





# *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](http://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. "Turrisi 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.*

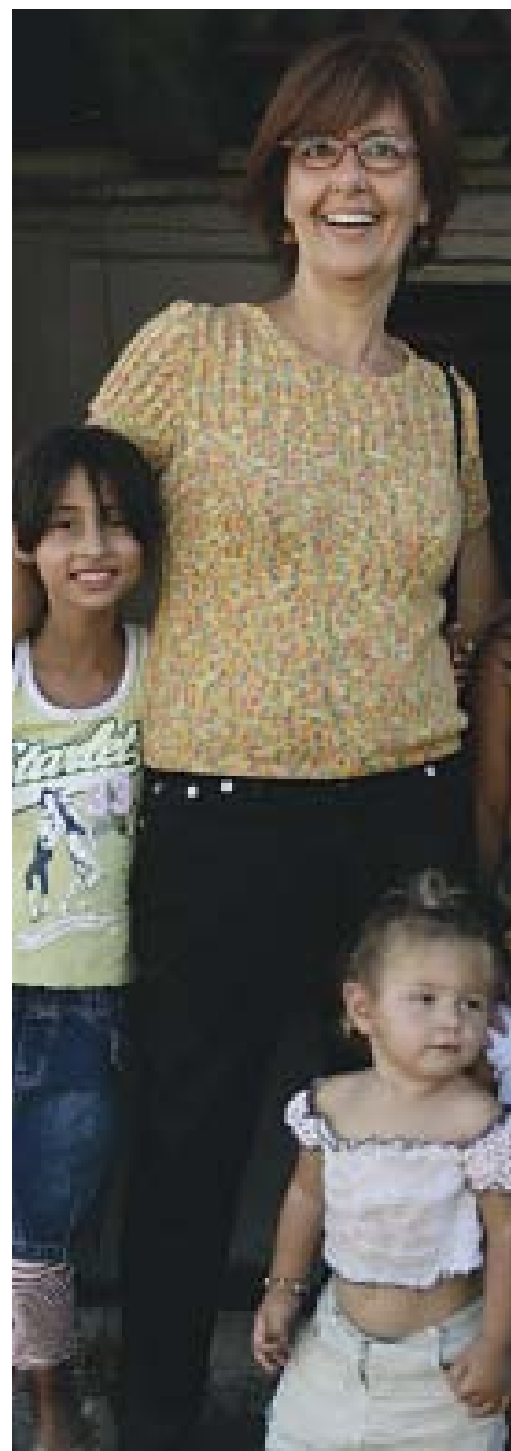
*Il volume che qui presentiamo è uno dei frutti della sinergia e dell'intreccio fra esperienze e realtà diverse, fra università e istituti scolastici, fra giovani e meno giovani, fra studenti, docenti e Dirigenti scolastici. Esso raccoglie alcuni degli interventi didattici realizzati nel 2011 e nei primi 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 italofofoni. 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](http://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 Stranigiocchi*) 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 dagli 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](http://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 complementarità 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. “Turrisi 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. “Turrisi 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 curricolari 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 fluency 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 curricolare e orario extracurricolare 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 italbasi	Primaria	120	25	
	2 italstudio	Primaria	120	28	
	1 intercultura	Primaria	150	100	
S.M. "A. Ugo"	2 accoglienza	Primaria	80	40	
D.D. "De Amicis" Istituto Valdese	2 italbasi	Primaria	80	56	
	2 italbasi	Secondaria I gr.	80	18	
	1 italstudio	Secondaria I gr.	40	16	
I.C. "Amari-Roncalli"	1 italbasi	Primaria	60	30	
	1 italbasi	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 italbasi	Primaria	40	10	
D.D. "Giovanni XXIII"	1 accoglienza	Primaria	70	8	
	1 italbasi	Primaria	70	8	
	1 italstudio	Primaria	70	8	
S.M. "S.Boccone"	3 italbasi	Secondaria I gr.	240	40	
S.M. "D'Acquisto"	1 italstudio	Secondaria I gr.	80	8	
I.C. "M.T. di Calcutta"	1 italbasi	Secondaria I gr.	30	10	
	1 italbasi	Primaria	60	15	
	2 italstudio	Secondaria II gr.	120	20	
D.D. "De Gasperi"	4 accoglien/italbasi	Primaria	300	48	
	D.D. "Pallavicino"	1 italbasi	Secondaria I gr.	60	10
	S.M. "Virgilio"				
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 complementarità 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 apprendere 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 curricolari.

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.

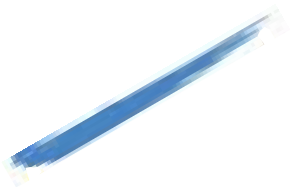
Il laboratorio di Loredana Puccio all'I.C. "A.Ugo", invece, ha avuto il ruolo più specifico di accompagnare un gruppo di ragazzi stranieri di terza classe agli esami di stato. La scelta di organizzare un percorso all'interno del quale ciascuno studente ha realizzato un *depliant* o una presentazione 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*  
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

... in un alto immostrato  
 ... per mezzo

... di un alto immostrato  
 ... per mezzo

... di un alto immostrato  
 ... per mezzo

... di un alto immostrato  
 ... per mezzo

... di un alto immostrato  
 ... per mezzo

... di un alto immostrato  
 ... per mezzo

... di un alto immostrato  
 ... per mezzo

... di un alto immostrato  
 ... per mezzo

... di un alto immostrato  
 ... per mezzo

... di un alto immostrato  
 ... per mezzo

... di un alto immostrato  
 ... per mezzo

... di un alto immostrato  
 ... per mezzo



## **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](http://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-





# SUPER LUNA

UNA CAMPANA PER IL MONDO

In questa vita, io sono una  
 e ho un cuore che batte  
 forte e costante. E mi  
 piace vivere ogni giorno  
 con gioia.

Ma non sono una  
 persona che si arrende  
 facilmente. Ho una forza  
 che non so come spiegare  
 a chi non l'ha mai vista.

Il mio superpotere è  
 quello di essere sempre  
 lì, pronta a aiutare  
 chi ha bisogno. E a  
 combattere per un  
 mondo migliore.

È un potere che non  
 si può insegnare. È  
 qualcosa che nasce  
 dentro di noi. E che  
 ci dà la forza di  
 andare avanti.

Io sono Super Luna.  
 E sono qui per  
 tutti.

Il mio superpotere è  
 quello di essere sempre  
 lì, pronta a aiutare  
 chi ha bisogno. E a  
 combattere per un  
 mondo migliore.

È un potere che non  
 si può insegnare. È  
 qualcosa che nasce  
 dentro di noi. E che  
 ci dà la forza di  
 andare avanti.

Io sono Super Luna.  
 E sono qui per  
 tutti.

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.