comporre tutti i materiali realizzati), un CD-rom con le tappe significative del laboratorio.

Modalità di svolgimento

Il laboratorio si caratterizza come un percorso a tappe. Ogni tappa, che corrisponde a uno o più incontri, è dedicata a una tematica.

- *Facciamo conoscenza*: presentazione del percorso e di tutti i partecipanti attraverso giochi coi nomi e attività di conoscenza.
- *Saluti*: attività sul modo di salutarsi in tutte le lingue rappresentate in classe e attività per imparare tali saluti.
- *Ascoltiamoci*: attività fatta di giochi di ritmo e di fiducia.
- *La mia famiglia*: attività sulla descrizione e sulla storia della famiglia.



- *Stilisti*: realizzazione di una sagoma di bambino/a in gruppo; realizzazione dell'abito per la sagoma utilizzando stoffe, carta crespata, velina, bottoni, nastri, etc.
- *Una festa che mi piace*: attività sulle feste tradizionali del proprio paese, o anche su quella del proprio compleanno, se il bambino lo preferisce.
- *Oggi cucino io*: attività sui piatti preferiti e/o sui piatti tipici.
- *Musica, maestro!*: attività di canto per ascoltare e/o imparare brevi pezzi o intere canzoni nelle lingue rappresentate in classe.
- *C'era una volta*: attività sulle favole, da raccontare e ascoltare. Chi lo desidera racconta alla classe, in italiano e nell'altra lingua, una favola che più gli piace o che è tipica del suo Paese; se la favola è nota a tutti, si gioca a trovare le differenze tra le varie versioni.
- *Filastrocchiamo*: attività su filastrocche e conte per giochi.
- *Arrivederci*: attività di chiusura e realizzazione del prodotto finale.

Ciascuna tematica viene affrontata organizzando il tempo a disposizione in tre momenti: *partenza* (P), *viaggio* (V) e *arrivo* (A). Il primo è un momento di riscaldamento che serve a creare l'atmosfera in un crescendo d'attenzione e coinvolgimento che conduce alla seconda tappa, quella del viaggio, in cui si sviluppa la tematica a cui l'incontro è dedicato. Così, dopo aver "viaggiato", ci si prepara a ritornare alle attività curriculari attraverso l'ultimo momento che è un progressivo ma dolce distacco dal laboratorio.

Suggerimenti e varianti

Tutte le tappe descritte possono essere realizzate, ma si può anche operare una scelta tra di esse o inventarne di nuove a partire da curiosità, interessi ed esigenze dei vari gruppi-classe. È possibile, dunque, che le tappe siano diverse da quelle qui proposte, tuttavia si consiglia di mantenere invariata la tripartizione (P-V-A) degli incontri.

Riferimenti bibliografici

Laboratorio interculturale "La Lucerna" (a cura di) (2003), *Un ponte di fiabe*, Sinnos Editrice, Roma.

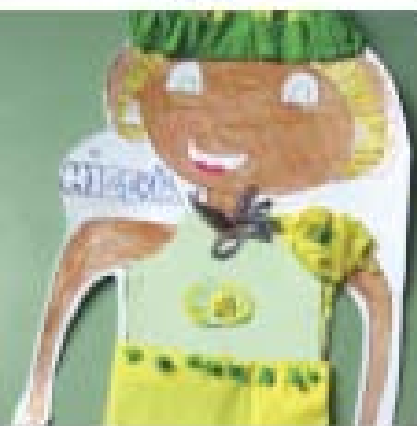
Coles M., Ross M. (2011), *L'alfabeto della saggezza: 21 racconti da tutto il mondo*, Einaudi ragazzi, Trieste.

Fuller R. (2011), *Tu come ti vesti?*, Gribaudo, Milano.

Fuller R. (2011), *Tu cosa mangi?*, Gribaudo, Milano.

Sala Gallini M. (2011), *W le feste di tutto il mondo*, Mondadori, Milano.

Tagliabue A. (2004), *Gioco, giochi, giochiamo!*, Erickson, Trento.



Fiabe lette e “rilette”

Io sono innocente

Rosalia Silvestri

Centro Diaconale Istituto Valdese “La Noce”

Tutor: Nina Lazzara

MATERIALI

Presentazione

Il modulo didattico *Io sono innocente* si sviluppa a partire da una rilettura inedita di alcune fiabe classiche e mira a sviluppare l'abilità di scrittura e ad accrescere il piacere della lettura tra gli studenti. Agli studenti viene chiesto di reinventare le fiabe assecondando il punto di vista di quei personaggi che il regno del “C’era una volta...” ha da sempre relegato al rango di cattivi: in questo caso il lupo di *Cappuccetto rosso*. Rivestendo il ruolo di avvocati difensori dei “cattivi”, gli studenti trovano elementi e prove per sostenerne una difesa e riscrivere la storia in modo originale, riabilitando i personaggi.

La cornice ludica all'interno della quale si è chiesto agli studenti di produrre narrazioni possibili ha accresciuto la motivazione e ha disposto alla creazione di testi molto divertenti. Quando la storia è stata conclusa, e i cattivi rinfrancati, si è chiesto agli studenti di trasformarla in un fumetto, passando dunque dal discorso indiretto a quello diretto. Le storie reinventate e tutti i fumetti sono infine confluiti all'interno di un libro, che ha avuto lo scopo di accrescere l'autostima degli studenti e di conferire un'importante chiusura al percorso realizzato.

Trattandosi di un gruppo-classe con diversi livelli di competenza linguistica, il percorso didattico qui presentato ha alternato interventi tesi a consolidare e valorizzare le conoscenze pregresse degli studenti più forti, ad altri finalizzati a colmare le lacune morfosintattiche, ortografiche e lessicali degli apprendenti linguisticamente più deboli.

Destinatari

Trentotto studenti, italiani e stranieri, delle classi IV e V.

Gli alunni della V: Gabriele Amoako, Cristabel Maabena Ayeh, Ivan Ciaramitaro, Tosca Consiglio, Noemi Genuardi, Sarah Atwimaa Minkah, Chiara



Namio, Richard Sarpong Opoku Mensah, Nitharsan Parameshwaran, Francesco Salhi, Abgam Blogio Ermelinda Scaletta Ernest, Santiya Senthuran, Vinuson Rosman Vinoth Kumar.

Gli alunni della IV: Mattia Alagna, Margherita Aruta, Emanuele Bonafede, Davide Ciampollari, Francesco Cillaroto, Laura D'Anna, Vincenzo Michele Di Baudo, Matteo Dragotto, Alessio Genuardi, Jacopo La Gattuta, Gabriele Licata, Rosario Licata Tissi, Danil Oliveri, Salman Zahid Oolymohamud, Charlize Oteng, Gabriele Palma, Mattia Parrino, Lorenzo Pellegrino, Giulia Proietto, Yuri Rosace, Livio Schicchi, Matteo Tiberio, Irene Treccarichi, Justin Vallelia, Jasmela Vimalathas.

Obiettivi

Generali:

- sviluppare le dinamiche di gruppo e la collaborazione tra pari;
- accrescere l'autostima;
- sviluppare la creatività;
- accrescere l'interesse per la lettura.

Linguistici:

- sviluppare l'abilità di scrittura, in particolare di testi narrativi;
- potenziare la consapevolezza d'uso di passato remoto e imperfetto;
- esplicitare le funzioni dei connettivi, rafforzandone l'abilità d'uso;
- ampliare il lessico di base.

Tempi

Il percorso didattico è durato 10 ore ed è stato articolato in tre incontri di tre-quattro ore ciascuno.

Spazi

Le attività si sono svolte in classe. Gli studenti hanno sempre lavorato in piccoli gruppi disposti attorno a un tavolo.

Strumenti e materiali

I testi e le illustrazioni delle fiabe, cartoncini colorati, matite, penne, quaderni, colori, lavagna.

Prodotti

Le storie narrate e i fumetti creati dai bambini sono stati raccolti in un libro dal titolo "In viaggio con le classi IV e V".

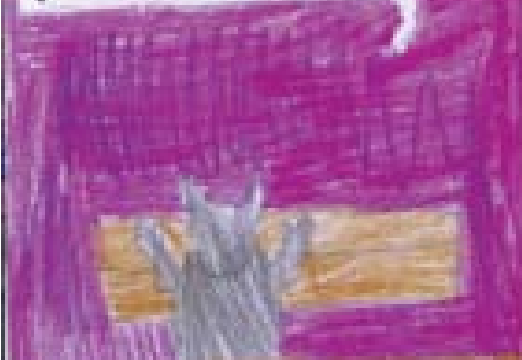
ALLO LUPO
RACCONTAMI COSA
È ACCADUTO...



ALLORA STAVO PASSEG-
GIANDO NEL BOSCO QUAN-
DO HO VISTO CAPPUCCETTO ROS-
SO COSÌ HO PENSATO CHE QUAL-
CUNO LA POTESSE UCCIDERE PER
QUESTO SONO ANDATO DA
LEI.



QUANDO HO CAPITO CHE ERA
AL SICURO HO DECISO DI ANDARE
A TROVARE LA NONNA



SUBITO QUELLA CATTIVONA
BELLA NONNA...



QUANDO ARRIVARONO I CACCIA-
TORI MI HANNO SPARATO
PERCHÉ PENSAVANO CHE AVESSI
MANGIATO LA NONNA E CAP-
PUCCETTO



FINE

Modalità di svolgimento

Dopo una breve fase di elicitazione nella quale gli studenti elencano tutte quelle fiabe in cui c'è una netta contrapposizione tra “buoni” e “cattivi”, l'insegnante li invita a individuare i nomi degli antagonisti più famosi del mondo delle fiabe. L'insegnante trascrive le risposte alla lavagna, in modo tale che l'elenco dei “cattivi” sia chiaro a tutti, poi chiede agli alunni di sceglierne uno tra tutti. La scelta è ricaduta sul lupo della fiaba di *Cappuccetto rosso*.

L'insegnante divide la classe in piccoli gruppi, consegna a ogni gruppo un plico contenente la fiaba in oggetto e alcune immagini rappresentative dei momenti più salienti, quindi invita gli studenti a esaminarne attentamente il materiale. Al termine di questa fase di attenta analisi, il docente può far riflettere gli alunni sul diverso modo in cui i cattivi sono trattati nel mondo reale e in quello delle fiabe: se nel mondo reale anche i più cattivi hanno diritto a un processo e a una difesa, nel mondo delle fiabe classiche questo non avviene mai. Gli studenti sono dunque investiti del ruolo di avvocati difensori del lupo, devono recarsi nella prigione in cui è rinchiuso il loro assistito e raccogliere la versione dei fatti del vituperato animale.

Da buoni difensori, gli “avvocati” devono anche conoscere bene la versione dell'accusa, riportata nelle illustrazioni che l'insegnante ha inserito all'interno del plico con la fiaba: il lupo nel bosco che insegue Cappuccetto rosso; il lupo che balza addosso alla nonna; il lupo camuffato da nonna; il lupo con lo stomaco pieno e rigonfio; il lupo, infine, catturato dai cacciatori.

A questo punto si chiede agli studenti di credere nell'innocenza dell'animale, di interrogarlo chiedendogli di giustificare quelle immagini, che apparentemente sembrano dare credito alla versione di Cappuccetto rosso e della nonna. Gli studenti sono invitati dal docente a rileggere con attenzione la fiaba e a riscriverla dal punto di vista del loro assistito.

A conclusione di questa creazione narrativa molto motivante e divertente, si passa alla fase più noiosa di analisi degli errori segnalati dal docente: in gruppo gli studenti riflettono sulla natura degli errori evidenziati (ma non corretti) dall'insegnante e provano ad auto-correggersi.

Infine le fiabe reinventate vengono trasformate in fumetti e raccolte all'interno di un libro.



Leggere non è un dramma... oppure sì?

Tindara Ignazzitto

Circolo Didattico “Alcide De Gasperi”

Tutor: Rosa Maria Belluccia

VIDEO

Presentazione

L'idea di realizzare la versione figurata di un copione teatrale nasce dall'esigenza di coniugare la lingua scritta con il linguaggio iconico e non verbale, con l'obiettivo prevalente di coinvolgere studenti di classi diverse con un bagaglio di competenze molto differenziate tra loro tra cui anche alunni di etnia rom con ridotte competenze nella letto-scrittura.

Mettere in gioco codici diversi, privilegiando il canale orale per gli scambi comunicativi utili al conseguimento del progetto comune e riservando le fasi più complesse di comprensione scritta agli studenti con competenze più alte, ha permesso di tenere insieme il gruppo valorizzando le differenze individuali.

La transcodificazione del copione scritto in copione figurato e la realizzazione di un cartellone; l'uso del corpo e l'impiego di semplici tecniche di drammatizzazione; il diretto coinvolgimento degli studenti nelle riprese di alcuni momenti di lavoro con la videocamera hanno favorito la creazione di un clima di gruppo collaborativo e di un ambiente di lavoro stimolante dal punto di vista sensoriale (manualità, percezione e organizzazione dello spazio, movimento, canto, etc.).

La scelta di un progetto collettivo che ha coinvolto tutti i componenti della classe, infine, ha agevolato la socializzazione e lo scambio interlinguistico e interculturale.

Destinatari

Undici alunni provenienti da diverse classi IV e V della scuola elementare, con livelli di competenza differenti. Branca (Rom); Vanessa (Rom); Daniel (Nigeria); Jordan (Equador); Maria Christine (Sri Lanka); Sakirta (India); Vincenzo (Rom); Hamdi (Rom); Nino (Rom); Melanie (Mauritius).



L'attività si presta a essere utilizzata con gruppi di alunni di qualsiasi nazionalità e con competenze diversificate. L'assenza di compiti che richiedono la produzione scritta e il carattere collaborativo dell'attività la rendono adatta anche a gruppi in cui siano presenti alunni con ridotte competenze nella letto-scrittura. In questo caso, gli studenti con livelli di competenza più alti potranno fare da tutor ai compagni, utilizzando la ripetizione/memorizzazione o la narrazione orale.

Obiettivi

Generali:

- transcodificare un copione scritto in un copione figurato;
- illustrare e personalizzare una storia;
- introdurre al linguaggio teatrale;
- dare voce al corpo e corpo alla voce;
- associare all'uso del linguaggio verbale altri codici e linguaggi: iconico, gestuale, teatrale, audiovisivo;
- educare al lavoro di gruppo per raggiungere uno scopo comune;
- sviluppare le capacità di memorizzazione e narrazione.

Linguistici:

- sviluppare l'abilità di lettura;
- sviluppare l'abilità di interazione orale;
- esercitare la lettura a voce alta;
- educare alla lettura drammatizzata;
- potenziare la capacità di produzione e interpretazione degli aspetti pragmatici quali prosodia, ritmo, intonazione, etc.);
- arricchire il lessico di base e disciplinare.

Tempi

Il modulo è stato articolato in 10 sessioni di 2 ore ciascuna. La durata dipende anche dalla lunghezza del copione utilizzato e dai bisogni specifici del gruppo-classe.

Spazi

Per realizzare agevolmente le diverse tipologie di attività è stato necessario avere a disposizione uno spazio flessibile che potesse essere adattato alle diverse esigenze del momento: tavoli e sedie per colorare, ritagliare, mettere insieme battute e personaggi, etc., e uno spazio ampio e privo di oggetti per le attività di drammatizzazione e di ripresa video. Uno spazio fisico con-



forte e flessibile, che alunni, insegnante ed eventuali tutor possano trasformare e in cui possano muoversi liberamente è una condizione indispensabile alla buona riuscita del progetto.

Strumenti e materiali

Il copione adattata e semplificata di *Un alfabeto per la pace* di Alessandra De Acutis (www.forumlive.net/tuttiinscena/alfabetopace).

Disegni da colorare e ritagliare: il bruco, l'ape, l'albero, le due formiche, le foglie (www.midisegni.it).

Carta da imballaggio come base per il copione figurata, matite, penne, forbici, colori, colla, registratore audio (per l'ascolto dell'audio originale di *Un alfabeto per la pace*), videocamera.

Prodotti

Un cartellone del copione figurata; le videoriprese realizzate dall'insegnante e dagli studenti che documentano alcuni momenti del lavoro.

Modalità di svolgimento

È utile introdurre il linguaggio dei gesti, il linguaggio teatrale e alcune tecniche di drammatizzazione con giochi e attività preliminari prima di passare all'esecuzione dell'attività vera e propria. Possono essere utilizzati testi brevi quali poesie, filastrocche, canzoni, proverbi, attività di *Total Physical Response*, azioni, scene mimate, etc. Ciò permetterà agli studenti di familiarizzare con il linguaggio del corpo, le tecniche di memorizzazione e ripetizione, la transcodificazione (dalla parola scritta/narrata alla scena mimata) e favorirà il clima di gruppo.

I fase: il copione. Il copione originale o semplificata e adattata al livello e agli obiettivi specifici del gruppo-classe può essere fatta leggere agli alunni prima di affrontare la realizzazione del copione figurata. Il copione originale *Un alfabeto per la pace* può essere ascoltato on-line direttamente sul sito www.forumlive.net/tuttiinscena/alfabetopace mentre si legge il testo scritto. In alternativa, l'insegnante può decidere di raccontare o leggere la storia senza passare dal testo scritto, oppure chiedere agli studenti di livello più avanzato di leggere il copione a voce alta mentre gli altri ascoltano. Possono essere svolte anche semplici attività di mimo: gli studenti che ascoltano la storia o singole parti di essa, daranno così corpo alla voce di chi legge o racconta.

II fase: le figure. Vengono messi a disposizione degli alunni i disegni dei



2

Seconda formica:

Ma qui ci siamo solo noi due!

Ma sembra uguale a tutti gli altri alberi!

25

25

28

1

Prima

formica:

Guarda attentamente questo albero...

formica:

Invece è un albero speciale.

formica:

Sì, le sue foglie sono magiche!

formica:

Hanno imparato a fare le parole!

formica:

Te l'ho detto che è magico! Vuoi senti

onda formica:

Ma qui ci siamo solo noi due!

onda formica:

Mi sembra uguale a tutti gli altri alberi

6

Seconda formica:

È un albero magico!

Seconda formica:

Che bello! E che magie fanno?

10

Seconda formica:

Sanno scrivere? Sono

12

Seconda formica:

Ma l'albero parla!

Certo! Ti prego albero, raccor

personaggi della storia: il bruco, l'ape, l'albero, le due formiche, diversi tipi di foglie (scaricabili dal sito www.midisegni.it) Nel caso in cui il numero degli studenti sia superiore a quello dei personaggi della storia, bisogna prevedere più copie o più versioni degli stessi personaggi, in modo da dare agli alunni una minima possibilità di scelta. Si chiede agli studenti di colorare a loro piacimento i personaggi scelti e, successivamente, di ritagliarli. Alla fine di questa fase, vi saranno più versioni degli stessi personaggi (ad esempio due api, tre bruchi, etc.). L'insegnante avrà cura di assicurarsi che tutti i personaggi necessari siano stati scelti, colorati e ritagliati. A seconda della lunghezza del copione, può essere necessario realizzare più tabelloni che verranno a loro volta messi in sequenza. In questo caso, sarà necessario avere tanti disegni/figure quanti sono i tabelloni/copioni da realizzare.

III fase: i personaggi. Si chiede agli studenti di scegliere la versione definitiva delle figure che troveranno posto sul copione figurato. È molto importante che siano gli alunni a negoziare e a trovare un accordo sulle figure migliori da utilizzare. In presenza di studenti con diverse lingue di partenza, si può proporre di tradurre i termini che indicano i personaggi, gli oggetti e gli ambienti presenti nella storia nelle rispettive lingue madri.

IV fase: il tabellone. Si ritorna al copione, chiedendo agli alunni di numerare le battute nella loro sequenza e di ritagliarle. Si passa alla realizzazione vera e propria del tabellone/copione figurato: gli studenti incollano le battute dei personaggi accanto alle rispettive figure ma numerando le battute nell'ordine di enunciazione generale in modo che sia immediatamente visibile qual è la prima battuta e quale personaggio la dice, quale la seconda, etc.

Una volta completato il tabellone/copione figurato sarà possibile leggere l'intero copione saltando da un numero all'altro e da una figura-personaggio all'altra per seguire la sequenza delle battute.

V fase: lettura e drammatizzazione. Durante la lettura del copione figurato da parte di uno o, a turno, di più alunni, agli altri può essere chiesto anche in questa fase di dare corpo alla storia mimandola. Una volta che gli studenti avranno memorizzato le battute, si potrà allestire un vero e proprio spettacolo da mostrare alle altre classi in un evento organizzato *ad hoc*, anche alla presenza di altri insegnanti e/o genitori.

Suggerimenti e varianti

Il copione figurato può essere realizzato con qualsiasi testo di tipo teatrale o di altro tipo.

1. ...
 2. ...
 3. ...
 4. ...
 5. ...
 6. ...
 7. ...
 8. ...
 9. ...
 10. ...



11. ...
 12. ...
 13. ...
 14. ...
 15. ...
 16. ...
 17. ...
 18. ...
 19. ...
 20. ...



21. ...
 22. ...



23. ...



24. ...
 25. ...
 26. ...
 27. ...



28. ...



29. ...

30. ...
 31. ...
 32. ...



33. ...



34. ...

Il gatto con gli stivali in romanì

Giulia Messina

Circolo Didattico “Alcide De Gasperi”

Tutor: Santa Trovato

Presentazione

Si presenta qui un percorso didattico di narrazione e rielaborazione della fiaba *Il gatto con gli stivali* proposta a un gruppo di studenti Rom. Partito dal principio teorico di Freinet che “ogni persona viene a scuola con un corpo e una storia”, l’intervento didattico ha dedicato un’attenzione particolare alle origini linguistiche – e quindi culturali – degli studenti e ha avuto come esito finale la costruzione di un libricino bilingue italiano-romanì.

Tale scelta ha avuto certamente un effetto positivo sull’apprendimento linguistico ma non solo: ha permesso infatti di creare un terreno di incontro con i bambini partecipanti, abbattendo in parte un atteggiamento di chiusura verso l’esterno. L’uso contemporaneo di canali comunicativi verbali e non verbali e la possibilità di esprimersi nella propria lingua madre hanno creato un filo conduttore tra il vissuto dei bambini e la realtà della scuola e hanno promosso nei destinatari un atteggiamento di apertura e fiducia nei confronti dell’insegnante.

La richiesta di raccontare la storia proposta in italiano e di tradurne in romanì i punti salienti è stata un’occasione non solo di imparare altre parole della lingua italiana ma anche di esplorare con maggiore consapevolezza la propria lingua madre.

Destinatari

Undici studenti rom di 6-7 anni, recentemente scolarizzati, con un livello base relativamente alla competenza comunicativa ma con notevoli difficoltà nella coordinazione oculo-manuale e, quindi, nell’affrontare la letto-scrittura: Burkan (1A); Izabela (1A); Adriana (1B); Merema (1B); Simona (1B); Sakentan (1B); Jennifer (1C); Sergiana (1C); Rosanna (1C); Slaviza (1C); Zaia (2A).

IL GATTO CON
GLI STIVALI



I MACKA
CIZMENCA



I MACKA TAJ O KAPO



Obiettivi:

Generali:

- suscitare nei bambini interesse e coinvolgimento nei confronti delle attività scolastiche;
- promuovere il confronto tra le due lingue e le due culture;
- favorire l'interazione e la cooperazione tra i partecipanti.

Linguistici:

- potenziare la capacità di produzione e comprensione orale;
- ampliare il lessico di base;
- migliorare la competenza di letto-scrittura;
- promuovere la competenza metalinguistica.

Tempi

L'attività è durata 30 ore distribuite in 2 incontri settimanali di 2 ore ciascuno. Se i destinatari sono più grandi o hanno già dimestichezza con la letto-scrittura l'attività si può svolgere anche in 15 ore.

Spazi

L'attività è stata svolta in assetto laboratoriale in un'aula scolastica messa a disposizione per il progetto.

Gli alunni e l'insegnante erano seduti attorno a un unico tavolo in modo che l'insegnante potesse guidare i bambini nello svolgimento dei compiti e nel contempo tenere alto il livello di attenzione.

Strumenti e materiali

Libro e cartone animato della fiaba *Il gatto con gli stivali*, lavagna, fogli, colori a matita e a spirito, forbici, colla, cartoncini colorati formato A4, cartoncini colorati formato A1.

Prodotti

Creazione di un *libro aperto* realizzato su grandi cartelloni in modo da rendere la storia fruibile da tutti e di un libro bilingue italiano-romani.

Modalità di svolgimento

Prima di tutto si sceglie la fiaba insieme agli studenti. Nel caso specifico la scelta è caduta su *Il gatto con gli stivali*.

La fiaba è proposta agli studenti in due diverse forme: prima letta da un libro con immagini grandi e accattivanti, poi attraverso la visione di un car-



MACCA INGARDOL D'REG
E KRALOSE



MACCA TAJ Ò IDIOTI



I MACCA HAL E
CANDO JE- IDIOTI

tone animato sotto la guida attenta dell'insegnante. Quest'ultima scelta è utile a consentire una migliore comprensione della storia e a potenziare l'abilità di ascolto.

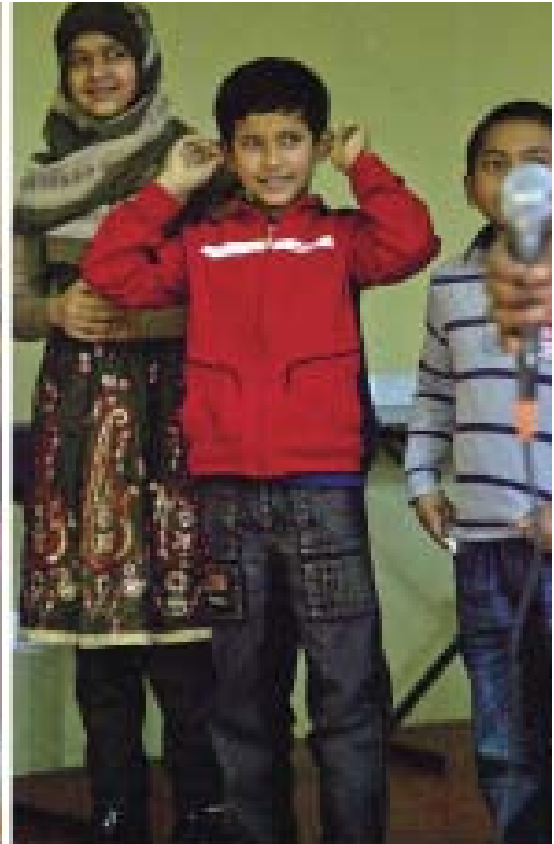
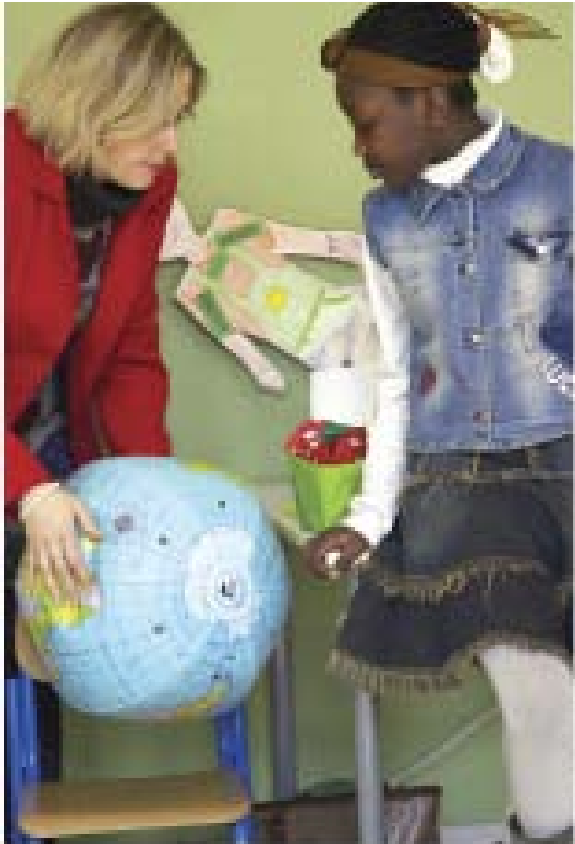
Successivamente è stato chiesto agli alunni di illustrare la fiaba con dei disegni, poi di verbalizzarla a partire dalle loro illustrazioni. Durante questo momento di transcodificazione dal disegno alla lingua, ai bambini capitava spesso di usare parole in romanì. Si è ritenuto opportuno incentivare questa tendenza naturale, e durante le esposizioni è stato chiesto di tradurre in romanì alcune parole italiane usate dagli studenti.

Alla fine della narrazione orale gli studenti hanno creato una lista di parole tradotte nelle due lingue, mentre una piccola immagine a lato ne esplicitava il referente. Con l'aiuto di questa lista e delle illustrazioni precedentemente create, gli studenti hanno scritto delle piccole frasi, sia in italiano che in romanì, associate ai disegni.

Quando tutte le vignette sono state completate con i testi, ogni studente ha creato il proprio libro bilingue.

Suggerimenti e varianti

L'attività può essere proposta anche a un gruppo di adulti ai quali si può chiedere di raccontare una storia, una poesia, una leggenda o di cantare una canzone del proprio paese. Ciò potrà rivelarsi molto utile per far sì che la lingua italiana venga percepita come lingua amica capace di raccontare le proprie emozioni.



Stranigiochi

Fai quello che racconto

Simona Anselmo

Istituto Comprensivo “Turrise Colonna-D’Acquisto”

Tutor: Maria Cusimano

VIDEO

Presentazione

Un gruppo di studenti inventa e racconta una storia, l’altro gruppo estemporaneamente la mima. L’attività proposta, tratta dai giochi-esercizi proposti da Augusto Boal nell’ambito del suo *Teatro dell’oppresso*, ha come obiettivo quello di spingere i bambini a inventare e giocare con il proprio corpo, abbattere ogni tipo di filtro affettivo e favorire la loro socialità e collaborazione. Lo sviluppo dell’attività narrativa all’interno di uno spazio condiviso costringe l’abilità di produzione orale degli studenti a uno sforzo maggiore, perché costantemente vincolato alle sequenze inventate da altri.

Questo tipo d’attività coinvolge fortemente i bambini, che sono lasciati liberi di dare spazio alla loro creatività e di mettersi in gioco con un coinvolgimento globale dei sensi. Mettendo da parte l’aggressività e superando timidezza e paura, un gruppo di studenti inventa storie, che vede immediatamente rappresentate grazie alla collaborazione dell’altro gruppo che ne interpreta atmosfere, personaggi, situazioni, emozioni. Grazie al lavoro di squadra, tutte le barriere vengono abbattute in uno spazio giocoso in cui ognuno ha la possibilità di esprimere se stesso e di riconoscersi nella relazione con gli altri.

Destinatari

L’attività ha coinvolto nove studenti di 9-11 anni, di livello elementare e intermedio, di diversa nazionalità: Ahmed Nasir (3B, Bangladesh); Ali Bablo (4B, Bangladesh); Ali Husen (5F, Bangladesh); Sabrina Chaouki (5F, Marocco); Curpen Marvin (5F, Mauritius); Hossain Hasnat (5F, Bangladesh); Miah Rafiul Nishian (5B, Bangladesh); Sirin Turki (4B, Tunisia); Ramdhanee Kaushik (5F, Mauritius).



Obiettivi

- sviluppare la creatività;
- favorire le dinamiche di gruppo;
- promuovere lo spirito di cooperazione e l'autostima;
- sviluppare la capacità narrativa.

Tempi e spazi

L'attività è durata un'ora ed è stata realizzata in biblioteca. Per svolgerla è stato necessario suddividere lo spazio disponibile in due aree: da una parte sono stati disposti i banchi per i bambini che, seduti, raccontavano; dall'altra parte un'area spaziosa per dare ai bambini che mimavano la possibilità di muoversi liberamente. I due gruppi si sono disposti l'uno di fronte all'altro.

Strumenti e materiali

Lavagna, pennarelli.

Prodotti

Le storie narrate.

Modalità di svolgimento

L'attività si svolge in due fasi: una guidata, l'altra libera.

Nella prima fase, al gruppo di studenti che hanno il compito di inventare la storia vengono proposte sei parole che guidano il racconto.

I bambini, usando le parole suggerite, narrano una storia, aggiungendo un pezzetto per volta, a turno. Estemporaneamente l'altro gruppo, di fronte ai bambini che raccontano, mima ciò che viene narrato. I due gruppi, poi, invertono i ruoli.

In una seconda fase i bambini non hanno più delle parole come punto di riferimento: liberano la loro fantasia e senza limiti inventano una storia, che l'altro gruppo ha sempre il compito di mimare.

Suggerimenti e varianti

L'attività si potrebbe concludere chiedendo ai bambini di scrivere le storie inventate e di rappresentarle in sequenze su fogli per comporre un cartellone o un libro per la classe.

Riferimenti bibliografici

Boal A. (2009), *Il poliziotto e la maschera*, La Meridiana, Molfetta-Bari.



Presentazione

I bambini stranieri neo-arrivati inseriti all'interno della classe hanno difficoltà enormi a ritagliarsi uno spazio comunicativo, seppur piccolo, tra docenti e compagni, e spesso per capire e farsi capire usano i gesti per comunicare. Gesti che non sempre vengono compresi e che possono suscitare equivoci.

Grazie a questa attività, organizzata con un gruppo formato da studenti sia italiani che stranieri, è stato possibile mostrare quanto la gestualità sia importante nella lingua italiana. È stata un'occasione per mettere il gruppo di studenti stranieri nelle condizioni di decifrare gesti che vedono ripetersi quotidianamente e di associare a essi precise funzioni comunicative. È stata infine un'occasione d'apprendimento delle strutture linguistiche che realizzano le suddette funzioni. L'attività si è ispirata al gioco didattico *Io non ho parole* reperibile nella sezione Materiali didattici del sito www.scudit.net.

Destinatari

L'attività è stata svolta con 14 studenti, di cui 7 stranieri e 7 italiani: Zarin Ali (1A, Tunisia); Michelle Bertolino (1A); Alima Begum (1B, Bangladesh); Kadiza Katun (1B, Bangladesh); Momotaz Must (1B, Bangladesh); Koffi Ibrahim Fofana (1B, Ghana), Alessio Aiovalasit (1A); Salvatore Palazzotto (1A); Golam Reipul (2A, Bangladesh); Giada Segreto (2A); Angelo Giaconia (2A); Gabriele Morfino (2A); Stefano Accetta (2B); Alfaz Hossain (2B, Bangladesh).

Obiettivi

Generali:

- favorire l'autostima degli studenti per promuovere atteggiamenti positivi nel gruppo;
- approfondire la conoscenza della cultura italiana.



Linguistici:

- scoprire e/o conoscere meglio i significati di alcuni gesti tipici della lingua orale;
- conoscere alcune formule tipiche dell'interazione quotidiana.

Tempi e spazi

L'attività è durata 2 ore. All'interno della classe viene creato un spazio aperto in cui poter recitare la scenetta mentre l'altra parte della stanza è occupata dagli studenti disposti a semicerchio.

Strumenti e materiali

Il copione da mimare, i corpi delle docenti e degli studenti.

Prodotti

La conversazione mimata riprodotta dagli studenti.

Modalità di svolgimento

Dopo aver organizzato uno spazio apposito nell'aula, agli studenti si dice di osservare in silenzio la messa in scena: due insegnanti avviano la conversazione mimata seguendo un copione. Se l'insegnante non può disporre dell'aiuto di un tutor può interpretare entrambi i ruoli del copione cambiando posizione tra una battuta e l'altra.

A conclusione di questa prima messa in scena, l'insegnante invita gli studenti a ricostruire la conversazione: ascolta senza intervenire, dando piena libertà alla formulazione di ipotesi. Si ripropone il mimo della conversazione una seconda volta e gli studenti vengono nuovamente invitati a fare ipotesi sui contenuti del dialogo. Anche in questo caso, l'insegnante non si esprime sull'effettiva corrispondenza tra le ipotesi degli studenti e i contenuti del copione messo in scena con i mimi.

La scenetta viene riproposta ancora, e questa volta le insegnanti si fermano su ogni singolo gesto per spiegarne il significato. Quando tutti i gesti sono stati analizzati e il copione condiviso, si chiede agli studenti di recitare la scena a coppie.

Suggerimenti e varianti

Con destinatari che hanno una competenza sufficiente di lettura e scrittura, l'attività può essere proseguita chiedendo agli studenti di scrivere sul quaderno il contenuto del dialogo.



Il dettato di corsa

Adele Pellitteri

Direzione Didattica “F. P. Perez”

Tutor: Caterina Vinti

VIDEO

Presentazione

L'attività *Dettato di corsa* consente di affrontare, in maniera accattivante e coinvolgente, uno dei nodi più problematici dell'acquisizione di una lingua straniera, quello di una perfetta padronanza ortografica.

Lungi dalla ripetitività e meccanicità che caratterizzano le esercitazioni ortografiche più conosciute, in questa attività sono gli stessi bambini a dettare ai compagni della propria squadra dei piccoli testi, correndo da un punto all'altro della stanza con l'obiettivo di realizzare il prodotto più completo e corretto.

Tale attività, tratta dal manuale *Italiano attivo* della Alma Edizioni, ha consentito ai bambini di leggere, memorizzare, dettare, controllare l'ortografia e avviare una profonda consapevolezza ortografica, il tutto arricchito dalla competizione tra le squadre e dalla condivisione e complicità tra i membri della stessa squadra.

Destinatari

L'attività è stata svolta con 15 studenti di 7-8 anni, di livello intermedio e di varia nazionalità: Ali Habiba (2A, Bangladesh); Berrouche Sabrinell (2A, Algeria); Orpa Tasnim Jahan (2A, Bangladesh); Selvarathnam Harish (2A, Sri Lanka); Ye Davide Tao (2B, Cina); Akther Tasmina (3B, Bangladesh); Appadoo Diteesha Diya (3B, Mauritius); Hillal Houda (3B, Marocco); Hussan MD Ali (3B, Bangladesh); Dretcanu Alexandra Iasminao (3C, Romania); Sazzad Kazi Subrina (3C, Bangladesh); Uddin Jobaer (3C, Bangladesh); Ritesh MD Millat (3C, Bangladesh); Veshagan Srimohan (3A, Sri Lanka); Patwary Tassum Fairus (3C, Bangladesh).

Strumenti e materiali

Fotocopie del testo da dettare, fogli bianchi, matite e gomme.



Obiettivi

Generali:

- promuovere lo spirito di cooperazione e l'autostima;
- innalzare la motivazione per il rispetto delle regole ortografiche.

Linguistici:

- migliorare la competenza di lettura;
- migliorare la capacità di memorizzare sequenze di parole;
- migliorare la consapevolezza e la correttezza ortografica.

Tempi e spazi

L'attività è durata 30 minuti ed è stata realizzata in un'aula. Da un lato ci sono i banchi dove stanno seduti i bambini pronti per scrivere. Nella parete opposta ci sono i testi da dettare, appesi al muro o appoggiati su altri banchi. Lo spazio centrale è vuoto in modo da permettere ai bambini che dettano di correre avanti e indietro.

Modalità di svolgimento

Dopo aver organizzato lo spazio, si procede con l'individuazione delle coppie. Dopo essersi dato un nome, ogni coppia decide chi è lo studente A e chi lo studente B. L'insegnante chiarisce sin da subito che non vince solo chi è più veloce, ma anche chi fa meno errori. Pertanto la classifica, con premiazione dei vincitori, viene fornita all'incontro successivo dopo che l'insegnante avrà avuto il tempo di correggere.

Inizia il gioco. I bambini A devono correre fino al foglio attaccato al muro (o appoggiato al banco), memorizzare una piccola parte (anche solo una parola), correre indietro dal loro compagno e dettargliela. Il bambino che detta deve accertarsi che il bambino B abbia una grafia corretta e che la parola sia scritta bene. Appena raggiunto un certo punto del testo (visibile grazie ad alcuni puntini), gli alunni si cambiano i ruoli.

Suggerimenti e varianti

Una variante, che è stata sperimentata durante il laboratorio, è proporre ai bambini testi con alcuni errori. I bambini, dopo aver dettato il testo, dovevano individuare gli errori e correggerli.

Riferimenti bibliografici

Whittle A., Chiappelli T. (2004), *Italiano Attivo. Attività linguistiche per l'insegnamento dell'italiano a bambini (5-11 anni)*, Alma Edizioni, Firenze.



Ricostruzione di conversazione

Marcello Amoruso

Direzione Didattica "F. P. Perez"

Tutor: Cecilia Audino

VIDEO E FOTO

Presentazione

Ereditata dal corso di formazione di base della scuola Dilit - International House di Roma (www.dilit.it), la *Ricostruzione di conversazione* è un'attività di produzione orale controllata fortemente focalizzata sulle forme che, in questa occasione, è stata adattata a una classe di bambini di prima alfabetizzazione. Compito degli studenti è ricostruire un dialogo molto breve (4-6 battute) tratto da una conversazione autentica senza leggerne mai il testo. Prima di dare inizio all'attività, l'insegnante divide la conversazione in atti linguistici, poi aiutandosi con disegni, un allestimento scenico, mimi e piccoli travestimenti, chiarisce luogo, contesto, situazione comunicativa, personaggi e motivo della conversazione.

A partire da qui gli studenti sono invitati a formulare ipotesi sugli enunciati che realizzano gli atti comunicativi che, se l'insegnante è stato efficace nel ricostruire il contesto comunicativo, dovrebbero essere chiari a tutti. Fare ipotesi su ciò che i parlanti si dicono, dunque, non significa tirare a indovinare, ma dare corretta espressione superficiale alle intenzioni comunicative degli interlocutori della conversazione. Questa attività richiede agli studenti un grande sforzo analitico, che però è inserito in una cornice molto coinvolgente (lo spazio scenico, il mimo dell'insegnante, la sfida tra chi formulerà per primo l'ipotesi) che facilita l'apprendimento.

La Ricostruzione di conversazione riproduce, esercitandolo, il grande sforzo analitico cui è sottoposto uno straniero coinvolto in un'interazione orale: elaborare un enunciato che esprima un'intenzione comunicativa; controllare che la forma scelta sia adeguata dal punto di vista pragmatico, morfosintattico e lessicale; infine associare alla forma individuata una catena di suoni che possa essere comprensibile all'interlocutore. Questi tre processi che nella realtà vengono riprodotti insieme, nel contesto fittizio (ma non



finto) della classe vengono sezionati e analizzati uno alla volta, per evitare che il grande sforzo analitico richiesto degeneri in frustrazione e rifiuto.

Destinatari

Undici studenti di 6-10 anni, di differenti origini e quasi tutti da alfabetizzare: Akesh Ramessur (1A, Mauritius); Nicu Ventu (3A, Romania); Abd El Berrouche Rahimi (1B, Algeria); Jia Jia Wang (4A, Cina); Sharmin Begum (1A, Bangladesh); Giulia Chen (1A, Cina); Sumaya Afrin Liza (2A, Bangladesh); Mohamed Mouhi Eddine (3A, Marocco); Tracy Serwaa Ofori (3A, Ghana); Norjahan Shafiq (1B, Bangladesh); Salman Miah (IB plesso, Sri Lanka).

Effettuare la Ricostruzione di conversazione con studenti così piccoli, e peraltro ai primi passi con la letto-scrittura, è stato un esperimento per tanti aspetti ben riuscito ma è utile precisare che tale attività nasce per studenti adulti, dotati di un buon grado di riflessione metalinguistica.

Obiettivi

Generali:

- rendere l'analisi linguistica più dinamica e ludica;
- ridurre l'ansia e l'imbarazzo che la scarsa familiarità con un'altra lingua produce;
- incoraggiare uno stile d'apprendimento esplorativo.

Linguistici:

- migliorare l'interazione orale;
- automatizzare le strutture di comunicazione;
- potenziare la capacità di analisi morfosintattica, pragmatica, fonologica e lessicale;
- migliorare fluenza e pronuncia.

Tempi

L'attività richiede circa un'ora con una classe di adulti, ma con un target di bambini molto piccoli e in fase di alfabetizzazione richiede molto più tempo. Nello specifico, per lo svolgimento complessivo sono state impiegate 5-6 ore, distribuite su 5 lezioni.

Spazi

Nella prima fase dell'attività gli alunni sono stati distribuiti a semicerchio



e orientati verso lo spazio scenico del dialogo. Nella seconda fase, quella della messa in scena, le sedie sono rimaste disposte a semicerchio, ma a turno, due studenti per volta hanno occupato lo spazio scenico interpretando i personaggi del dialogo. Nella terza fase, un numero di studenti pari al numero di parole della frase sono in piedi. Uno studente di fronte a loro ha il compito di riordinarli, gli altri osservano disposti lungo i lati dell'aula, aspettando il proprio turno. Nell'ultima fase, gli studenti seduti attorno ai banchi realizzano il fumetto del dialogo.

Strumenti e materiali

Un mini-dialogo autentico estrapolato da un contesto reale; oggetti, disegni e mimi utili a ricreare il contesto del dialogo; fogli, colori e penne per la realizzazione del fumetto.

Prodotti

Messa in scena del mini-dialogo e fumetto.

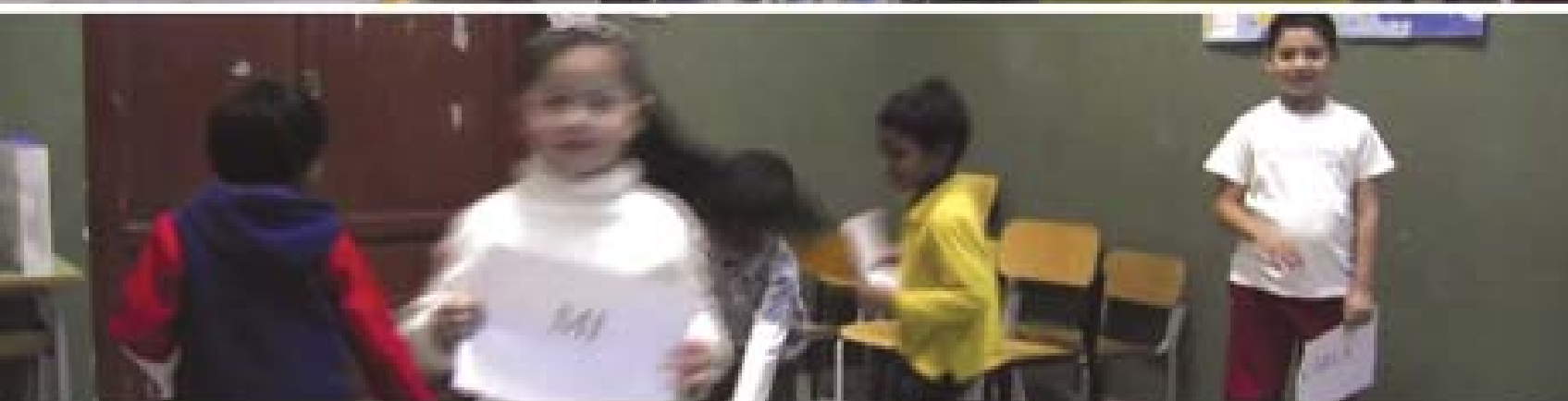
Modalità di svolgimento

I fase. Aiutandosi con disegni, un allestimento scenico, mimi e piccoli travestimenti, l'insegnante chiarisce il contesto comunicativo in cui si svolge la conversazione, ricostruendo l'antefatto che lo ha generato.

II fase. L'insegnante indica il personaggio a cui è affidato il primo turno di parola e invita gli studenti a fare ipotesi sul primo atto comunicativo. Se l'ipotesi corrisponde alla funzione comunicativa prevista nel dialogo obiettivo, l'insegnante fissa la frase sulle dita, a ogni dito corrisponde una parola. In questo modo gli studenti imparano a segmentare una frase che probabilmente fino a quel momento era stata percepita come un insieme indistinto.

Fatto ciò, il docente passa a correggere gli errori relativi a morfosintassi, pragmatica, registro e lessico. Si prosegue in questo modo fino al completamento del primo turno di parola. A questo punto l'insegnante cura meticolosamente fonetica, fonologia e pronuncia. Quando gli studenti hanno ricostruito le prime due battute, a coppie le ripetono per migliorare pronuncia, fluenza e fissare le strutture. Si prosegue alla stessa maniera fino al completamento del dialogo.

III fase. Alla precedente fase strettamente analitica, segue una parte più ludica in cui gli studenti mettono in scena il dialogo. In questa parte dell'attività è importante che l'insegnante curi gli aspetti paralinguistici connessi al corpo: prossemica e gestualità.



4° fase. La quarta fase è quella della scrittura: gli studenti rimettono in ordine le frasi a partire da una successione casuale delle singole parole.

5° fase. L'attività si conclude con il fissaggio finale sul quaderno dell'intero dialogo, attraverso la produzione di un fumetto. Bisogna precisare, anche in questo caso, che l'espressione fumettistica del fissaggio del dialogo è andata incontro ai bisogni ludico-ricreativi dei bambini.

Suggerimenti e varianti

La modalità di svolgimento della quarta fase è un adattamento dell'attività originale, la quale prevede che gli studenti, rileggendo l'intero dialogo scritto dall'insegnante alla lavagna, riflettano ulteriormente sulla morfosintassi per sciogliere gli ultimi eventuali dubbi.

Riferimenti bibliografici

Catizone P., Humphris C. (1999a), *Volare 3. Guida per l'insegnante*, Edizioni Dilit, Roma.

Riferimenti sul web

www.dilit.it/formazione/articoli.php (vedi categoria "Ricostruzione di conversazione").

DIDOVE

SEI?



IO

SONO

MAROCCHINO

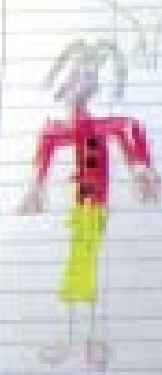
DI

CASABLANCA



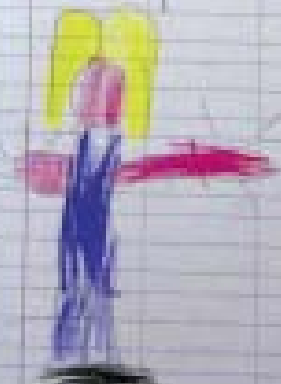
CASABLANCA
QUANDO PARLA
E TOGLIE LE
BRACCIA

IO
SONO
MAROCCINO



NO!

DIDOVE
SEI?



IO

SONO

MAROCCHINO

DI

CASABLANCA



Faccia a faccia

Margherita Adamo

Istituto Tecnico Commerciale “Francesco Ferrara”

Tutor: Giuseppe Messina

VIDEO E MATERIALI

Presentazione

Faccia a Faccia è un’attività volta a potenziare e verificare, in modo nuovo e divertente, l’abilità di comprensione di un testo. Si tratta di un gioco a quiz tra squadre (composte da minimo 3 studenti) che si sfidano sulla comprensione di un testo. Fase propedeutica al quiz è un lavoro (prima individuale e poi di gruppo) di analisi guidata del testo con questionario.

La convinzione da cui nasce tale attività è che un’appassionante gara tra squadre sia un buon modo per trasformare un traguardo impegnativo in un gioco divertente. Infatti, il desiderio di superare la sfida che il gioco comporta fa sì che si accetti, con entusiasmo e serenità, anche un argomento “serio” come lo studio di un testo.

Punto di forza del *Faccia a faccia* è che si tratta di un’attività che può essere svolta con gruppi di livello linguistico eterogeneo in quanto il lavoro in piccoli gruppi consente agli allievi con maggiore deficit linguistico di affidarsi all’aiuto dei compagni più competenti.

Destinatari

L’attività è stata svolta con 10 studenti di età compresa tra i 15 e i 18, di nazionalità e livello linguistico diverso: Akter Halima (1P, Bangladesh), Akter Amena (1P, Bangladesh), Begum Taslima (1P Bangladesh), Begum Aklima (1P, Bangladesh), Chen Ruting (1T, Cina), Huang Zhi Jang (1C, Cina), Lo Verso Antonino (1P, Italia), Selestin Gnanarasa Shaluia (1C, Bangladesh), Solmona Lucia (1P, Italia), Thevanuth Am Sishana (1C, Bangladesh), Ye Kai-kai (1B, Cina).

Obiettivi:

Generali:

- incentivare l’integrazione fra i partecipanti;



- promuovere lo spirito di cooperazione e di condivisione di idee;
- favorire la produzione e l'apprendimento degli allievi di livello linguistico inferiore in situazione di non stress;
- motivare gli allievi alla lettura e alla comprensione di un testo.

Linguistici:

- sviluppare la capacità di comprensione globale di un testo attraverso la lettura orientativa;
- sviluppare le tecniche di lettura esplorativa per individuare informazioni specifiche in un testo;
- stimolare la comprensione di messaggi orali in L2 di lieve e media difficoltà;
- acquisire il materiale lessicale proposto.

Tempi e spazi

L'attività è stata svolta in un'ora e mezza, in un'aula con le due squadre disposte una di fronte all'altra.

Strumenti e materiali

Pulsanti per la prenotazione della risposta, clessidra, penne, fotocopie del testo proposto, fotocopie del questionario guida per la lettura esplorativa.

Modalità di svolgimento

Il docente forma due squadre. Ciascuna sceglie un nome e un caposquadra, a cui spetta il compito di coordinare il gruppo, preservarne l'unità e garantirne la collaborazione. A ciascuna squadra viene poi consegnato il testo e un questionario di domande aperte utile a guidarne la comprensione. Il testo scelto per l'attività è la canzone *Voglio andare a vivere in campagna* di Toto Cutugno, che ha carattere narrativo/descrittivo.

Gli allievi hanno 30 minuti di tempo per rispondere individualmente al questionario e altri 20 per discutere e confrontare le risposte all'interno della propria squadra e infine scegliere quelle condivise. In questa fase gli studenti con una bassa competenza linguistica verranno aiutati dai compagni più competenti. È importante, infatti, che tutti i componenti della squadra, allo scadere dei 20 minuti, abbiano compreso il testo perché nel *faccia a faccia* dovranno, a turno, scontrarsi singolarmente con gli avversari. La cooperazione all'interno della squadra e il supporto tra pari sono dunque funzionali alla buona riuscita della competizione.



A ciascuna coppia di sfidanti, forniti dei pulsanti per la prenotazione della risposta, vengono poste dal docente delle domande sulla comprensione del testo alcune delle quali già presenti nel questionario iniziale, che prevedono una risposta univoca facilmente individuabile.

Il giocatore che per primo premerà il pulsante avrà diritto a rispondere e, se lo fa in modo corretto, farà guadagnare un punto alla propria squadra. Viceversa, se la sua risposta è sbagliata, perderà un punto e darà l'opportunità di rispondere alla squadra avversaria. Ciascun giocatore, per la formulazione della risposta, ha a disposizione 60 secondi, che il docente cronometrerà con una clessidra.

Regole: eventuali comportamenti sleali dei partecipanti verranno sanzionati con l'assegnazione di un punto alla squadra avversaria; gli allievi, prima di prenotare la risposta, devono aspettare che l'insegnante formuli per intero la domanda; il suono immotivato del pulsante comporterà l'assegnazione di un punto alla squadra avversaria. Vince la squadra che alla fine del quiz ha guadagnato più punti.

In questa attività la comprensione del testo viene verificata per mezzo della produzione orale: lo studente, infatti, deve dimostrare non solo di aver compreso ma anche di saper utilizzare la lingua per rispondere al quesito che gli è stato posto.

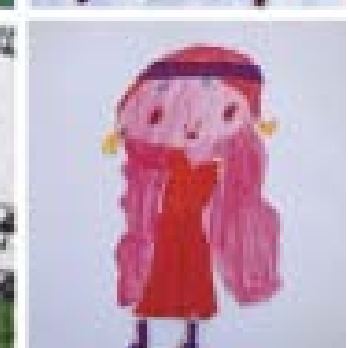
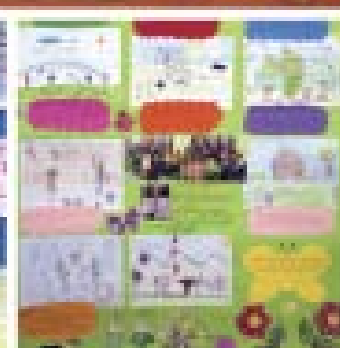
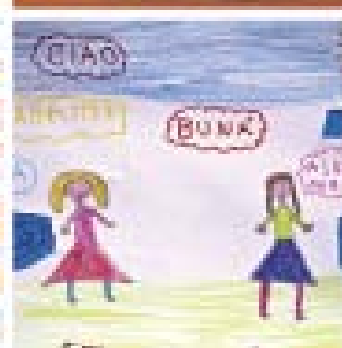
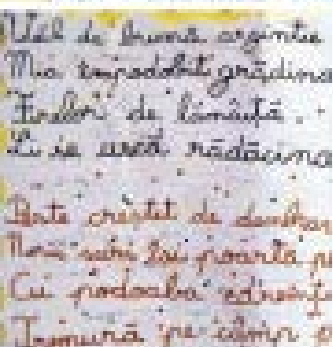
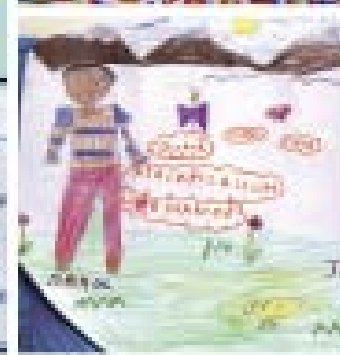
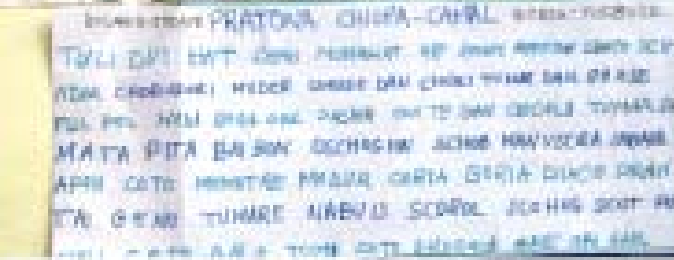
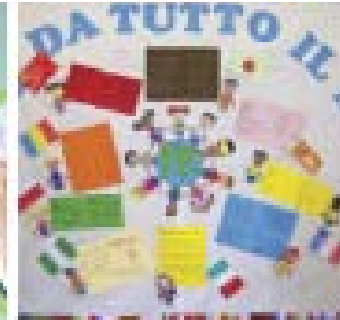
Suggerimenti e varianti

L'attività potrebbe essere resa più interessante attribuendo un valore diverso alle domande del quiz e facendo formulare (nel caso in cui il livello linguistico lo consenta) agli allievi stessi di ciascuna squadra le domande da porre agli avversari.

Riferimenti bibliografici

Caon F., Rutka S., 2004, *La lingua in gioco*, Edizioni Guerra, Perugia.

Cook G., 2000, *Language Play Language Learning*, Oxford University Press.





Seconda parte
seconda parte

L'italiano per studiare

Testi e contesti

“Lo tsunami negli occhi di un bambino”. Leggere e capire in piccoli gruppi

Carla Piazza

Direzione Didattica “Giovanni XXIII”

Tutor: Anna Maria Ciaramitaro

Presentazione

L'attività sul testo narrativo qui presentato è stato pensato per una classe V della scuola primaria composta anche da studenti stranieri. L'abilità maggiormente coinvolta è la lettura, ma ampio spazio è dedicato anche alla comprensione in profondità, alla testualità e alla produzione orale.

In effetti, il percorso di lettura e comprensione proposto potrebbe essere indirizzato a una qualsiasi tipologia di classe, ma ciò che lo rende adatto a una classe formata non esclusivamente da italofoni è la modalità di attuazione. Il fulcro dell'attività è il lavoro in piccoli gruppi che, se ben gestito, consente di coinvolgere tutti gli allievi, ognuno con le proprie abilità.

Destinatari

L'unità didattica è stata indirizzata a 20 studenti della 5C, tre dei quali di origine straniera: Laura Alagna; Elisa Andreozzi; Giulia Ballarò; Alida Maria Barrale; Francesco Pio Catalano; Christian Ciofalo; Leonardo Di Bona; Federica Filiberto; Giovanni Gallo; Siloivio Maniscalco; Ernesto Messana; Navid Naveri (Iran); Andrea Notarbartolo; Nicolò Pace, Alessia Perrone; Ruben Junior Pires Dos Santos (Capoverde); Salvatore Pizzimenti; Cinzia Raineri; Samuele Rivolo; Cowdheny Sivaneswaran (Sri Lanka).

Obiettivi

Generali:

- stimolare l'apertura verso gli altri;
- sviluppare la disponibilità al lavoro di gruppo.

Linguistici:

- promuovere la comprensione di similitudini e metafore;
- sviluppare la capacità di interpretare un testo tramite l'inferenza;

- porre all’attenzione le peculiarità del testo narrativo, distinguendo un testo narrativo di tipo realistico da uno di tipo fantastico.

Tempi e spazi

La lezione si è svolta in due incontri da due ore ciascuno, in un’aula con i banchi disposti in cinque isole per ospitare i gruppi.

Strumenti e materiali

Cartellone, cartoncini colorati, pennarelli, forbici, colla, lavagna, copia unica in formato A3 del testo narrativo. Stampa a colori del corredo iconografico; stampa in formato A4 degli altri file allegati.

Prodotti

Un cartellone nel quale si riportano i passaggi fondamentali dell’analisi svolta dalla classe sul testo narrativo.

Modalità di svolgimento

MOTIVAZIONE. La fase di motivazione alla lettura tramite le immagini e i titoli di giornale (Allegato 1.1) ha il duplice obiettivo di interessare gli allievi e di presentare agli studenti non italofoni il lessico utile alla comprensione del brano (tsunami, disastro naturale, terremoto, vulcano, etc.). L’uso di fotografie e di titoli di giornale serve anche ad introdurre il concetto di testo narrativo “realistico”.

LAVORO SU PORZIONI DI TESTO NEI PICCOLI GRUPPI. Dopo la discussione scaturita dal corredo iconografico, si dispone la classe per l’attività in piccoli gruppi (da 3 a 5 studenti), sistemando i banchi in cinque isole. L’insegnante avrà stampato in formato A3 il testo input (Allegato 1.2.) e lo avrà ritagliato in sequenze, quindi distribuirà ad ogni gruppo una parte del racconto.

Ogni gruppo legge il proprio testo e sottolinea la frase ritenuta più significativa. Individuata la frase emblematica sceglie un titolo, legato ad essa. In questa fase è bene precisare che tutto il gruppo deve concordare sulla scelta: in questo modo si affinano le capacità di collaborazione degli studenti e si favorisce la discussione tra pari.

CONDIVISIONE E IPOTESI SULL’ORDINE DEI PEZZI. Non appena ogni gruppo ha prodotto un titolo, l’insegnante chiede che questo venga scritto su un cartoncino colorato, grande abbastanza da essere letto da tutti i compagni. L’insegnante, nel frattempo, riscrive i titoli alla lavagna. A un portavoce di ogni gruppo viene chiesto di riassumere il contenuto della propria

porzione di testo e alla fine di questa attività di produzione orale, ciascun gruppo elabora (in un tempo di circa tre minuti) una propria proposta di ordine dei diversi stralci (usando i titoli scritti alla lavagna).

Trascorsi i tre minuti l'insegnante richiama gli studenti intorno al cartellone e chiede a ciascun gruppo di consegnare la propria "striscia" di racconto: sulla base delle indicazioni degli studenti l'insegnante incolla sul cartellone le cinque parti nell'ordine corretto.

LETTURA IN PLENUM DEL TESTO. Conclusa questa fase, si legge il brano ad alta voce: è preferibile far leggere gli studenti che lo desiderano e che sono in grado di farlo speditamente. Costringere alla lettura ad alta voce gli studenti che hanno difficoltà nel farlo rischia di compromettere la comprensione e quindi l'obiettivo principale dell'attività.

ATTIVITÀ DI COMPrensIONE (Allegato 1.3). Terminata la lettura in plenum, l'insegnante invita gli studenti a completare le attività a coppie (l'Attività 1 che riguarda la comprensione complessiva del brano e l'Attività 2 che concerne la comprensione puntuale di parole ed espressioni e concede loro un tempo sufficiente alla rilettura, se necessario). È utile correggere un esercizio per volta e dedicare alla correzione un tempo congruo in modo da discutere le risposte degli studenti.

ATTIVITÀ SULLA STRUTTURA DEL TESTO NARRATIVO (Allegato 1.3). Non appena si è certi che la classe abbia compreso il racconto, si comincia a lavorare sulla struttura del testo narrativo. Ciascun gruppo cerca nel testo diversi elementi (Attività 3a); non appena questi sono stati identificati si svolge l'Attività 3b in plenum e sotto la guida dell'insegnante: in questa fase si richiede agli studenti una capacità di astrazione che non può essere autonoma. Il brano funge da pretesto per individuare le caratteristiche generali del testo narrativo. È utile lavorare sul cartellone, in modo da esemplificare visivamente le informazioni nuove che gli studenti dovrebbero ricavare induttivamente dall'analisi del testo.

L'ultima attività proposta (Attività 4) riguarda invece la discriminazione tra racconto realistico e fantastico e richiede agli studenti di compiere tale distinzione sulla base delle proprie conoscenze.

Riferimenti bibliografici

Whittle A., Chiappelli T. (2004), *Italiano Attivo. Attività linguistiche per l'insegnamento dell'italiano a bambini (5-11 anni)*, Alma Edizioni, Firenze.

Berti, M. Cristina (2008), *Farfalle bianche. Per la 5ª classe elementare*, Il Capitello, Torino.



Quel giorno, io e la mia mamma eravamo sulla spiaggia.

Lei mi stava infilando una maglietta, che non volevo mettermi.

In quel momento, abbiamo avvertito un silenzio improvviso, era come se avessero tolto il rumore del mare. La mamma ha guardato verso l'acqua e il sorriso le si è spento: l'acqua non c'era più.

Allora la mamma ha gridato alle persone che stavano sulla spiaggia di correre via, poi si è girata verso di me e ha gridato :

- Corri, corri Hamid! Corri più in fretta che puoi!

Io l'ho ascoltata. Correvo come il vento ma sono caduto. La caviglia mi faceva male e non potevo continuare.

La mamma mi ha preso per il braccio trascinandomi via.

Sentivo che alle nostre spalle un rombo cresceva. Non volevo guardare, ma è stato più forte di me, così ho aperto gli occhi e ho visto: il mare era salito così in alto che copriva il cielo.

La mamma, intanto, era arrivata vicino a una palma, mi ha messo sul tronco e ha gridato:

- Sali, vai in alto e aspettami, Hamid! Tornerò presto!

Mi arrampicai velocissimo, mentre il rombo si faceva più vicino.

Ero molto in alto quando il cielo, che era poi il mare, mi cadde addosso.

Rimasi aggrappato al tronco e mi ressi con tutte le forze, ma non fu quella la cosa più difficile.

La cosa più difficile venne dopo, quando abbassai gli occhi per gridare alla mamma di stare tranquilla, che c'ero riuscito, che non mi ero lasciato strappare via dall'albero, ma lei non c'era più.

Quel brutto mare-cielo, nero e spaventoso, l'aveva portata via.

Non c'era più la mamma.

Non c'era più il villaggio.

Non c'era più la sabbia.

Pensai che non ci fosse neppure più la terra e che tutto fosse stato portato via dal mare, come raccontavano le leggende.

C'era mare ovunque. Rimasi attaccato al tronco per due giorni, continuando a ripetermi che la mamma sarebbe tornata, come aveva promesso.

La mamma mi ha insegnato a non perdere mai la fiducia, e che tutti quelli che si vogliono bene prima o poi si incontrano e si ritrovano.

Ma avevo paura, tanta paura.

Il terzo giorno vennero degli uomini con una barca e dovettero staccarmi a forza dall'albero. Io non volevo andar via da quel posto, perché temevo che la mamma non riuscisse a ritrovarmi. Ma avevo anche fame e poi quegli uomini mi dissero che mi avrebbero aiutato a cercare la mamma. Con loro sulla barca c'erano anche altri bambini e alcuni li conoscevo: avevano tutti una mamma da cercare. Fu così che lasciai il tronco e sentii nel vento la voce della mamma che diceva :

- Aspettami, Hamid! Tornerò presto!

E la mia mamma non ha mai mentito.

Attività 1

- | | | |
|--|----------|----------|
| 1. Quando il mare è sparito dalla riva, Hamid stava facendo i capricci mentre sua madre lo vestiva. | V | F |
| 2. La mamma di Hamid ha capito che stava arrivando lo tsunami e ha urlato a tutti di correre via dalla spiaggia. | V | F |
| 3. Hamid si è riparato sotto una palma. | V | F |
| 4. L'onda dello tsunami era così alta da coprire il cielo. | V | F |
| 5. Hamid non voleva spostarsi perché aspettava sua madre. | V | F |
| 6. Sulla barca del salvataggio c'erano dei bambini con le loro madri. | V | F |

Adesso correggete le frasi false:

Secondo voi questa storia è a lieto fine? ☒ **Si** ☐ **No** *Cosa ve lo fa pensare?*

Attività 2

Scegliete la risposta corretta per queste domande:

- Al rigo 5, cosa vuol dire l'espressione «il sorriso le si è spento»?
 - ☐ Che la mamma si è spaventata perché ha capito che stava arrivando lo tsunami
 - ☐ Che la mamma era stanca dei capricci di Hamid
 - ☐ Che la mamma era dispiaciuta di non poter fare il bagno

2. Cosa significa “correre come il vento”?
- ☐ Correre e cadere
 - ☐ Scappare per la paura
 - ☐ Correre velocissimo
3. Al rigo 13, Hamid scrive che «*il mare era salito così in alto che copriva il cielo*». Cosa vuole spiegare?
- ☐ Che l’onda dello tsunami era così grande e alta da coprire il cielo
 - ☐ Che il cielo era carico di pioggia
 - ☐ Che Hamid e sua madre erano sott’acqua
4. Nel testo avete trovato la parola «rombo». Sapete cosa vuol dire in questo caso?
- ☐ È un tipo di pesce
 - ☐ È un rumore forte
 - ☐ È una figura geometrica
5. Hamid dice di sentire la voce della sua mamma «nel vento». Secondo voi cosa significa?
- ☐ La mamma di Hamid urlava da lontano
 - ☐ Il vento aveva un fischio simile alla voce della mamma di Hamid
 - ☐ Hamid immagina sua mamma a tal punto da sentire la sua voce

Hamid ha sensazioni di paura e fiducia. Sottolineate nel testo le frasi che esprimono questi due sentimenti. Poi confrontatevi con i compagni.

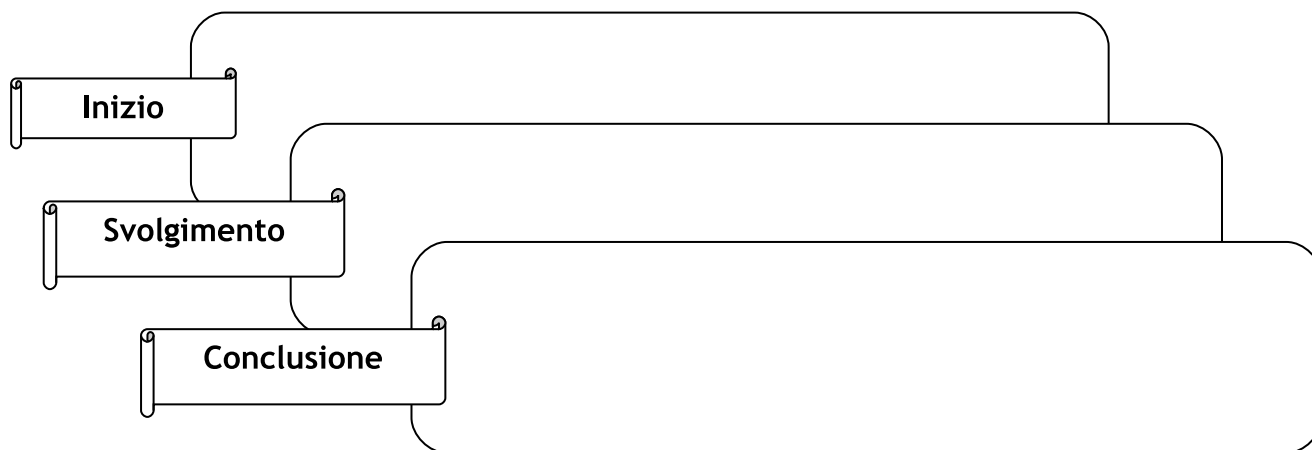
Attività 3a

Avete 5 minuti per trovare da soli sul testo gli elementi richiesti al vostro gruppo. Poi avrete 5 minuti per discutere con i compagni di gruppo le vostre scelte.

- ❖ Gruppo 1: quando e dove
- ❖ Gruppo 2: chi (solo i protagonisti)
- ❖ Gruppo 3: che cosa (avvenimento o cambiamento improvviso)
- ❖ Gruppo 4: personaggi (solo personaggi secondari)
- ❖ Gruppo 5: conclusione (triste o allegra)

Attività 3b.

Ricopiate le caratteristiche viste sopra nel riquadro corretto



Attività 4.

A coppie, rispondete con un Sì o con un No.

- | | | |
|--|-----------|-----------|
| 1. I personaggi di <i>Tornerò presto</i> sono reali? | Sì | No |
| 2. I luoghi in cui avviene la storia sono immaginari? | Sì | No |
| 3. Il racconto si svolge in un tempo preciso e reale? | Sì | No |
| 4. <i>Tornerò presto</i> è un racconto realistico ? | Sì | No |

a. Qual è l'opposto di "realistico"?

☐ Avventuroso ☐ Fantastico ☐ Amoroso

b. Sapete fare l'esempio di una storia con personaggi fantastici (animali parlanti, extra-terrestri, zombie, etc.)?

c. Sapete fare l'esempio di una storia ambientata in un tempo o un luogo immaginari (un regno fatato, un viaggio nel futuro)?

La vita nel castello medievale. Un modulo di apprendimento cooperativo

Carla Piazza

Istituto Comprensivo “Amari-Roncalli”

Tutor: Rosaria Caruso

Presentazione

Il modulo di storia qui proposto mira a un approfondimento sulla vita nel castello medievale e presuppone che gli studenti abbiano precedentemente studiato argomenti relativi al sistema sociale del periodo. L'intervento didattico è stato creato ad hoc per una classe con studenti italiani e stranieri ed è stato articolato in modo tale da permettere un apprendimento attivo e coinvolgente da parte di tutti: quelli più bravi e quelli meno bravi. Il punto forte di questa attività è rappresentato infatti dalle opportunità di coinvolgimento che offre agli alunni che tendono a rimanere ai margini, senza trascurare i bisogni formativi di quelli più capaci.

Tale attività è stata concepita principalmente per offrire agli studenti un approccio alternativo e più coinvolgente alle discipline scolastiche al fine di affrontare la demotivazione allo studio che, seppure con gradi diversi e per diversi motivi, spesso accomuna studenti non italofoni e nativi. Se per i primi, infatti, l'acquisizione dell'italiano per lo studio può rappresentare uno scoglio insormontabile, per gli italiani le discipline scolastiche, ostiche e di non immediata utilità, possono far scivolare in un disinteresse difficilmente recuperabile.

La tecnica didattica cui si è ricorso per stimolare l'interesse degli alunni è stata quella del *cooperative learning*, che grazie alle sue caratteristiche consente di motivare gli studenti, di fare acquisire loro nozioni complesse, di coinvolgere simultaneamente alunni con competenze e abilità eterogenee attraverso il *peer tutoring*. In questo modo, gli studenti con una competenza linguistica maggiore si responsabilizzano a vantaggio dei più deboli, mentre per questi ultimi, un ambiente d'apprendimento meno condizionante psicologicamente riesce a favorire una più alta disponibilità ad apprendere.

Destinatari

L'attività è stata rivolta a una prima media composta da 25 alunni, sia

italiani che stranieri o di origine straniera. In generale, questa unità si indirizza a studenti con un livello intermedio di competenza dell'italiano, seppure le modalità di svolgimento delle attività hanno permesso la partecipazione e la condivisione dei lavori realizzati anche agli studenti con un livello di competenza dell'italiano significativamente più basso.

Obiettivi:

- favorire lo studio di un testo disciplinare con l'ausilio di materiale iconografico e attività volte al reimpiego attivo di quanto appreso;
- sviluppare l'abilità di esposizione orale di contenuti disciplinari;
- sviluppare la conoscenza del lessico disciplinare;
- sviluppare la capacità di costruire testi coesi e coerenti.

Tempi

L'attività è stata svolta nel corso di tre lezioni per un totale di 5 ore.

Spazi

L'attività si è svolta in classe con i banchi divisi in tre isole attorno alle quali si sono raccolti tre differenti gruppi.

Strumenti e materiali

Fotocopie (preferibilmente a colori) delle attività; lavagna; cartelloni e pennarelli.

Prodotti

Cartelloni con immagini e didascalie realizzati da ciascun gruppo. La preparazione dei cartelloni ha la funzione di stimolare la riorganizzazione autonoma delle nozioni acquisite, di facilitare la comprensione da parte degli alunni ascoltatori e di lasciare traccia del proprio lavoro nello spazio della classe.

Modalità di svolgimento

MOTIVAZIONE ED ELICITAZIONE. Il docente motiva all'attività spiegando che si lavorerà in gruppo e che ogni gruppo studierà un aspetto specifico della vita nel castello, che le informazioni dovranno essere condivise con il resto della classe e che, successivamente all'esposizione, il gruppo potrà interrogare il resto della classe mettendone a dura prova livello di attenzione e comprensione.

L'attività vera e propria inizia con l'elicitazione delle conoscenze pregresse a partire da un'immagine del castello medievale. Traendo spunto da questa il docente racconta delle curiosità sulla vita nel Medioevo relative alle abitudini alimentari e igieniche (l'assenza di posate e tovaglioli sulle tavole dei castellani) e belliche (la forma delle feritoie, l'uso dell'olio bollente, etc.).

Per accertare un comune livello di conoscenze viene proposto agli studenti un breve test (Allegato 2.1) che ha anche la funzione di riassumere gli aspetti salienti della società medievale. Il test va svolto individualmente, mentre la correzione avviene in plenum. Conclusa questa fase comincia l'attività di *cooperative learning* vera e propria.

PREPARAZIONE DELL'ATTIVITÀ. Prima di preparare lo spazio, l'insegnante scrive alla lavagna le istruzioni relative agli argomenti da assegnare e ai compiti.

Gli argomenti: Gruppo A: La struttura del castello; Gruppo B: La difesa del castello; Gruppo C: La vita nel castello.

I compiti: 1. Leggere il brano assegnato; 2. Completare le attività sulle immagini e confrontarle; 3. Scrivere due domande per le squadre avversarie (ciascuno studente scrive le proprie, poi il gruppo sceglie le migliori ed elimina i doppi). È importante precisare che le domande devono essere "intelligenti", cioè tali da verificare con certezza se i compagni avversari abbiano capito e siano stati attenti alla spiegazione. Inoltre bisogna ricordare agli studenti che le domande devono essere pertinenti, cioè riferite solo a quanto viene effettivamente spiegato.

STUDIO DELL'ARGOMENTO NEI GRUPPI. A questo punto vengono formati i gruppi e assegnati gli argomenti. Si predispone lo spazio con i banchi in tre isole e si forniscono gli strumenti di lavoro: le fotocopie dei Testi A, B e C (Allegati 2.2, 2.3 e 2.4) e, se si vuole, materiale per la preparazione di cartelloni. L'insegnante gira per la classe e interviene solo su richiesta degli studenti o se qualcosa non procede come previsto. In generale è auspicabile che in questa fase non sia troppo presente.

Quando gli studenti hanno completato la compilazione delle schede, l'insegnante chiede che ciascun gruppo elegga un portavoce che si farà carico di esporre quanto studiato. Al suo fianco potranno esserci uno o due aiutanti, che avranno il compito di mostrare immagini e disegni, scrivere alla lavagna le parole-chiave o mimare passaggi salienti. Prima dell'esposizione, il portavoce dovrà esercitarsi ripetendo i contenuti del brano assegnato con l'aiuto dei propri compagni.

SPIEGAZIONI E INTERROGAZIONI. Conclusa la fase di studio sui fogli di

lavoro, l'insegnante riorganizza lo spazio disponendo le sedie e banchi a ferro di cavallo, in modo che tutti gli studenti vedano la lavagna e il portavoce. Prima che uno dei portavoce inizi a spiegare il proprio brano, l'insegnante precisa che i componenti degli altri due gruppi possono interromperlo nel caso vogliano chiarimenti o ripetizioni. I compagni di squadra, invece, possono integrare eventuali lacune del portavoce.

Completata la spiegazione gli altri studenti del gruppo pongono le domande agli altri due gruppi e in caso di lacune o errori integrano o correggono.

Suggerimenti e varianti

Pur trattandosi di un'attività da svolgersi nei piccoli gruppi e in plenum, è opportuno che ogni studente abbia un proprio foglio di lavoro. In questo modo si favoriscono sia gli studenti che hanno uno stile di apprendimento individuale sia quelli che prediligono il lavoro collettivo. Inoltre, l'attività è piuttosto lunga ed è opportuno variare le due modalità di lavoro per evitare distrazione, noia, frustrazione.

Se si dispone di maggiore tempo per la realizzazione del lavoro, di un'aula di informatica e della lavagna interattiva multimediale è possibile realizzare un blog o una presentazione interattiva dell'attività.

Il numero di approfondimenti dovrebbe variare in base al numero degli studenti ed è preferibile che ogni gruppo sia formato da un massimo di 6 persone.

Riferimenti bibliografici

Johnson D., Johnson R., Holubec E. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento.

Riferimenti sul web

Materiali didattici online adattati:

- <http://www.impariamoascrivere.it/sanmarco/castello.htm>
- http://www.garamond.it/kairos/materiali_img/kairos_learningobject/lo_2009/medie/storia/ssstlo04/lo/lo.htm

Leggi attentamente e completa con le parole mancanti:

indebolimento, Carlo, re, feudi, Ungari, beneficio, Saraceni, feudalesimo

A causa delle invasioni degli _____, dei _____, dei Normanni e dell'_____ dell'impero carolingio, in Europa si affermò il _____.

Il feudalesimo è un'organizzazione politica e sociale introdotta da _____ Magno e si basa sulla proprietà dei _____. Il feudo, dato in _____ non era ereditario, ma alla morte del vassallo tornava nelle mani del _____.

Segna con una X l'opzione corretta:

a. I re franchi concedevano in beneficio ai capi militari ☐ un feudo ☐ un premio ☐ del denaro b. I capi militari venivano detti ☐ valvassori ☐ vassalli ☐ cavalieri c. I vassalli potevano ☐ cedere parte delle loro terre ai valvassori ☐ lasciare in eredità ai figli il feudo ☐ non essere più fedeli al re	d. Il capitolare di Kiersy stabiliva che ☐ i feudi non potevano essere troppo grandi ☐ i feudi diventavano ereditari ☐ i vassalli dovevano cedere terre ai valvassori e. Inizialmente i castelli nei feudi erano costruiti in: ☐ paglia ☐ pietra ☐ legno f. Il castellano aveva potere di banno, cioè ☐ aveva potere di vita e di morte su sua moglie ☐ aveva potere di vita e di morte sul villaggio ☐ aveva potere di cacciare degli abitanti
---	--

A. La struttura del castello

Nel feudalesimo era difficile vivere a causa delle invasioni e di continue guerre tra feudatari. Si viveva in piccoli villaggi protetti dal castello. In caso di pericolo tutti si rifugiavano nel castello che era pronto alla difesa grazie alle imponenti **mura**, al **fossato**, alle **torri**, al **ponte levatoio**.

Sulle grosse e massicce mura che proteggevano il castello correva il **cammino di ronda** su cui passavano le **sentinelle** che sorvegliavano l'esterno del castello.

In caso di pericolo il ponte levatoio veniva chiuso immediatamente in modo che non si poteva più entrare nel castello. Il ponte levatoio attraversava un fossato pieno d'acqua che circondava il castello.

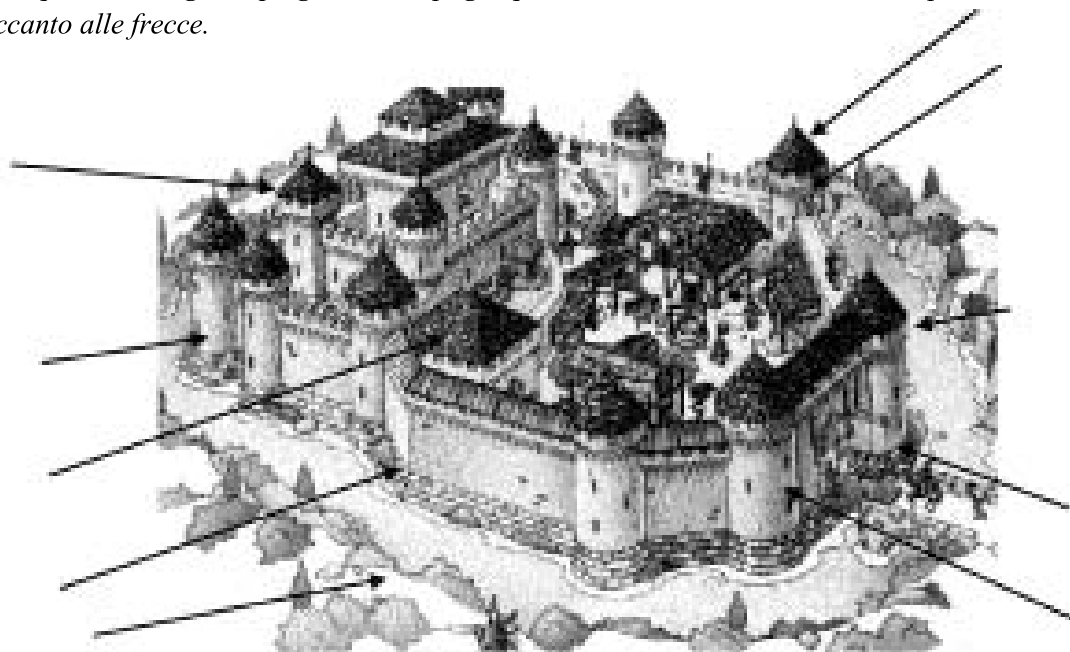
Lungo le mura c'erano delle torri rotonde o quadrate. Le mura e le torri terminavano con dei **merli** a coda di rondine o piatti che servivano per difendersi dalle frecce.

Sulle torri c'erano delle strettissime finestrelle, le **feritoie**, che servivano per non farsi colpire dal basso, ma cercare di colpire dall'alto.

All'interno del castello si trovava l'abitazione del feudatario chiamata "**mastio**" che rappresentava l'ultima difesa del castello. Il mastio in genere era una robusta torre.

Nel castello c'era il **cortile interno** dove si svolgeva gran parte della vita. C'erano il pozzo, i laboratori artigianali, la chiesa, i magazzini, le scuderie, ecc.

Con l'aiuto di questa immagine, spiegate ai compagni qual era la struttura del castello. Riportate tutte le parole in grassetto accanto alle frecce.



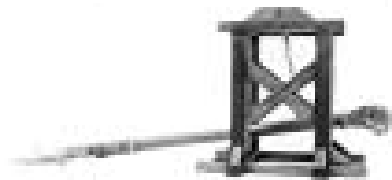
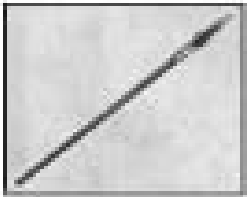
B. La difesa del castello

In tempo di guerra il castello diventava il rifugio non solo per il signore e la sua famiglia, ma anche per gli abitanti dei villaggi che sorgevano attorno al castello. C'erano molti sistemi per difendersi.

La **catapulta** serviva a lanciare massi enormi ai nemici. Dalle mura venivano lanciati in basso anche **pietre e olio bollente**. Dalle feritoie gli arcieri (le sentinelle armate di **arco**) e i balestrieri (armati di **balestra**, un'arma simile all'arco ma più pesante e potente) lanciavano le loro frecce. In caso di combattimento corpo a corpo i soldati usavano **spade, alabarde e lance**.

Anche gli assediati avevano molti sistemi per attaccare il castello. La **torre mobile**, un'alta costruzione di legno, veniva avvicinata al castello per colpire meglio i soldati delle mura. L'**ariete** era un grosso tronco che serviva per tentare di sfondare il portone. La catapulta serviva anche ai nemici per lanciare massi, frecce e frecce infuocate che incendiavano il castello. A volte una galleria veniva scavata dai nemici per passare sotto le mura. Ma il castello era ben difeso e quindi quasi indistruttibile.

Con l'aiuto di queste immagini, spiegate ai compagni quali erano le armi del Medioevo. Riportate tutte le parole in grassetto accanto alle immagini.



Adesso mettete insieme le armi usate da chi stava dentro il castello e quelle usate dai nemici (alcune armi devono essere ripetute).

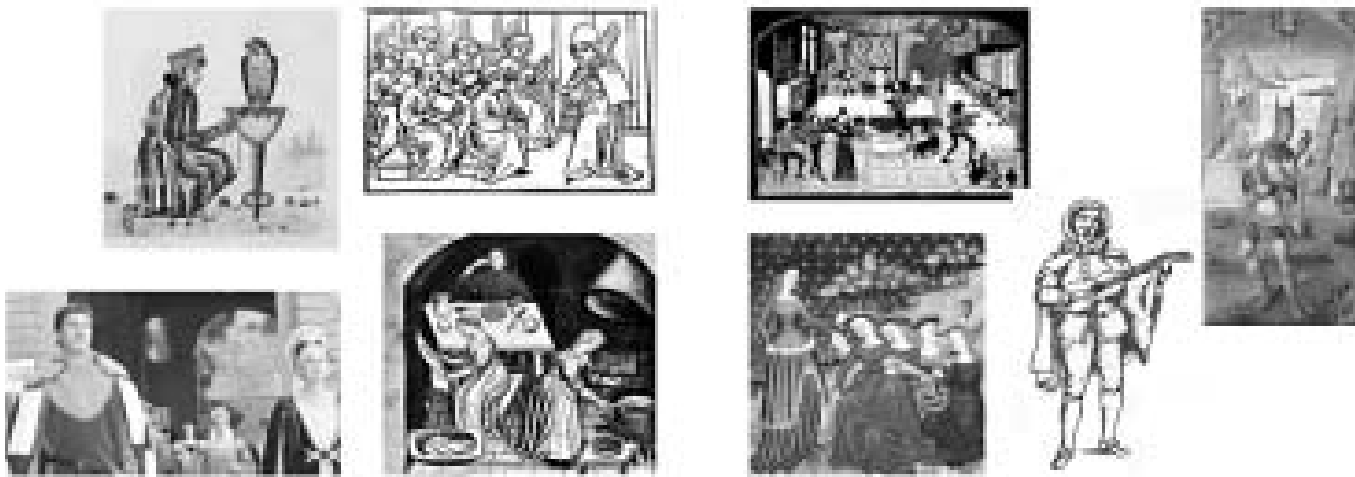
C. La vita nel castello

Nei momenti di pace la vita nel castello scorreva tranquilla. Il **feudatario** si alzava presto, pregava in cappella, si recava nella sala del tribunale dove esercitava la giustizia; poi, con gli ospiti, faceva giochi di armi e di equitazione. Uno dei divertimenti del feudatario era la caccia che, oltre a rappresentare un buon rifornimento di selvaggina, consentiva un buon allenamento con le armi. Come armi si usavano fionde di pelle, reti, archi e frecce e balestre. Molto diffusa era la caccia con il falcone che era addestrato a riportare indietro la preda.

La **castellana**, cioè la moglie del feudatario, sorvegliava le **ancelle** che pulivano, filavano, cucivano e tessevano.

Al castello non viveva solo la **famiglia del feudatario**, ma anche tutte quelle persone che servivano per la vita quotidiana: i **cuochi**, il **falconiere** che addestrava e allevava i falchi, il **maestro** che istruiva i figli del signore, la servitù, il corpo di guardia, il cappellano di corte, cioè il sacerdote, il falegname, lo stalliere, il maniscalco che ferrava i cavalli e tanti altri artigiani.

Nei tempi di pace venivano organizzati ricchi **banchetti** per gli amici e vari divertimenti per trascorrere le giornate. Il pranzo consisteva in carne macellata o selvaggina allo spiedo o cotta in salse aromatiche. Veniva servita anche molta verdura. Durante il pranzo venivano serviti prima gli ospiti e poi le donne. Si mangiava con le mani, non esistevano forchette e neanche tovaglioli. L'unica posata era il coltello per tagliare la carne. C'erano musicisti che cantavano e si fermavano per qualche giorno al castello, giocolieri e **giullari** che divertivano il feudatario e la castellana e **trovatori** che inventavano le loro opere (poesie e canzoni). Tutti questi artisti si recavano di castello in castello per intrattenere e divertire i nobili. Nei giorni di pioggia si facevano altri giochi come carte o scacchi intorno al fuoco del camino.



Adesso distinguete le attività del castellano e della castellana dalle persone ospitate al castello.

“Vi presento il mio paese”. Un project work verso gli esami

Maria Loredana Puccio

Istituto Comprensivo “Antonio Ugo”

Tutor: Paola Ruffino

PPT

Presentazione

Gli studenti stranieri che frequentano le ultime classi del ciclo di studi con un basso livello di competenza nella produzione orale risultano spesso penalizzati nelle attività scolastiche: non intervengono, si isolano, si sentono esclusi dalla partecipazione attiva e democratica della vita di classe, e questo comporta alti livelli di frustrazione.

Le prove orali che sono chiamati a sostenere durante l'esame conclusivo del ciclo di studi, inoltre, risultano per essi altamente proibitive: oltre ai fisiologici tassi di stress e di ansia da prestazione, per questi studenti, si aggiunge l'aggravio del deficit linguistico che non consente loro di affrontare con la dovuta serenità l'impegno richiesto. Il “Project Work”, o “lavoro di progetto”, può rappresentare un modo per aiutare gli studenti stranieri ad affrontare tale prova in maniera serena e maggiormente consapevole: la sperimentazione attiva di contenuti consente allo studente di divenire protagonista del processo di insegnamento-apprendimento, di “imparare facendo” all'interno di attività di tipo laboratoriale, migliorando il proprio livello di autostima.

Durante il percorso le nozioni di storia e geografia e il lessico specifico che le veicolava sono diventati materia prima per la costruzione di una presentazione in Power Point o di un depliant turistico sul proprio paese. Un ruolo centrale ha avuto la ricerca sul web nell'ottica della sempre maggiore importanza che le nuove tecnologie svolgono in ambito didattico in termini di supporto e mediazione della conoscenza e di utilizzo di linguaggi misti.

Destinatari

Il laboratorio è stato indirizzato agli studenti stranieri, o di origine straniera, di livello A2 delle classi terze della scuola, impegnati nella prepara-

zione di un elaborato interdisciplinare finale, da presentare in fase di colloquio orale alla commissione d'esami.

Obiettivi

Generali:

- sviluppare e rinforzare l'identità individuale, collettiva e sociale dell'alunno, considerati in un continuo divenire;
- imparare a risolvere i problemi insieme accettando di negoziare le diverse ipotesi;
- sviluppare la disponibilità a comportamenti pro-sociali (condividere, cooperare, collaborare).

Linguistici:

- acquisire/consolidare il lessico di base delle discipline storico-geografiche;
- riflettere sulle strutture grammaticali;
- sviluppare la capacità di produrre brevi testi di tipo espositivo.

Tempi

La durata complessiva del laboratorio è stata di 20 ore distribuite in incontri di 2-3 ore che si sono svolti in orario curriculare per due volte a settimana.

Spazi

Le attività si sono svolte interamente nell'aula informatica dell'Istituto. L'aula è dotata di 18 postazioni adiacenti, disposte su tre file e comprendenti, oltre al corredo hardware standard, ampie scrivanie in cui è possibile svolgere lavori di coppia o di piccolo gruppo.

Strumenti e materiali

Fotocopie di testi semplificati di carattere storico-geografico per lo svolgimento di attività di comprensione del testo; PC dotati di connessione internet per la ricerca guidata di musiche e immagini; Microsoft Power Point (versione 2010) per la realizzazione del prodotto.

Prodotti

Presentazione in Power Point sui paesi di origine degli studenti, contenenti informazioni di carattere geografico, storico e culturale.

Modalità di svolgimento

L'attività ha l'obiettivo di produrre una presentazione in power point di carattere informativo-espositivo sul paese di origine dello studente, da presentare e discutere in sede di colloquio orale degli esami di stato conclusivi del ciclo di studi. Gli argomenti sono stati concordati, nelle loro linee generali, con gli insegnanti curriculari delle discipline umanistiche e poi adattati agli interessi degli alunni. Nell'ottica dell'importanza che i linguaggi misti assumono per gli studenti che possiedono una bassa competenza linguistica, è stata privilegiata l'associazione immagine-testo sia per la produzione orale che scritta, e la selezione di musica di sottofondo nella creazione di un prodotto multimediale attraverso power point e la finale sistemazione grafica del prodotto. I lavori sono stati prodotti in piccolo gruppo e individualmente: è stata incoraggiata costantemente la collaborazione, la cooperazione, e lo scambio di informazioni e materiali rintracciati tra pari. L'insegnante, in questo senso, si è configurato come un facilitatore e l'alunno come un ricercatore.

Come nella prassi del Project Work l'intero percorso si è articolato in una prima fase di ideazione, in una di pianificazione e in una di realizzazione. Il percorso si è chiuso con l'autovalutazione da parte degli studenti e con la presentazione/discussione del prodotto.

IDEAZIONE. Il project work nasce da un'idea e da una motivazione, che rappresentano le ragioni stesse del progetto, individuate a seguito di un'analisi motivazionale e contestuale dei bisogni. Gli studenti, in questa fase, sono stati guidati, quindi, nell'analisi dei propri bisogni in riferimento agli esami finali ed è stato loro chiesto di scegliere un argomento da approfondire in termini pluridisciplinari, per la realizzazione di una presentazione in Power Point. Dopo varie proposte, gli studenti si sono ritrovati concordi nello scegliere quale argomento il proprio paese di origine. Si sono dunque stabiliti gli obiettivi generali del progetto (creazione di una presentazione multimediale da mostrare alla commissione d'esame); i contenuti (attività svolte in fase di realizzazione); tempi e luoghi di realizzazione (spazi, durata e cadenza degli incontri); risorse necessarie (schede informative sui paesi, PC dotati di connessione internet per la ricerca delle musiche e delle immagini e del programma PPT per la creazione del prodotto finale).

PIANIFICAZIONE: è una fase di micro-progettazione, cioè una progettazione più dettagliata in cui vengono definiti il titolo del progetto, la struttura del prodotto, i tempi, i contenuti e le metodologie delle singole attività, gli strumenti da utilizzare di volta in volta. Le prime due fasi sono da ritenersi

fondamentali, perché con esse lo studente viene reso protagonista del percorso, consapevole delle fasi in cui si articola e partecipe delle sue finalità.

REALIZZAZIONE. In questa fase si passa dalla teoria alla pratica: viene realizzato il progetto secondo le linee teoriche che svolgono la funzione di guida e in itinere si verifica che gli obiettivi vengano conseguiti. Agli studenti è stato fornito il materiale informativo di carattere storico-geografico sul proprio Paese di origine appositamente semplificato (vedi Allegato 3.1) e sono state, quindi, svolte attività di comprensione del testo ai fini del successivo reimpiego (Allegato 3.2, Esercizi 1 e 2). In seguito (Esercizi 3, 4 e 5), gli studenti hanno compiuto delle ricerche sulla rete in autonomia per rintracciare le immagini da associare ai testi (logo di copertina, bandiera, carta fisica e/o politica del territorio, cibi e tradizioni tipiche, curiosità) e un'eventuale musica tradizionale. Dopo una breve fase tecnico-operativa in cui è stato spiegato come si utilizza il programma Power Point, gli studenti si sono cimentati nella creazione della propria presentazione, combinando le informazioni tratte dalle schede con le immagini e le musiche reperite su internet.

CHIUSURA: in questa fase finale i lavori prodotti sono stati socializzati coi compagni, ai fini dell'autovalutazione e della valutazione del gruppo, preceduta da una fase di metacognizione. Le produzioni multimediali (di cui si può vedere un esempio nell'Allegato 3.2) sono state masterizzate, stampate e consegnate in duplice copia agli studenti e ai docenti coordinatori delle classi che frequentano, per essere successivamente presentate e discusse al colloquio orale degli esami di Stato.

Suggerimenti e varianti

Questo tipo di lavoro può essere svolto anche con l'intera classe e può diventare l'occasione per un confronto tra paesi in termini storici, geografici, di tradizioni, usi e costumi. Naturalmente lo stesso metodo si presta alla trattazione di qualsiasi argomento disciplinare, interdisciplinare e pluridisciplinare.

Le isole Mauritius

Informazioni utili



Nome completo del paese: Repubblica di Mauritius

Superficie: 2.040 kmq

Popolazione: 1.250.000 abitanti

Capitale: Port Louis

Popoli: 68% indo-mauriziani; 27% creoli; 3% sino-mauriziani; 2% franco-mauriziani

Lingua: inglese (uff.), creolo-francese, hindi

Religione: 52% induista, 28,3% cristiana (26% cattolica, 2,3% protestante), 16,6% musulmana, 3,1% altre religioni

Un po' di storia

Gli storici non sanno chi ha scoperto l'isola sicuramente, forse gli ARABI.

Di sicuro nel 1500 i PORTOGHESI hanno scoperto e hanno visitato questa isola.

Nel 1598, cinque navi OLANDESI sono arrivate a Mauritius: gli Olandesi sono arrivati a "Port de Warwick". Port de Warwick oggi si chiama "Vieux Grand Port".

Gli Olandesi hanno chiamato questa isola "Maurits" perché il loro principe si chiamava Maurice de Nassau.

Nel 1606 gli Olandesi sono andati a Port Louis e hanno chiamato Port Louis "Rade des Tortues" (significa "porto delle tartarughe") perché c'erano tante tartarughe.

Gli Olandesi hanno portato a Mauritius la canna da zucchero da Giava, però hanno estinto (cioè hanno ucciso tutti) il dodo e le tartarughe giganti dell'isola.

Gli Olandesi se ne sono andati nel 1710.

Nel mese di Settembre del 1715, i FRANCESI sono sbarcati a Mauritius. Anche gli Inglesi volevano l'isola di Mauritius e hanno fatto una guerra contro i Francesi.

Nel 1814 gli INGLESИ hanno vinto la guerra e nel 1815 i Francesi se ne sono andati (Trattato di Parigi).

Come si sono comportati gli Inglesi a Mauritius?

Gli Inglesi hanno cambiato il nome dell'isola da "Mautits" a "Mauritius". Rispettavano le tradizioni, le leggi e la lingua (francese) dei Mauriziani e hanno abolito (tolto per sempre) la schiavitù.

Sono arrivati sull'isola pure tanti lavoratori dell'Africa, del Madagascar, della Cina, del Giappone e dell'India.

Nel 1947 tutte le persone di Mauritius che sapevano scrivere hanno partecipato alle elezioni per creare (fare) un'assemblea legislativa

Il 12 Marzo del 1968 Mauritius è diventata indipendente .

Un po' di geografia



Mauritius è un'isola vulcanica che si trova nell'Oceano Indiano, a EST del Madagascar ed è uno dei paesi più densamente popolati del mondo (ci abitano molte persone).

Oltre all'isola principale, il paese comprende l'isola abitata di Rodrigues, circa 560 km a Nord-Est, e alcuni isolotti corallini come Cargados Carajos e Agalega.

Le montagne sono a SUD ma arrivano fino al centro e alle coste settentrionali (a nord). Anche se nell'isola ci sono residui vulcanici, come il cratere di Trou aux Cerfs a Curepipe e milioni di rocce vulcaniche, Mauritius non ha vulcani attivi, sono tutti spenti.

L'isola è circondata da una barriera corallina, e sulle sue coste ci sono lunghe spiagge bianche.

Negli ultimi dieci anni i naturalisti di Mauritius hanno combattuto molto per proteggere la foresta che ancora sopravvive. Black River

Gorges National Park, la più grande riserva naturale dell'isola, si trova a sud-ovest. L'accesso ai turisti è (o verrà) limitato, perché le riserve sono piccole e ci vivono gli ultimi esemplari di specie rare (pochi animali).

Al centro del paese vivono numerosi esemplari di maiale selvatico e branchi di macachi. Gli alberi e i cieli mauriziani, invece, sono ricchi di uccelli, anche se molti animali si stanno estinguendo o si sono estinti, come il dodo.

Le specie principali sull'isola sono uccelli canterini, come il piccolo fody rosso che viene dal Madagascar, il merlo indiano parlante e il comunissimo bulbul. Nelle acque di Mauritius ci sono molti animali marini (cioè che vivono nel mare): coralli, molluschi, tartarughe, delfini, quattro specie di balene e tantissimi tipi di pesce. Ci sono il banano gigante indiano, le casuarine che crescono nelle spiagge e il flamboyant che ha i fiori rossi.

Mauritius ha un clima diverso a seconda delle zone: a Curepipe, ci sono temperature più basse di quelle delle costa; in città piove e invece nella costa splende il sole. Non esiste una stagione monsonica, anche se i cicloni si abbattano sull'isola ogni 15 anni, più o meno, tra novembre e maggio. In questo periodo sono molto frequenti violenti acquazzoni che costringono gli abitanti a rimanere chiusi in casa. In tutti i mesi dell'anno ci sono lievi precipitazioni (poche piogge). Le più alte temperature si hanno tra gennaio e aprile, con un massimo di 35°C. Nei mesi più freddi (da luglio a settembre) le temperature si aggirano intorno ai 24°C durante il giorno e 16°C di notte.

ESERCIZIO 1. Collega le frasi della colonna A con quelle giuste della colonna B.

Allegato 3.2. Esercizi

Colonna A	Colonna B
Gli storici non sanno chi ha scoperto l'isola	gli Olandesi sono arrivati con le navi a "Port de Warwick". Port de Warwick oggi si chiama "Vieux Grand Port"
Nel 1500 i Portoghesi	Gli Inglesi volevano l'isola di Mauritius e hanno fatto una guerra contro i Francesi.
Nel 1598, cinque navi olandesi sono arrivate a Mauritius	e hanno abolito (tolto per sempre) la schiavitù
Gli Inglesi rispettavano le tradizioni, le leggi e la lingua	i Francesi se ne sono andati (Trattato di Parigi).
Gli olandesi hanno portato a Mauritius la canna da zucchero da Giava	forse gli Arabi
Nel mese di Settembre del 1715 i Francesi sono sbarcati a Mauritius	è diventata indipendente (cioè libera).
Nel 1814 gli Inglesi hanno vinto la guerra e nel 1815	però hanno estinto il dodo e le tartarughe giganti dell'isola.
Il 12 Marzo del 1968	hanno scoperto e hanno visitato questa isola

ESERCIZIO 2. Completa con le parole mancanti, prendendole dal testo

Mauritius è un' _____ vulcanica che si trova nell' _____ Indiano, a EST del _____ ed è uno dei paesi più densamente _____ del mondo (ci abitano molte persone).

Oltre all'isola principale, il paese comprende l'isola abitata di Rodrigues, circa 560 km a Nord-Est, e alcuni isolotti corallini come Cargados Carajos e Agalega.

Le montagne sono a _____ ma arrivano fino al centro e alle coste settentrionali (a nord). Anche se nell'isola ci residui vulcanici, come il cratere di _____ a Curepipe e milioni di rocce vulcaniche, Mauritius non ha vulcani attivi, sono tutti _____ (non eruttano più).

L'isola è circondata da una barriera _____, e sulle sue coste ci sono lunghe spiagge bianche.

Al centro del paese vivono numerosi _____ di maiale selvatico e branchi di macachi. Gli alberi e i cieli mauriziani, invece, sono ricchi di uccelli, anche se molti animali si sono _____, come il dodo.

Le specie principali sull'isola sono uccelli canterini, come il piccolo fody rosso che viene dal Madagascar, il merlo indiano parlante e il comunissimo bulbul. Nelle acque di Mauritius ci sono molti animali marini (cioè che vivono nel mare): coralli, molluschi, tartarughe, delfini, quattro specie di balene e tantissimi tipi di pesce. Ci sono il banano gigante indiano, le casuarine che crescono nelle spiagge e il flamboyant che ha i fiori rossi.

Mauritius ha un clima diverso a seconda delle zone: a Curepipe, ci sono temperature più basse di quelle delle costa; in città piove e invece nella costa splende il sole. Non esiste una stagione _____, anche se i cicloni si abbattano sull'isola ogni 15 anni, più o meno, tra novembre e maggio. In questo periodo sono molto frequenti violenti acquazzoni che costringono gli abitanti a rimanere chiusi in casa. In tutti i mesi dell'anno ci sono lievi _____ (poche piogge). Le più alte temperature si hanno tra gennaio e aprile, con un massimo di 35°C. Nei mesi più freddi (da luglio a settembre) le temperature si aggirano intorno ai 24°C durante il giorno e 16°C di notte.

ESERCIZIO 3. Ricerca guidata delle immagini

Cerca in rete le seguenti immagini collegate al tuo paese di origine e salvale in una cartella:

- carta fisica del territorio;
- bandiera;
- immagine per la tua copertina;
- cibi, luoghi e costumi tipici.

ESERCIZIO 4. Ricerca guidata di informazioni

Cerca in rete informazioni su cucina, luoghi, usi e tradizioni del tuo paese di origine e poi racconta e scrivi semplici frasi per spiegarli.

ESERCIZIO 5. Elaborazione assistita dei testi

Racconta e scrivi un breve testo sulla storia del tuo paese.

Racconta e scrivi un breve testo sulla geografia del tuo paese.

Racconta e scrivi un breve testo su usi, costumi, luoghi e tradizioni del tuo paese.

LE MAURITIUS PER IMMAGINI...



L'ISOLA DI MAURITIUS



Capitale: Port Louis

Lingue: inglese, francese, mauritano

Forma di Governo: repubblica

Moneta: rupia mauritiana

Religione: indù, cristiani, musulmani



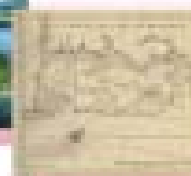
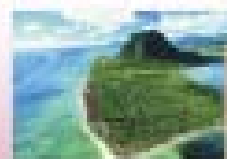
Mauritius fa parte delle isole Mascarene, un arcipelago di origine vulcanica. Si è formata circa 8-10 milioni di anni fa. Misura 58 km da nord a sud e 47 km da est a ovest, e si trova a 800 km dal Madagascar.

L'isola ha un altipiano (quasi a 500 m di altezza) al centro.

Su alcune Mauritius prima c'erano un vulcano, sono rimasti un cratere e un lago vulcanico (tra cui Carlo (Courcoupe) e Grand Bassin).



UN PO' DI STORIA DELLE MAURITIUS



L'CHI HA SCOPERTO L'ISOLA DI MAURITIUS?

Gli storici non sanno chi ha scoperto l'isola, forse gli Arabi.

Nel 1500 i Portoghesi furono scoperti e hanno visitato questa isola.

2- GLI OLANDESI A MAURITIUS

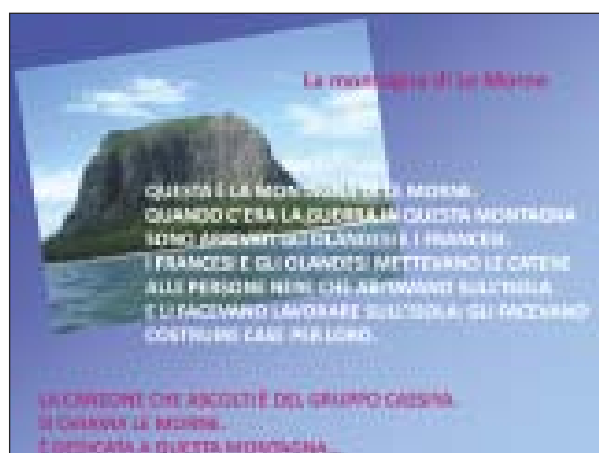
Nel 1598, cinque navi olandesi sono arrivate a Mauritius, precisamente a "Port de Warwick". Port de Warwick oggi si chiama "Vieux Grand Port". Gli olandesi hanno chiamato questa isola "Mauritius" perché il loro principe si chiamava Maurits de Nassau. Nel 1606 gli Olandesi sono andati a Port Louis.



3- I FRANCESI E GLI INGLESI A MAURITIUS

Nel mese di settembre del 1735 i Francesi sono andati a Mauritius. Gli inglesi volevano l'isola di Mauritius e hanno fatto una guerra contro i Francesi. Nel 1810 gli inglesi hanno vinto la guerra e nel 1813 i Francesi se ne sono andati ("Trattato di Parigi").





Altre proposte

*Dalla rivoluzione neolitica alla rivoluzione multimediale**

Chiara Amoruso

Istituto Comprensivo “Antonio Ugo”

FILE MULTIMEDIALE

In questo contributo presentiamo un percorso didattico costruito intorno a un testo di storia sull'invenzione dell'agricoltura nel neolitico, visionabile nella sua forma completa e multimediale nel cd allegato. Esso rappresenta un modello di integrazione tra le tecniche di didattizzazione dei testi a scopi linguistici (cfr. Amoruso 2010) e le nuove possibilità di fruizione e interazione messe in gioco dalla LIM.

Il percorso si compone di due parti, ciascuna delle quali si sviluppa a partire da uno dei paragrafi che compongono il testo più ampio sull'agricoltura nel neolitico. Il primo “L'invenzione dell'agricoltura e le sue conseguenze” ne costituisce l'introduzione mentre il secondo si concentra sulla specializzazione dei mestieri. Il lavoro sarà esposto in maniera discorsiva ma con dei rinvii puntuali ad alcune delle pagine interattive estrapolate dal file multimediale e presentate nell'Allegato 4. Il percorso è fruibile integralmente, completo della parte sonora e interattiva, nel dvd allegato.

1. Prima parte. L'invenzione dell'agricoltura e le sue conseguenze

Elicitazione

L'attività comincia con una fase di elicitazione che precede il primo approccio al testo e viene compiuta sullo stimolo di alcune immagini. A partire da quello che emerge nella discussione, l'insegnante scrive alla lavagna le parole la cui focalizzazione potrà facilitare l'ascolto che seguirà (*seme, seminare, produrre, produzione, coltivare, coltivazione, pianta, piantare, aumento, nutrirsi, cibo, alimenti, risorse*). Se gli studenti, nella fase di elicitazione, cer-

* Questo articolo è stato prodotto nell'ambito del progetto “Tangram. Costruire insieme l'intercultura” con scuola capofila l'I.C. “A.Ugo” ed appartiene alla rete del progetto.

cano di esprimere un concetto di cui non conoscono l'etichetta, l'insegnante potrà fornire la parola e scriverla insieme alle altre alla lavagna.

Ascolto

Il primo approccio al testo avviene attraverso un'attività di ricezione orale nella quale gli studenti potranno ascoltare una lettura registrata del testo. Tale attività si divide in due fasi di ascolto intervallate dalla stesura di appunti. In particolare, dopo aver ascoltato il testo una o più volte gli alunni dovranno appuntare sul quaderno quello che ricordano. I vuoti che rimarranno negli appunti costituiranno altrettante richieste di informazioni che i partecipanti saranno più pronti a recepire negli ascolti successivi.

Lettura e interazione

Successivamente il testo viene presentato alla lavagna in forma scritta in maniera tale, però, da richiedere e consentire l'intervento attivo degli studenti (Scheda 1). Essi, infatti, oltre a riempire i buchi lessicali (e controllare simultaneamente la risposta cliccando sopra il numero in apice alla parte bucata del testo), possono ascoltare la pronuncia e leggere il significato di alcune parole (quelle in blu) che sono state selezionate in maniera mirata rispetto agli obiettivi del modulo.

Quanto allo svolgimento dell'attività, gli studenti lavorano prima in coppie, discutendo e scrivendo le parole concordate sul quaderno. Durante questa fase avranno forse bisogno di verificare il significato di una parola che può aiutare a ricostruire quelle mancanti, potranno, quindi, cliccare sopra le parole attive per leggerne la definizione. In questo modo, la comprensione di parole è fatta in funzione della scoperta di altre e risulta più motivante. Terminata la compilazione in coppie, gli alunni a turno scrivono alla lavagna la parola trovata e ne verificano la correttezza cliccando sul numero in apice.

Le attività a partire dal testo

Dopo il lavoro sul testo, vengono proposte alcune attività che servono a verificare ed esercitare l'apprendimento delle strutture linguistiche selezionate come obiettivi: in questo caso alcune parole e i contenuti che esse veicolano. Ne riportiamo due come esempio.

Nel primo esercizio (Scheda 2), gli studenti, sempre a seguito di un confronto in coppie, devono scrivere a turno la parola che traduce quella più comune contenuta nelle frasi proposte: *da sola* > *spontaneamente*, *mangiare* > *nutrirsi*, etc. Cliccando poi sul segno [s] potranno controllare la risposta.

Nella seconda attività (Scheda 3), invece, si tratta di trascinare dentro il cerchio i concetti che si ritiene possano rientrare nell'insieme "risorse" così come sono intese nel testo. A tal fine è possibile (cliccando su "testo") il recupero immediato della porzione di brano in cui compare la parola "risorse":

In quel periodo, gli uomini erano nomadi, cioè si spostavano periodicamente da un posto a un altro, perché dopo un po' che un gruppo stava su un territorio, le risorse di quel territorio si esaurivano.

Questo esercizio, oltre a risultare particolarmente coinvolgente per l'impegno attivo che richiede, implica una elaborazione che va al di là del testo stesso e costringe gli studenti a recuperare e collegare altre conoscenze.

Il reimpiego

Si passa quindi a proporre delle attività che inducono al riutilizzo dei contenuti appresi al di fuori dell'argomento disciplinare, cioè applicati a un contesto che riguarda la quotidianità esperienziale dell'alunno. Nell'esempio riportato (Scheda 4), il reimpiego riguarda i concetti alternativi di *spontaneo/condizionato*, selezionati come obiettivi dell'unità perché risultano fondamentali nella comprensione della novità apportata dall'invenzione dell'agricoltura. Gli studenti devono pensare a 5 cose che fanno spontaneamente e a 5 che fanno in modo condizionato. Dal confronto progressivo in coppie e in piccoli gruppi, emergeranno le idee più diffuse che poi saranno scritte alla lavagna.

La regola

Si conclude questa prima parte dell'unità con la presentazione formalizzata di una regola di tipo sintattico:

La struttura del causativo si costruisce con il verbo "fare" seguito da un altro verbo. Significa che il soggetto grammaticale non compie direttamente l'azione ma causa l'azione, cioè fa in modo che qualcun altro la compia. Se Pietro fa fare qualcosa a Marco, significa che Marco compie quell'azione a causa/per merito/per colpa di Pietro.

A questa segue un'esercitazione mirata a far acquisire consapevolezza della relazione tra modalità diverse di connessione tra concetti (Scheda 5). La forma causativa, infatti, cambiando la struttura della frase può dare origine a una locuzione avverbiale, cioè a un connettivo propriamente detto.

Inoltre, mentre il verbo causativo è neutrale rispetto al giudizio di valore insito nel significato della frase, il connettivo può esplicitare questo giudizio. Gli studenti dovranno quindi scegliere tra *grazie a/per merito di e per colpa di* dando un preciso valore all'azione determinata dal "causatore".

2. Seconda parte. La specializzazione dei mestieri

Il lavoro sul testo

Fonetica. Questo secondo input testuale viene presentato direttamente in forma scritta mentre il primo lavoro da fare sul testo riguarda questa volta il piano fonetico. Come si vede dalla pagina presentata (Scheda 6) le parole ascoltabili sono state selezionate in base a un criterio prettamente fonetico, quello della presenza del nesso /ns/ o /nz/. Obiettivo di questa prima parte, infatti, è fare riflettere gli studenti su questa distinzione che nella pronuncia dei siciliani viene per lo più annullata, dal momento che la /s/ post-nasale – di *pensare*, ad esempio – viene spesso realizzata come la zeta di *canzone*.

Gli studenti, dunque, oltre a leggere il testo ascolteranno e ripeteranno le parole sottolineate cercando di cogliere e riprodurre la differenza di pronuncia fra le due combinazioni consonantiche.

Nella scheda successiva (che qui non riportiamo), viene proposta un'attività di esercitazione: mentre una voce registrata detta una serie di parole contenenti l'una o l'altra combinazione consonantica (*pensare, canzone, pazienza, consonante, pensiero, pinza, stanza, consentire, partenza*), gli studenti le trascrivono prestando particolare attenzione al nesso /ns/-/nz/.

Morfologia. Seguono due attività, da compiere ancora sul testo, che riguardano il piano della **morfologia**. Nella prima (Scheda 7) il testo è presentato nella parte sinistra della pagina mentre la parte a destra è coperta dalla tendina (uno degli strumenti del programma della LIM). Gli alunni devono individuare i verbi riflessivi e dopo averli sottolineati sulla lavagna potranno aprire la tendina per controllare la soluzione.

Nella seconda attività morfologica (Scheda 8) una porzione del testo è riproposta con tutti i verbi al presente. Gli alunni devono trasformarli al passato, scegliendo di volta in volta tra imperfetto e passato remoto (o passato prossimo), e scriverli nella parte destra della pagina. Un'ulteriore esercitazione prevede che gli studenti a turno leggano il testo volto al presente trasformandolo simultaneamente al passato e registrando la propria voce. Successivamente si potrà riascoltare la registrazione e notare gli errori.

Dopo il testo

Il lavoro da fare nella fase che abbiamo chiamato “dopo il testo” si focalizza sul lessico dei mestieri e consiste in una espansione e reimpiego di quanto contenuto nel testo.

Prima viene presentata una pagina (Scheda 9) in cui abbinare disegni che rappresentano mestieri con i nomi corrispondenti. Sfruttando le potenzialità della LIM, gli alunni potranno toccare e trascinare le parole avvicinandole alla vignetta con cui le vogliono abbinare.

L'espedito di inserire due nomi in più serve ad evitare che gli studenti ricorrano alla scelta per esclusione per fare gli ultimi abbinamenti.

Attività di produzione libera: “E tu, quale mestiere vuoi fare?”

Si conclude con un'attività molto vivace e articolata in cui gli alunni useranno la lingua in maniera libera per raggiungere gli obiettivi comunicativi dati. La presentiamo di seguito.

Si chiede agli alunni di scrivere su un foglietto quale attività vorrebbero fare da grandi e perché.

I foglietti vengono poi scambiati e ognuno deve trovare delle obiezioni rispetto al mestiere presentato nel foglietto che ha in mano e scriverle sotto.

I foglietti continuano a girare e ognuno potrà aggiungere delle obiezioni.

Alla fine ogni foglietto torna al suo proprietario che, dopo aver letto le obiezioni, scriverà le sue risposte.

A questo punto inizia la parte agita. Si comincia con uno dei mestieri indicato dagli alunni e la classe si divide in due gruppi fisicamente contrapposti: i sostenitori e gli oppositori. Chiunque può parlare e dare degli argomenti *pro* o *contro*. Chi dubita della sua scelta iniziale può spostarsi nello spazio avvicinandosi più o meno all'altro gruppo in proporzione alle sue perplessità.

Si prosegue fino a quando il dibattito rimane vivace e i partecipanti ne hanno voglia. Sarà interessante alla fine osservare la diversa configurazione dei partecipanti nello spazio per riflettere insieme sull'importanza di modificare le proprie convinzioni in base alle buone argomentazioni degli altri.

Scheda 1

Leggi il testo che finora hai ascoltato e inserisci nei buchi le parole mancanti. Puoi anche leggere i significati delle parole blu cliccandoci sopra e ascoltare come si pronunciano.

Prima di scoprire l'agricoltura, gli uomini si procuravano il cibo cacciando gli animali e _____¹ quello che la natura offriva spontaneamente.² In quel periodo, gli uomini erano _____³ cioè si spostavano periodicamente da un posto a un altro, perché dopo un po' che un gruppo stava su un territorio, le _____⁴ di quel territorio si esaurivano.⁵ Inoltre tutte le famiglie avevano la stessa attività: tutti gli uomini _____⁶ e tutte le donne raccoglievano i frutti e le piante utili alla vita.

La scoperta dell'agricoltura, intorno al 10.000 a.C., fu un fatto importantissimo, una vera e propria rivoluzione. Da quel momento in poi, infatti, gli uomini non si limitarono più a prendere quello che la natura produceva spontaneamente ma riuscirono a condizionarla,⁷ a far _____⁸ alla natura quello di cui avevano più bisogno. La prima conseguenza della scoperta dell'agricoltura fu l'aumento della popolazione proprio perché era più facile _____⁹.

Inoltre, gli uomini cominciarono a produrre più alimenti di quelli che servivano subito. Da questo surplus di produzione derivano delle _____¹⁰ importanti come lo sviluppo del commercio, la specializzazione dei lavori, la nascita delle città e addirittura l'invenzione della scrittura.

Vedremo di seguito come fu possibile tutto ciò.

Scheda 2

Nelle seguenti frasi sostituisci la parola sottolineata con una parola più adatta.

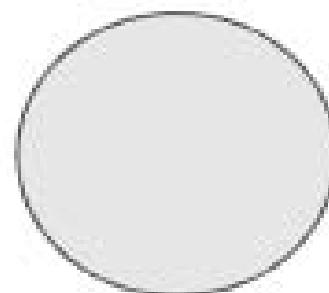
Prima gli uomini si accontentavano di quello che la natura offriva da sola.	_____ [a]
Dopo un po' che venivano sfruttati, le risorse di un territorio finiscono.	_____ [b]
Dopo la scoperta dell'agricoltura, era più facile mangiarsi.	_____ [c]
La scoperta dell'agricoltura determinò un cambiamento molto importante.	_____ [d]

Scheda 3

Quali sono le "risorse" a cui il testo si riferisce?

Porta dentro il cerchio tutte le parole che ti sembrano congruenti.

animali selvatici
piante
pane alberi
cassero
uoli petti
animali domestici



Scheda 4

Elencate sul quaderno 5 cose che fate spontaneamente e 5 cose che fate in maniera condizionata.

Poi scrivete qui quelle che sono comuni a molti

Spontaneamente	In maniera condizionata
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____

Scheda 5

EsercitiAMO la regola

Riformula le frasi come nell'esempio scegliendo il connettivo che ti sembra più adatto tra:

a causa di, grazie a, per merito di, per colpa di.

Ieri mia sorella **nel** ha fatto fare i compiti.

Ieri ho fatto i **compiti** grazie a mia sorella.

Stamattina Pietro **ha fatto** cadere Marco.

Stamattina Marco **è caduto** _____, Pietro.

Quell'investimento sbagliato **ha fatto** fallire l'impresa.

Quel giocatore **ha fatto** vincere la squadra.

Scrivi altre 3 frasi e poi trasformale come in questi esempi.

Scheda 6

Leggi il testo

La specializzazione dei mestieri

Come già abbiamo detto, prima dell'agricoltura tutti gli uomini e tutte le donne di un gruppo facevano le stesse cose per procurarsi il cibo che bastava a malapena alla **sopravvivenza** **A** delle persone del gruppo giorno per giorno. Immaginate dunque che in questo gruppo, a un certo punto, pochi uomini riescano a produrre il cibo che basta per tutti e anche di più. Qualcuno, che sente altre **proposizioni** **A** e ha altre idee, può cominciare ad occuparsi di altro. Alcuni preferiscono produrre le pelli per vestirsi, altri preferiscono dedicarsi alla fabbricazione di utensili, altri alla lavorazione della ceramica che viene inventata sempre a seguito della scoperta dell'agricoltura. Il surplus di grano, infatti, doveva essere conservato per poter servire anche nei periodi dell'anno in cui non c'era produzione. La ceramica si rivela un materiale molto adatto alla **conservazione** **A** del cibo perché lo mantiene fresco e asciutto. Ecco come dalla produzione in eccesso di cibo, nasce la specializzazione dei mestieri, quindi una società in cui ogni persona sviluppa la sua **competenza** **A** in un mestiere preciso **anziché** **A** una società dove tutti sanno fare le stesse cose.

Scheda 7

Sottolinea tutti i verbi riflessivi e poi
scrivi la forma per controllare.

Come già abbiamo detto, prima dell'aggiunta tutti gli uomini e tutte le donne di un gruppo facevano le stesse cose per produrre il cibo che bastava a malapena alla sopravvivenza delle persone del gruppo giorno per giorno. Immaginate dunque che in questo gruppo, a un certo punto, pochi uomini restano a produrre il cibo che basta per tutti e anche di più. Qualcuno, che sente altre propensioni e ha altre idee, può cominciare ad occuparsi di altro.

Alcuni perfezionano prodotti in pelle per vestirsi, altri perfezionano deducersi alla fabbricazione di stivali, altri alla lavorazione della cuoio che viene inventato sempre a seguito della scoperta dell'agricoltura. Il surplus di grano, infatti, doveva essere conservato per poter servirsi anche nei periodi dell'anno in cui non c'era produzione. La ceramica si rivela un materiale molto adatto alla conservazione dei cibi perché lo mantiene fresco e asciutto.

Come gli abbiamo detto, prima dell'aggiunta di tutti gli uomini e tutte le donne di un gruppo facevamo le stesse cose per **propagare** il cibo che bastava a malapena alle sopravvissute delle persone del gruppo giorno per giorno. Immaginate dunque che in questo gruppo, a un certa parte, poi uomini ricorsero a produrre il cibo che bastava per tutti e anche di più. Qualcuno, che sente altre proposizioni e ha altre idee, può cominciare ad **occuparsi** di altre.

Alcuni preferiscono produrre le pelli per **scarpe**, altri preferiscono dedicarsi alla fabbricazione di stivali, altri alla lavorazione della ceramica che viene inventata sempre a seguito della scoperta dell'argilla. Il surplus di grano, infatti, doveva essere conservato per poter servire anche nei periodi dell'anno in cui non c'era produzione. La ceramica **è fatta** un materiale molto adatto alla conservazione del cibo (per la fa) ma anche fresco e salutare.

Scheda 8

Sottolinea i verbi al presente e poi riscrivi al passato nel quaderno.
Quando sei pronto leggi il testo trasformando i verbi mentre leggi.
Puoi registrarti e classificare la tua voce.

Alcune professioni producono le patti per venditori, altri professionisti dedicarsi alla facile lavorazione di materiali, altri alla lavorazione della ceramica che viene inviata sempre a seguito della scoperta dell'agricoltura. Il surplus (o) di grano, infatti, doveva essere conservato per poter servire anche nei periodi di infortunio nel caso di produzione. La ceramica si rivela un materiale molto adatto alla conservazione del cibo perché la manutenzione è semplice.

Ecco come dalla produttività in azienda si crea, nasce la spinta all'azione dei manager, quindi una società in cui ogni persona sviluppa la sua competenza in un mercato per cui esiste una società dove tutti sanno fare le stesse cose.

Scheda 9

Oggi noi viviamo in una società molto specializzata. Quelli qui di seguito sono solo alcuni dei mestieri che esistono. Trovaci i nomi sotto l'immagine corrispondente. Attenzione: due nomi sono in più.



*L'apparato digerente per assimilare l'italiano**

Chiara Amoruso

Istituto Comprensivo “Madre Teresa di Calcutta”

In questo contributo presentiamo il percorso didattico costruito intorno a un testo sull'apparato digerente da noi riscritto. Esso è finalizzato all'apprendimento parallelo di contenuti disciplinari e strutture linguistiche secondo l'approccio proposto in Amoruso 2010. Il testo originario e le immagini provengono dal volume 2 de “L'officina delle scienze” di Flaccavento-Romano (Fabbri Editori 2008).

Un estratto del testo riscritto è riportato nell'Allegato 5. mentre di seguito riportiamo le tre fasi (prelettura, lettura e scoperta; postlettura e reimpiego) del percorso didattico suggerito.

Pre-lettura

La figura a fianco rappresenta l'apparato digerente, cioè l'insieme di organi che ci fanno digerire il cibo che mangiamo.

Qual è secondo te lo stomaco? Scrivilo nell'etichetta corrispondente.

Prova a dire o immaginare il nome degli altri organi scrivendoli sempre nelle etichette.

Perché mangiamo? Cosa succede quando abbiamo fame e poi mangiamo?

Perché il cibo che mangiamo esce fuori dal nostro corpo sotto forma di feci (cacca)?



* Questo articolo è stato prodotto all'interno del progetto “Dall'universo al pluriverso: esploratori della dimensione interculturale” con scuola capofila l'I.C. “M. Teresa di Calcutta” ed appartiene alla rete del progetto.

Lettura e scoperta

Nutrirsi e mangiare

Nutrirsi significa “mangiare”, ma qual è la differenza fra questi due verbi? Provate a scoprirlo svolgendo l’esercizio qui di seguito.

Nelle seguenti frasi sottolineate il verbo che secondo voi è più adatto, poi confrontatevi con gli altri compagni e con l’insegnante:

Vieni a mangiare/nutrirti a casa mia stasera?

Gli alberi mangiano/si nutrono attraverso le radici

Il gatto mangia/si nutre di topi

Guarda quel gatto! Sta mangiando/si sta nutrendo di un topo

Anche se per noi è inconcepibile, i giapponesi mangiano / si nutrono di insetti con molto gusto.

Nella nostra cultura mangiare / nutrirsi insieme è un momento di condivisione molto importante.

Compito dei genitori è far mangiare / nutrire i propri piccoli.

Perché in certi casi si può usare solo MANGIARE e in altri casi è meglio usare NUTRIRSI? Provate a scoprirlo e a scriverlo qui sotto:

Il verbo “nutrirsi” è diverso da “mangiare” anche per la forma in quanto è riflessivo. Scrivi la coniugazione del presente indicativo di nutrirsi:

Io mi nutro

Tu _____

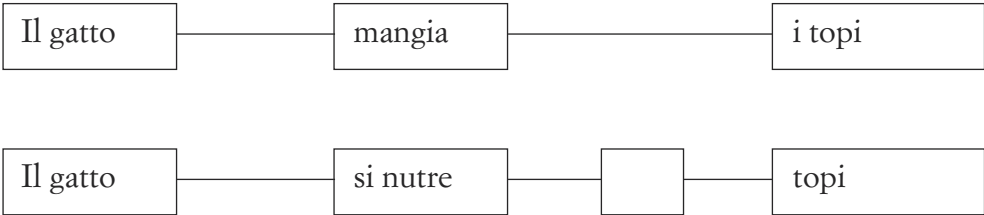
Lui _____

Noi _____

Voi vi nutrite

Loro _____

Confronta ora le due strutture. Mentre il verbo mangiare si lega all’oggetto senza preposizione (è transitivo), il verbo nutrirsi ha bisogno di una preposizione. Quale? scrivila nel riquadro vuoto:



Il tutto e le sue parti

In questo capitolo abbiamo visto che l’apparto digerente, come tutti gli apparati, è un insieme di organi. Quali verbi possiamo usare per esprimere il rapporto che c’è tra un insieme e le sue parti? Noi ne abbiamo scritti due, tu scrivine altri due cercandoli nel testo. Completa, inoltre, la serie degli organi, scrivendo i due che mancano nei riquadri corrispondenti.

