

L2elle due

Periodico di informazione e formazione per insegnanti di italiano L2 | www.sestanteedizioni.it

N.3 - OTTOBRE 2019

EDITORIALE / Alan Pona

il terzo numero, un focus sugli adulti

I 2018 e il 2019 sono anni importanti per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 ad adulti migranti:

Il cosiddetto "Decreto Salvini" diventa legge (LEGGE 1 dicembre 2018, n. 132): gli utenti dei Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS) non ricevono più "pacchetti" con percorsi formativi sull'italiano; viene, inoltre, stabilito il livello B1 del QCER per la concessione della cittadinanza italiana.

"Art. 9.1. - 1. La concessione della cittadinanza italiana ai sensi degli articoli 5 e 9 è subordinata al possesso, da parte dell'interessato, di un'adeguata conoscenza della lingua italiana, non inferiore al livello B1 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER). A tal fine, i richiedenti, che non abbiano sottoscritto l'accordo di integrazione di cui all'articolo 4-bis del testo unico di cui al decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, o che non siano titolari di permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo di cui all'articolo 9 del medesimo testo unico, sono tenuti, all'atto di presentazione dell'istanza, ad attestare il possesso di un titolo di studio rilasciato da un istituto di istruzione pubblico o paritario riconosciuto dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e dal Ministero degli affari esteri e della cooperazione internazionale o dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, ovvero a produrre apposita certificazione rilasciata da un ente certificatore riconosciuto dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e dal Ministero degli affari esteri e della cooperazione internazionale o dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca".

L'individuazione del livello B1 per la concessione della cittadinanza non corrisponde, tuttavia, all'aumento dell'offerta formativa da parte dello Stato italiano. È evidente che la misura non si inserisce in un proget-

to di inclusione, ed è piuttosto destinata a costituire un ostacolo alla fruizione di un diritto per chi ne possiede già i requisiti.

Nello stesso anno (febbraio 2018) esce il *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion volume with new descriptors* del Consiglio d'Europa, che ha introdotto un nuovo livello: il Pre-A1.

"Pre-A1 represents a 'milestone' half way towards Level A1, a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions". (CEFR Companion Volume with New Descriptors: 46)

Da notare come il livello Pre-A1 del *Companion* non coincida con il livello del *Sillabo Pre A1* degli Enti certificatori dell'italiano L2. Mentre il livello Pre-A1 introdotto dal *Companion* descrive il percorso di persone che già sono scolarizzate e si concentra sull'apprendimento linguistico, il livello del *Sillabo Pre A1* degli Enti certificatori dell'italiano L2 "riguarda il percorso di adulti funzionalmente analfabeti, che devono cioè rafforzare le loro competenze generali di lettura e di scrittura mentre apprendono a leggere e a scrivere in italiano" (*Sillabo Alfa*). Nel 2019 esce il *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa - Indicazioni per l'articolazione del livello Alfa*, a cura di Paola Casi e Fernanda Minuz e con la collaborazione degli Enti certificatori dell'italiano L2.

"[Il Sillabo] corrisponde [...] ad un orientamento in atto nei Paesi europei verso un insegnamento capace di tener conto degli specifici bisogni formativi di adulti particolarmente vulnerabili sia sul piano sociale sia su quello educativo, quali, tra altri, gli analfabeti e i debolmente alfabetizzati. Si tratta di apprendenti lontani dal profilo di adulto scolarizzato presupposto dal QCER e

dal *Companion* volume che ne rappresenta la recente revisione (2018).

Per tale pubblico si è imposta come necessaria un'estensione del QCER al di sotto del livello A1, capace di includere percorsi di acquisizione della letto-scrittura: di qui la pubblicazione, in Italia e in altri Paesi, di sillabi per l'alfabetizzazione e l'insegnamento della L2". (*Sillabo Alfa*: 3)

Il *Sillabo Alfa* ha, dunque, come profilo di riferimento "il migrante adulto principiante nell'apprendimento della lingua italiana, orale e scritta, e analfabeta con nulla o limitatissima scolarizzazione, una persona cioè che non ha imparato a leggere e a scrivere né nella lingua madre né in altre lingue".

Il terzo numero della rivista *elledue* è interamente dedicato all'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 da parte di adulti migranti. Apre il numero un articolo di Silvia Vaiani, che propone, con esemplificazioni, un modello operativo (l'Unità di Lavoro/Apprendimento) flessibile e particolarmente indicato al lavoro con il profilo specifico dell'adulto migrante. Segue un intervento di Anna Bertelli e Elena Scaramelli, che descrivono un percorso didattico basato sull'uso del *silent movie* all'interno di una proposta metodologica umanistica. Segue un articolo di Katia Raspollini sulla *numeracy* in cui, tra le altre cose, si sostiene la necessità di promozione delle competenze numeriche parallelamente allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative. Segue l'intervista a Emilio Porcaro, Dirigente scolastico che da anni si occupa di istruzione degli adulti e dell'integrazione linguistica e sociale degli stranieri ricoprendo anche incarichi di coordinamento, consulenza in progetti provinciali e nazionali. Chiude questo numero di *elledue* la presentazione da parte delle Autrici dell'ultimo nato in casa Sestante, *Quaderno Alfa*.

L'Unità di lavoro/apprendimento nella classe di giovani e adulti migranti

Introduzione

L'insegnamento dell'italiano lingua seconda a giovani e adulti migranti si presenta come un arcipelago composito secondo più punti di vista. Cambiano molto, infatti, le tipologie di apprendenti, i loro bisogni linguistici, il background scolastico, la natura della motivazione all'apprendimento della lingua, l'età, ma anche le condizioni di svolgimento dei corsi e il tempo a disposizione per frequentare la scuola (Minuz 2005; Diadori 2011; Minuz, Borri, Rocca 2016).

Questo impone, a chi pianifica un corso di lingua, una progettazione attenta (Minuz, Borri, Rocca 2016) e la concezione di una alternativa ai modelli operativi che sono stati proposti per scuole e università in Italia e all'estero.

Tra i modelli operativi, ricordiamo quello proposto da Freddi, Balboni e Porcelli, che prende le mosse dalla psicologia della Gestalt, e quelli di Diadori e Vedovelli che invece sfruttano l'idea della centralità del testo propria del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

Il modello operativo per l'Unità di Lavoro/Apprendimento (UdLA), che qui presento, elaborato da Alan Pona e da me nell'alveo della ricerca avviata per la Scuola di Lingue "Pane e Rose" di Prato, ricalca gli assunti della psicologia della Gestalt fatti propri dalla glottodidattica e suggerisce un rimodellamento del contenuto delle tre fasi (globalità, analisi,

sintesi) in relazione ai bisogni di migranti giovani e adulti, e ai diversi contesti di insegnamento/apprendimento che possono prefigurarsi, nella combinazione strategica delle esigenze di chi facilita (Unità di lavoro) e di chi apprende (Unità di apprendimento).

La Scuola di Lingue "Pane e Rose" di Prato

Come già richiamato, non esiste un profilo unico e invariabile del giovane o adulto migrante alle prese con un corso di italiano. Allo stesso modo, il gruppo-classe potrà essere estremamente eterogeneo. Nelle migliori situazioni, gli studenti di un corso avranno all'incirca lo stesso livello linguistico sia orale che scritto. Secondo le raccomandazioni di Paola Casi, sarebbe opportuno creare corsi il più possibile omogenei in modo da non accrescere le difficoltà di facilitatori e apprendenti: se i primi potrebbero trovarsi a dover fronteggiare difficoltà organizzative e didattiche importanti, questi ultimi rischiano, in una classe multilivello, di vedere diminuite le loro possibilità di apprendimento e la loro motivazione.

In questa direzione è andata la Scuola di Lingue "Pane e Rose" di Prato che offre corsi di facilitazione linguistica e italiano lingua seconda per adulti non italofoni, oltre a corsi di lingue straniere per adulti italofoni.

L'oggetto di questo articolo è il modello operativo spri-

mentato nella Scuola di Lingue "Pane e Rose" di cui illustriamo brevemente l'assetto.

In fase di iscrizione, gli studenti sostengono un test in entrata che permette di comporre classi in linea di massima omogenee per livello, bisogni linguistici e numero dei partecipanti. Vengono offerti corsi per i seguenti livelli:

ALFA 1 ALFA1+ ALFA 2
ALFA2+ PREA1 PREA1+
A1 A1/A2

Ogni corso ha la durata di un quadrimestre e in un anno se ne contano tre. Al termine di ogni quadrimestre deve essere valutato il livello in uscita e, generalmente, è possibile rilevare un "salto" di competenze che permette all'apprendente di passare al corso successivo. La scelta di avere sei corsi antecedenti al livello A1 è utile a

garantire al corsista dei livelli Alfa tutto il tempo necessario per acquisire gradualmente le abilità orali, quelle di lettura e quelle di scrittura. Ricordiamo infatti che Paola Casi e Fernanda Minuz, nel Sillabo per i livelli Alfa a loro cura, richiamando le *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi 2018-2021*, suggeriscono un monte tra le 250 e le 500 ore da svolgersi prima di un corso A1 per quegli apprendenti che hanno avuto una scolarizzazione insufficiente o nulla nel paese di origine.

Il corso A1/A2, nella Scuola di Lingue "Pane e Rose", ha l'intento di consolidare quanto acquisito con il corso A1 e di facilitare il passaggio al corso A2, tenuto presso il CPIA di Prato.

Ogni corso fa riferimento a descrittori elaborati dalle facilitatrici e dai facilitatori della Scuola di Lingue "Pane e Rose" che, al contempo, hanno messo a punto anche un Sillabo per ogni livello, un test di ingresso e quelli di uscita per ogni quadrimestre.

BOX1 • APPROFONDIMENTO

UD, UDA, UDL, UDT

A partire dagli anni Sessanta, gli studiosi italiani hanno elaborato dei modelli operativi per facilitare l'acquisizione della lingua.

Freddi, Balboni e Porcelli intendono con Unità didattica (UD) una serie di incontri/lezioni centrate su tre macrofasi, che recuperano il modello americano PPP (Presentation, Practice, Production), e microfasi: motivazione, globalità, analisi, sintesi (con fissazione, reimpiego libero e riflessione), verifica, valutazione, rinforzo e/o recupero.

L'Unità di acquisizione (UA) o di apprendimento (UdA) è per Balboni l'unità minima (molecola matematica) del processo di acquisizione linguistica e va concepita come una sequenza di tre fasi, una globale, una analitica e una di sintesi conclusiva. Secondo Balboni l'Unità Didattica (UD) può essere così concepita come rete di unità di acquisizione attraverso le seguenti fasi: Motivazione – Rete di unità d'acquisizione – Verifica e valutazione – Attività Supplementari.

Diadori propone invece l'Unità di lavoro (UdL), modello operativo flessibile inteso come una tappa del curriculum con più possibilità di declinazione: un solo incontro, una rete di incontri, un modulo.

Vedovelli parla di Unità didattica centrata sul testo (UdT), basata su un input testuale che viene prima contestualizzato, poi compreso e infine sfruttato per successive attività di comunicazione.

BOX2 • APPROFONDIMENTO**LIVELLO E SILLABO**

Gli enti certificatori dell'italiano L2 hanno redatto un Sillabo per ogni livello linguistico individuato e descritto dal QCER. Questi documenti integrano materiali e strumenti già previsti dal MIUR e sono il punto di riferimento per gli obiettivi e i contenuti dei vari corsi, in relazione alle caratteristiche e ai bisogni degli apprendenti, con attenzione alle competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche dell'italiano per ogni livello.

Per rispondere al meglio alla necessità di integrazione linguistica e sociale dei migranti giunti coi più recenti flussi migratori, che "hanno portato in primo piano il fenomeno dell'analfabetismo primario, già presente nella popolazione migrante residente, e dell'analfabetismo funzionale, presente nella popolazione migrante e italiana" (Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa), recentemente sono stati elaborati anche il sillabo per l'articolazione del livello ALFA (2019) e del livello PreA1 (2016).

Le caratteristiche del modello operativo della Scuola di Lingue "Pane e Rose"

Il modello che proponiamo, per la sua flessibilità, permette di ricorrervi, adottando le opportune strategie, anche in classi plurilivello/ad abilità differenziate ma è stato pensato e sperimentato in classi omogenee.

La scelta di un impianto versatile, essenziale e riproducibile nasce da esigenze concrete. In generale, è probabile una fluttuazione delle presenze dei partecipanti, talvolta assenti per impegni di lavoro o familiari. Ogni Unità di Lavoro/Apprendimento deve quindi essere autoconclusiva e autonoma rispetto alle altre del percorso, in modo da non pregiudicare la comprensione delle Unità successive e lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze.

Come richiamato anche da Paola Casi nelle indicazioni metodologiche che aprono il suo testo di materiali didattici per l'alfabetizzazione iniziale di adulti e ragazzi italiani e stranieri, *L'italiano per me*, "è indispensabile che le proposte dell'insegnante siano sempre molto semplici e mirate al raggiungimento di obiettivi a

breve scadenza; occorre cioè porsi obiettivi minimi e perseguire solo dopo aver verificato che le abilità richieste siano state acquisite".

Ogni incontro/lezione (circa due ore) può essere strutturato in tre fasi:

- Introduzione
- Lavoro sull'input
- Conclusione

La fase di **introduzione** mira a rompere il ghiaccio e creare il clima di classe: lavoriamo sulle pre-conoscenze, contestualizziamo il lavoro didattico che seguirà e attiviamo la *grammatica delle aspettative*. Le tecniche glottodidattiche più indicate sono il brainstorming, il diagramma a ragnolo, l'impiego di realia, immagini e video.

Nella fase di **lavoro sull'input** il facilitatore linguistico offre al gruppo-classe degli stimoli (iconici, scritti, orali, video, audio-video etc.) perché questi vengano "letti" dagli apprendenti, prima globalmente poi sempre più analiticamente.

Il facilitatore crea occasioni di lavoro su elementi discreti dell'input, facendo in modo che gli apprendenti, meglio se suddivisi in gruppi cooperativi, focalizzino la loro attenzione su di essi. Può seguire una fase di reimpiego

di questi elementi in attività ulteriori rispetto allo stimolo iniziale. Gli apprendenti sono quindi pronti per riflettere sul lavoro che hanno fatto e per generalizzare le loro scoperte supportate dal facilitatore. Possono chiudere questa fase delle attività di rinforzo perché queste conoscenze e abilità si stabilizzino nelle memorie degli apprendenti.

La fase di **conclusione** chiude l'UdLA e ha almeno tre obiettivi: permettere al facilitatore la valutazione degli apprendimenti; raccogliere un feedback delle attività da parte degli apprendenti; defaticare il gruppo-classe e lasciare un clima positivo per gli incontri che seguiranno. Per questa fase proponiamo sempre delle attività ludiche, ad esempio gioco dell'oca, tombola, memory, cruciverba e domino, che abbiano come tema quello affrontato nell'UdLA.

Il modello operativo della Scuola di Lingue "Pane e Rose" è quindi molto elastico, prevede obiettivi minimi in attività cooperative subito verificabili, e dà un forte rilievo alla creazione di un buon clima di classe dalla fase iniziale fino al gioco finale.

Da più parti è riconosciuto l'alto valore della didattica lu-

dica, ma non sempre questa è accettata, sia da insegnanti che da studenti. In questa sede intendiamo invece richiamare l'importanza ai fini dell'apprendimento per alcuni motivi: attiva le possibilità pratiche di cooperazione e di manipolazione della lingua, sollecita e recupera gli apprendimenti per giungere alla soluzione del gioco, dà piacere e permette una crescita globale della persona (Caon, 2016)

Un esempio di Unità di Lavoro/Apprendimento per il livello A1/A2

Si è spiegato come la Scuola di Lingue "Pane e Rose" è riuscita, con la formazione di gruppi classe omogenei, a rispondere in modo specifico alle esigenze create da livelli linguistici differenti, rilevati con un test di ingresso, e differenti bisogni linguistici e di apprendimento, esplorati con un colloquio finalizzato alla loro rilevazione e, via via, con attività di raccolta del feedback in conclusione delle lezioni e dei quadrimestri.

Proponiamo adesso, a titolo esemplificativo, due UdLA svolte in due classi diverse.

BOX3 • APPROFONDIMENTO**ALTRE PROPOSTE OPERATIVE**

Sfogliando i manuali proposti dall'editoria, troviamo materiali interessanti e calibrati anche per quei livelli, Alfa e PreA1, per cui la programmazione didattica risulta essere stimolante ma anche complessa. Qui vengono proposte attività ed esercizi di vario genere utili a lavorare approfonditamente sulle abilità e spesso vengono suggerite uscite didattiche mirate e attività ludiche o con impiego di realia. Inoltre, il Consiglio d'Europa ha raccolto e disposto un insieme di strumenti di supporto linguistico per i volontari che lavorano con rifugiati che comprende molteplici spunti operativi per lavorare in classe.

In generale, è da osservare che, di fronte a indicazioni chiare sulle modalità di svolgimento dell'esercizio, sia per il facilitatore che per l'apprendente, manca spesso una più complessiva guida alle attività che indichi come inserirle all'interno di un incontro/lezione: come creare motivazione negli apprendenti? Come contestualizzare e offrire il materiale didattico presentato? Come concludere l'incontro, valutando e recuperando gli elementi affrontati?

Un esempio di Unità di Lavoro/Apprendimento per il livello A1/A2

Livello linguistico-comunicativo: A1/A2	Obiettivi lessicali: professioni, strumenti di lavoro, orari e turni, luoghi di lavoro, azioni del lavoro, aggettivi per descrivere un lavoro Obiettivi morfosintattici: preposizioni relative ai luoghi di lavoro (al ristorante) e agli orari (dalle/alle)
Descrizione delle attività	
I fase: Introduzione con brainstorming	Attività: a partire dalla parola stimolo "Il lavoro", si raccolgono e condividono le prenoscenze degli apprendenti. Viene introdotto il tema dell'UdLA
II fase: Lavoro su testi-input scritti dagli apprendenti	Attività: gli apprendenti, divisi in gruppi, vengono guidati alla produzione di brevi testi descrittivi. I testi vengono analizzati e osservati in plenum
III fase: Conclusione	Attività: "Indovina chi" dei mestieri

Gli studenti con cui è stata svolta l'UdLA di seguito presentata si collocano nei profili di riferimento del Framework, studenti cioè con un percorso di studi significativo nel Paese di origine, abituati allo studio, sia da soli che in classe, e alla riflessione sui meccanismi della lingua.

A questo gruppo di livello A1/A2 chiediamo di confrontarsi sulle proprie conoscenze ed esperienze riguardo a un ambito noto e rilevante per la vita dei presenti in classe: il lavoro. Il gruppo-classe arriverà a produrre, suddiviso in sottogruppi, una serie di brevi testi formati da frasi giustapposte, e concluderà l'incontro con un gioco, per consolidare tutte le azioni cooperative fatte insieme in un clima disteso ed emotivamente appagante.

Per la progettazione dell'UdLA, ci appoggiamo a una scheda di programmazione che prevede:

- una chiara indicazione del livello
- l'esplicitazione degli obiettivi (siano essi comunicativi, lessicali, grammaticali, sintattici o di altro genere)
- le attività previste, sinteticamente descritte, per ogni fase.

Per la fase di **introduzione** il facilitatore linguistico suggerisce la parola-stimolo "IL LAVORO" per far emergere dagli apprendenti il lessico, le idee e le conoscenze che possiedono sull'argomento. Il

facilitatore segna alla lavagna tutte le parole che gli apprendenti propongono e, senza interrompere la comunicazione, riformula quanto detto e si assicura che il vocabolario sia compreso da tutti. Questo momento può essere utile anche per un rapido confronto di esperienze.

Una volta elicitate le parole relative al lessico del lavoro, possiamo passare alla seconda fase, quella di **lavoro sull'input**: il facilitatore chiede alla classe di dividersi in piccoli gruppi. Ogni gruppo riceve un mazzo di carte con immagini di mestieri. Il gruppo deve scegliere una immagine e rispondere per scritto a un questionario, di fatto producendo un breve testo.

1. Che lavoro è?
2. Dove facciamo questo lavoro?
3. In quale orario facciamo questo lavoro?
4. Che cosa serve per fare questo lavoro?
5. Come ti sembra questo lavoro?

Il facilitatore, prima di iniziare, fornisce un esempio, che viene letto e compreso dal gruppo-classe. Il compito è reso meno complesso ma tuttavia estremamente sfidante dal lavorare in sottogruppi che mettano in condivisione strategie e conoscenze.

Per approfondire il lavoro

sull'input, analizziamo poi i testi prodotti: il facilitatore li raccoglierà oralmente, uno alla volta, per riformularli e scriverli alla lavagna. Si delineano così brevi descrizioni delle professioni. I testi elaborati dagli apprendenti diventano quindi oggetto di analisi, il cuore dell'UdLA. Il facilitatore, nella riformulazione scritta, dà particolare rilievo agli elementi-obiettivo dell'UdLA. Ecco un esempio: *Il cuoco lavora al ristorante. Il cuoco lavora otto ore. Lavora a pranzo dalle 11 alle 15 e a cena dalle 18 alle 22. Il cuoco ha il giorno libero di martedì. Il cuoco usa tanti ingredienti: la farina, il riso, la pasta, la carne e le verdure. Il cuoco usa le pentole, il mestolo, la padella. Il cuoco usa i fornelli e la lavastoviglie. Il lavoro del cuoco è faticoso ma interessante.*

Ora che il gruppo/classe si è confrontato, gli apprendenti **reimpiegano** il vocabolario e le strutture analizzate con attività creative o esercizi. Alcuni esempi: un racconto/confronto sui lavori nei Paesi di provenienza degli apprendenti, oppure l'ascolto e la comprensione di un testo audio sulla giornata lavorativa di una persona o, ancora, il questionario-intervista ai compagni sulle professioni svolte a cui seguirà l'esposizione orale al gruppo-classe delle informazioni raccolte.

Successivamente, possiamo ri-

flettere sul lavoro fatto: gli apprendenti si confrontano per ragionare, ancora una volta insieme, su quello che hanno imparato.

In **conclusione**, ci lasciamo con una attività di defaticamento e di clima. Nel caso del livello linguistico presentato possiamo proporre con successo l'"Indovina chi" dei mestieri, che permetterà di esercitare domande e risposte, oppure, per lavorare ancora sul lessico, il Taboo dei mestieri o un cruciverba.

Un esempio di Unità di Lavoro/Apprendimento per il livello pre A1

Per i livelli antecedenti al QCER, pur mantenendo lo stesso tema proposto al gruppo A1/A2, dobbiamo strutturare l'attività in modo diverso, per esempio introducendo l'argomento con un corposo numero di fotografie di persone al lavoro in vari paesi del mondo, in modo da far emergere il lessico già noto ed eventualmente anche brevi esperienze personali.

Nel gruppo-classe in questione abbiamo studenti di recente arrivo in Italia, all'inizio di un corso PreA1 e ai primi contatti con la L2, con una scolarizzazione pregressa nel paese di origine tra i 3 e i 5 anni che rende necessario consolidare le tecniche strumentali di lettura e scrittura.

Anche in questo caso, nella seconda fase, puntiamo su un compito da svolgersi cooperativamente che mitighi la complessità dell'attività di lettura, sebbene accuratamente introdotta e calibrata. Qui trova particolare rilevanza l'approccio orientato all'azione di cui è permeato tutto il QCER: gli apprendenti sono chiamati a

Un esempio di Unità di Lavoro/Apprendimento per il livello pre A1

Livello linguistico-comunicativo: preA1	Obiettivi lessicali: professioni e relativi <u>strumenti di lavoro</u> , orari e turni, luoghi di lavoro, aggettivi per descrivere un lavoro Attività di alfabetizzazione: lettura globale e analitica di parole note/ presentate nell'UdLA, revisione di alcune sillabe
Descrizione delle attività	
I fase: Introduzione con realia	Attività: si raccolgono e condividono le preconoscenze degli apprendenti partendo dalla proiezione di immagini. Viene introdotto il tema dell'UdLA
II fase: Comprensione e riordino di parole e immagini	Attività: gli apprendenti, divisi in gruppi, riordinano immagini e parole afferenti ai diversi mestieri all'interno di scatole. Le parole vengono analizzate nelle sillabe che le compongono e reimpiegate più volte
III fase: Conclusione	Attività: il telefono senza fili dei mestieri

instaurare una relazione strategica per portare a termine un compito dove metteranno in risalto le loro conoscenze. Nella pagina è riportata la scheda programmazione della nostra UdLA.

Per la fase di **introduzione** il facilitatore propone alla classe la visione di una cospicua serie di fotografie che proietta sulla parete. Vengono mostrate persone al lavoro in diverse parti del mondo, con i loro strumenti del mestiere e nei luoghi dove lavorano. Emergono così, dagli apprendenti, le parole e le idee note circa i vari mestieri. Il facilitatore scrive alla lavagna i nomi dei lavori esplorati e solo alcune delle parole che emergono (per esempio: sarto, metro, filo, stoffa). Il facilitatore si assicura che il vocabolario sia compreso da tutti.

Per la seconda fase, il **lavoro sull'input**, il facilitatore chiede alla classe di dividersi in gruppi più piccoli. Consegna poi, ad ogni gruppo, una serie di fogli: in uno ci sarà la foto di un meccanico, in uno quella di un sarto, in un altro quella di una dottoressa e così via. Ogni gruppo riceve anche dei cartoncini che raffigurano alcuni oggetti di lavoro e delle parole che riportano il nome di questi e altri oggetti già nominati durante la prima fase e visti alla lavagna.

Il compito del gruppo è quello di abbinare a ogni mestiere gli oggetti e le parole pertinenti. I cartellini con le immagini e le parole si possono incollare sui fogli oppure inserire in scatole preparate con la foto del mestiere.

Dopo questa fase possiamo osservare in plenum quanto fatto per tornare sul lessico, che rinforziamo con attenzione alla pronuncia, e sulla grafia delle parole presentate. È possibile anche focalizzare l'attenzione su alcune sillabe, per esempio quelle con ordine CVC (SAR-to), CCV (meTRO) oppure CCVC (STOFFa).

Per **reimpiegare** il lessico gli apprendenti possono essere guidati verso una serie di matching: prima parole e immagini, poi solo parole. Possono essere proposti anche esercizi di completamento di parole o brevi frasi bucate.

Per concludere, possiamo terminare l'UdLA con il gioco del telefono senza fili a tema lavoro, se vogliamo rafforzare le abilità orali, oppure un memory o un domino per esercitare ancora il riconoscimento di parole e il corretto abbinamento alle immagini.

Conclusioni

Il modello illustrato presenta, quindi, alcune peculiarità che

ben si adattano alla didattica in contesto migratorio e che lo distinguono dagli altri modelli. Riassumendo:

- per gli apprendenti, una struttura riconoscibile, stimolante e rassicurante al tempo stesso, anche per la presenza di attività cooperative e ludiche;
- per chi facilita l'apprendimento, un impianto di facile impiego che rispetta le fasi naturali di acquisizione;
- una fase introduttiva con una forte contestualizzazione, fa-

vorevole tra l'altro alla creazione di un clima positivo, che contempla l'uso di *realia*, fondamentali per chi si avvicina alla scuola in età adulta;

- una fase conclusiva sempre imperniata sul gioco, produttiva perché momento piacevole di defaticamento e di fissazione senza filtri del lessico o di altre strutture.

Quando parliamo di creazione del clima in fase introduttiva, e del suo mantenimento in fase conclusiva, abbiamo in mente il beneficio che può venirne sia per gli apprendenti che per i facilitatori, per un migliore e proficuo lavoro di tutti.

Quello che interessa, in conclusione a questo intervento, è sottolineare ancora una volta come, durante un incontro/ lezione, ci siano due attori in gioco: l'apprendente e il facilitatore. I loro bisogni devono necessariamente incontrarsi ed è in questo senso, quindi, che l'acronimo UdLA ci permette di richiamarli entrambi come poli vitali dell'Unità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Balboni, P. E. 2002 (nuova ed. 2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C. 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher.
- Caon F. 2016, *Insegnare l'italiano L2 attraverso il gioco. La glottodidattica ludica nelle classi plurilingui ad abilità differenziate*, in www.giuntiscuola.it.
- Casi P. 2002, *Fotografare la voce: un percorso dall'analfabetismo alla scrittura per adulti stranieri*, in Maddii L. (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Edilingua IRRE Toscana: 145-152.
- Casi P., Minuz F. (a cura di) 2019, *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa*
- Consiglio d'Europa, *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il toolkit del Consiglio d'Europa*, Castellana Grotte, CSA Editrice
- Diadori P. 2009, *Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro*, in P. Diadori (a cura di), *La DITALS risponde 6*, Perugia, Guerra Edizioni: 103-112.
- Diadori, P. (a cura di) 2011, *Insegnare l'italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- Enti certificatori dell'italiano L2 (a cura di) 2016, *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*
- Minuz F. 2005, *Italiano e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- Minuz F., Borri A., Rocca L. 2016, *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, in I quaderni della ricerca, Torino, Loescher.
- Pona A. 2016, *L2. La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*, Napoli, Tecnodid.
- Vedovelli M. 2002 (2° edizione 2010), *Guida all'italiano per stranieri*, Roma, Carocci.

Generare parole in classe un'attività didattica basata sull'uso del silent movie

Introduzione: teorie di riferimento e contesto di insegnamento-apprendimento

Questo nostro contributo vuole condividere una sperimentazione effettuata in classi di richiedenti asilo di livello Alfa e Pre-A1.

Incentivate da momenti di formazione che ci hanno indirizzato verso percorsi di insegnamento 'alternativi', abbiamo voluto applicare alcuni stimoli ricevuti attraverso la proposta di un'attività di scrittura basata sulla visione di un *silent movie*. L'obiettivo che ci siamo prefissate è stato quello di permettere l'emersione di emozioni che servissero come spinta motivatrice alla scrittura, quest'ultima intesa qui non solo come mezzo di comunicazione strumentale o descrizione fattuale ma anche come espressione di stati d'animo¹. Il resoconto dell'attività che presentiamo di seguito è stato pensato come integrazione ai contenuti normalmente sviluppati in classe, basati sui sillabi tradizionali per l'insegnamento dell'Italiano L2 in contesti migratori².

Nel disegno delle fasi e degli obiettivi abbiamo fatto nostri alcuni punti saldi del pensiero pedagogico del secolo scorso che "privilegiano, sin dalle prime fasi di apprendimento, percorsi di letto-scrittura e di comunicazione orale e scritta focalizzati sull'espressione del sé grazie ad approcci che generano coscienza della pro-

pria identità attraverso l'uso della L2" (Bertelli, Scaramelli, in stampa).

Ritroverete, applicati ai contenuti proposti, la riflessione di Freire sulle parole generatrici, l'approccio maieutico alla conoscenza alla base dell'educazione secondo Danilo Dolci, nonché la valorizzazione dell'autonomia di pensiero e dell'interesse autentico dell'apprendente, concetti base delle teorie educative della Montessori e di Freinet.³

Nel disegno dell'attività didattica abbiamo ritenuto fondamentale:

- Dare grande attenzione al *processo*, senza porci aspettative di risultati predefiniti.
- Privilegiare il *cosa* comunicare rispetto alla scelta di *come* comunicare, convinte che la forma debba stare al servizio del contenuto.
- Far precedere al lavoro sulla lingua scritta una fase, consistente e prolungata, dedicata all'espressione orale.
- Incentivare il lavoro collaborativo, a coppie o a piccoli gruppi, nel quale si generasse lingua risultato di negoziazione e costruzione comune del significato.
- Stimolare la generazione creativa, e il più possibile personale, di parole o frasi, nel rispetto dell'interlingua dell'apprendente.
- Fare grammatica in plenaria solo se espressamente richiesto dal gruppo-classe.
- Valorizzare la correttezza

formale solo nella fase conclusiva del percorso, allo scopo di restituire un prodotto linguistico sufficientemente corretto.

Il contesto in cui abbiamo applicato la sperimentazione è la scuola di italiano interna ai Centri di Accoglienza Straordinaria della provincia di Bergamo gestiti dalla Cooperativa Sociale Ruah, frequentata dagli ospiti per 8 ore alla settimana. L'attività, rivolta a studenti Alfa e Pre-A1 (A1 per le competenze orali e Pre-A1 per le competenze scritte), ha avuto come macro-obiettivo lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura e si è avvalsa di alcuni supporti tecnologici (pc, schermo, casse audio, proiettore). Gli input utilizzati sono stati i seguenti: il silent movie *The fish and I* in versione integrale (6')⁴ e alcune schede didattiche preparate *ad hoc* dalle insegnanti. (fig.1)

La nostra scelta è caduta sul *silent movie* in quanto forma d'arte ormai familiare e molto apprezzata, soprattutto dal

pubblico giovanile. Risulta particolarmente adatto ad essere usato in classe per alcune sue caratteristiche, tra le quali il fatto di essere basato su stimoli musicali e visivi che favoriscono la concentrazione, l'osservazione e il coinvolgimento, di avere una durata breve, caratteristica che permette ripetute visioni, di essere bello (come deve essere qualsiasi materiale didattico) e ricco di emozioni, in quanto già pensato per 'muovere cose'. L'assenza della parola già data, inoltre, stimola la ricerca e la scelta di una parola propria⁵.

Il percorso, svoltosi su più lezioni, è stato pensato in tre fasi: **motivazione, realizzazione, fissazione e creazione del prodotto finale** (per il gruppo Alfa, una semplice narrazione basata su una sequenza di immagini; per il gruppo Pre-A1, un racconto scritto).

Resoconto dell'attività

Procediamo ora alla presentazione del lavoro svolto, differenziandone le fasi e gli obiettivi per livello⁶.

Livello ALFA

FASE 1. L'attività è iniziata con una doppia fase di **motivazione**, della durata complessiva di 3 ore circa. Nella prima parte, il gruppo-classe è stato motivato **al tema** (2 ore), con



Fig 1: Screenshot da "The fish and I"



Fig 2: Esperienze di 'cecità'



Fig3: Lavoro sulla Scheda Lessico



Fig 4: Riordino degli screenshot

l'obiettivo di far prendere contatto con contenuti inaspettati e apparentemente distanti dai vissuti degli apprendenti.

a. L'insegnante ha chiesto al gruppo-classe se qualcuno conoscesse persone non vedenti e se avesse esperienza, diretta o indiretta, delle difficoltà che queste possono avere. In caso di risposta affermativa, si è chiesto di raccontare con maggiori dettagli. In caso di risposta negativa, si è chiesto loro di esprimere un'opinione su quali potessero essere le difficoltà del vivere senza l'uso della vista.

b. L'insegnante ha introdotto il lessico relativo alle emozioni utilizzando la [scheda-emozioni.pdf](#), e ha chiesto alla classe di effettuare una semplice attività di letto-scrittura, associando le immagini presenti nella scheda all'aggettivo corrispondente e assegnando poi ogni aggettivo alla frase corretta. A questa prima attività è seguita una piccola esperienza di "cecità". A piccoli gruppi, gli studenti sono stati bendati e indotti a compiere azioni tipiche del quotidiano⁷ chiedendo poi di condividere l'esperienza attraverso il racconto di quello che si è provato. (fig.2) In un secondo tempo, siamo passate alla fase di **motivazione all'attività didattica** (1 ora).

a. Prima di vedere il video l'insegnante ha proposto un secondo momento di **letto-scrittura**, utilizzando la [scheda-lessico.pdf](#). È stato chiesto alla classe di leggere ad alta voce le parole presenti sulla scheda invitandola, successivamente, a trascriverle sotto la relativa immagine (fig. 3). Qualche volta si è semplificato il lavoro attraverso il semplice "taglia e incolla" delle parole.

b. A questo punto, l'insegnante ha introdotto il video con alcune domande tese a stimolare la *expectancy*: "Secondo voi, com'è questa storia? Di cosa parla? Chi è l'uomo? Perché, in questa storia, c'è un pesce?". Per alcuni studenti si è trattato di un compito piuttosto complesso e, per questo, si è cercato di valorizzare anche gli apporti minimi, quali parole isolate o frasi semplici.

FASE 2 (5 ore). In questa fase 'centrale' sono state proposte diverse visioni del *silent movie* alternate ad attività linguistiche sempre più articolate aventi l'obiettivo di **generare lingua, sia orale che scritta, di complessità crescente**.

a. Prima proiezione del filmato, alla quale l'insegnante ha fatto seguire alcune domande che stimolassero la descrizione/narrazione orale di quanto era stato visto (in alcuni casi è

stato necessario far rivedere la storia in spezzoni per indurre all'osservazione di particolari).

b. Prima della seconda proiezione sono stati distribuiti alcuni set di *screenshot* previamente ritagliati e l'insegnante ha invitato a ricostruire la storia riordinando le immagini. Il lavoro si è svolto in gruppi (fig.4).

Dopo la proiezione, gli studenti hanno controllato l'ordine dei fotogrammi e, in caso di divergenze tra i risultati, hanno negoziato le proprie scelte. Il compito dell'insegnante è stato quello di accompagnare il lavoro in modo tale da giungere alla **ricostruzione della sequenza corretta** delle immagini che sono state poi attaccate alla lavagna, lasciando spazio sufficiente per una successiva scrittura di parole-chiave (cfr. punto d). In presenza di gruppi sufficientemente motivati, l'inse-

gnante ha guidato gli studenti in una ricostruzione puntuale degli avvenimenti nel rispetto della sequenza degli *screenshot*. **c.** Una volta distribuito ad ogni studente il materiale [scheda-immagini per didascalie.pdf](#), è stata riproposta la visione del corto bloccando il filmato in corrispondenza dei momenti della storia illustrati nei materiali; si è chiesto poi agli studenti di **scrivere la propria parola o frase** sotto ciascuna immagine (fig.5).

Ogni apprendente è stato lasciato libero di scrivere quello che voleva e l'insegnante è intervenuto solo se interpellato espressamente dallo studente e nei limiti di quanto richiesto. L'insegnante, passando tra i banchi, ha preso nota delle didascalie scritte dagli studenti, fotografandole, per poi preparare un set di didascalie "corrette" (da utilizzare nella fase 3)⁸.

d. La fase centrale del lavoro si è chiusa con un'attività di scrittura: gli studenti, a turno, hanno scritto alla lavagna una parola-chiave sotto ogni fotogramma. Questa attività ha voluto **fissare le parole significative** per gli studenti **generatrici di stimoli** per la continuazione del lavoro sulla lingua.⁹ Una volta scritte alla lavagna, le parole-chiave sono state corrette in plenaria con modalità collaborativa (fig.6).



Fig 5: Didascalie prodotte dagli studenti



Fig 6: Parole chiave scelte dagli studenti

FASE 3. La fase conclusiva del percorso ha avuto come macro-obiettivi la **fissazione di elementi di lingua e la creazione del prodotto finale** (2 ore). Abbiamo infatti proposto due attività distinte: a. Una prima attività di **letto-scrittura**, basata sulla relativa [scheda-lettoscrittura.pdf](#), attraverso la quale la classe ha avuto modo di rinforzare e fissare l'ortografia delle parole-chiave viste all'inizio del percorso (prima pagina del materiale) e di far affiorare altro lessico conosciuto fissandone poi l'ortografia, con modalità di lavoro collaborativo (seconda pagina del materiale). b. Il momento conclusivo del percorso ha visto gli apprendenti tornare alla narrazione della storia, attraverso un lavoro sulla **testualità**. Dopo aver diviso gli studenti in piccoli gruppi, abbiamo consegnato

ad ognuno di loro una copia della [scheda-la storia.pdf](#) e un set delle didascalie precedentemente preparate e ritagliate dall'insegnante (cfr. fase 2.c). Con specifico riferimento alle immagini, la consegna è stata quella di ricostruire la sequenza corretta delle frasi, di negoziare eventuali divergenze e di incollare le didascalie sul proprio materiale cartaceo (fig.7) Il [prodotto finale Alfa.pdf](#) è diventato "di loro proprietà" dopo essere stato sottoscritto e letto ad un compagno. Abbiamo dato molto peso a quest'ultima attività di lettura per sollecitare la presa di coscienza di aver raggiunto un risultato frutto degli sforzi, individuali e di gruppo, nell'intero percorso. La firma che ogni studente ha posto sulla propria copia ha voluto "certificare" la consapevolezza dell'essere co-autore del testo prodotto.



Fig 7: Abbinamento didascalie e immagini

Livello (PRE)A1

FASE 1. Per quanto riguarda la fase di **motivazione**, non ci sono variazioni di rilievo, sia per quanto riguarda i contenuti che i tempi, rispetto a quanto descritto per il gruppo Alfa¹⁰.

FASE 2. Anche per questo livello, in questa fase centrale abbiamo alternato le visioni del *silent movie* a momenti di narrazione orale (2 ore) assecondando le richieste e gli stimoli provenienti dagli studenti¹¹. Il livello del gruppo ha permesso di sollecitare in modo più approfondito il racconto della storia utilizzando domande dirette e di stimolare maggiormente l'emersione di lessico noto, integrato da nuove parole o sinonimi da parte dell'insegnante.

FASE 3. Questa fase di **scrittura collettiva e creazione del prodotto finale** (6 ore) può essere riletta in tre tappe: a. Inizialmente, gli studenti sono stati divisi in gruppi di 4/5 persone ed è stato fornito loro un foglio grande (formato A2 circa) con la consegna di scrivere collettivamente la storia (fig.8 e fig.9).

Abbiamo lasciato la possibilità di scrivere in autonomia assoluta, senza intervenire con correzioni e/o suggerimenti, a meno che non ci fossero esplicitamente richiesti. Inoltre, sempre se richiesto, abbiamo provveduto a far rivedere il video.

b. In un secondo tempo, abbiamo proposto alla classe di riprendere il testo da loro realizzato e di rileggerlo cercando di **correggere** eventuali errori in un'ottica di "miglioramento" del loro prodotto. Durante questa fase di *editing* siamo rimaste sempre a disposizione per le richieste di aiuto senza però mai intervenire se non interpellate. Alla fine, abbiamo provveduto a raccogliere i testi prodotti che sono poi stati trascritti e stampati, correggendo gli eventuali errori rimasti. In un'ottica di rispetto dell'identità linguistica di quanto prodotto, siamo intervenute nella correzione di morfosintassi e ortografia



Fig 8: scrittura collettiva della storia

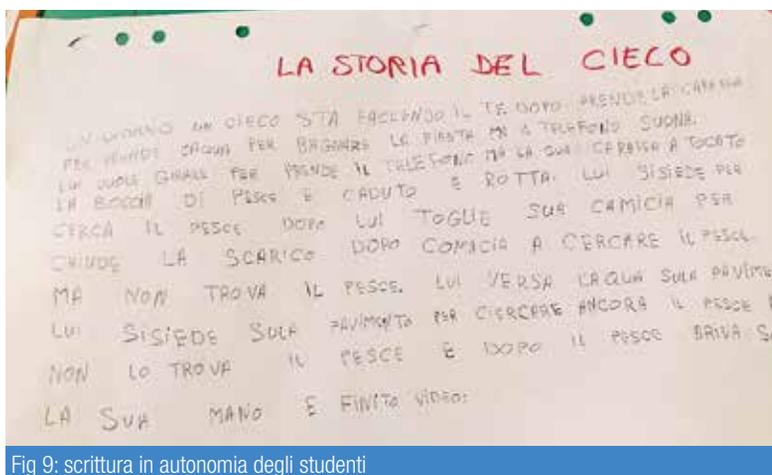


Fig 9: scrittura in autonomia degli studenti

senza alterare la struttura narrativa e il lessico scelti dagli studenti.

c. I testi così corretti sono stati poi riproposti in classe e si è chiesto agli studenti di selezionare alcuni *screenshot* da inserire nel testo per illustrare la narrazione. Alla fine, è stata consegnata ad ogni studente una copia stampata del Prodotto Finale Pre-A1.pdf con il titolo (da loro scelto) e il nome di tutti gli autori.

Note conclusive

Quante volte abbiamo pensato, dopo un momento di classe “alternativo”, che sarebbe bello poter fare più spesso cose che esulano dal “programma” e dall’uso del libro di testo! Tutto questo soprattutto se abbiamo avuto la fortuna di avere riscontri positivi sull’efficacia nella “crescita” linguistica degli apprendenti e sul loro apprezzamento di queste attività. Allo stesso tempo, ci è sicuramente chiaro che i nostri

studenti non possono fare a meno di apprendere quella lingua che permette loro di interagire pragmaticamente in domini e contesti comunicativi della loro quotidianità (cfr. Vedovelli 2002: Cap. 6.3).

Come fare, dunque, a far convivere queste due diverse “necessità”, ugualmente importanti per lo sviluppo di una identità linguistica a 360 gradi? Ci poniamo la domanda senza avere, in realtà, una risposta esaustiva ma consapevoli dell’importanza della sperimentazione di attività come quella qui condivisa per poter, gradualmente, raccogliere esperienze e dati che ci permettano di consolidare ulteriori elementi di riflessione.

A seconda dei diversi contesti di insegnamento (CPIA, volontariato, cooperative sociali ecc.), il docente desideroso di intraprendere percorsi simili a questo saprà valutare come integrare il syllabo creando spazi e momenti che propongano input,

modalità di lavoro e obiettivi differenti, assecondando comunque le caratteristiche del gruppo-classe.

Non ultimo, ribadiamo che l’apertura a questo tipo di attività didattiche ha, secondo l’esperienza nostra e di altri, una forte ricaduta positiva sulle relazioni di classe (tra pari e con l’insegnante) e sulla dimensione formativa dell’apprendente-persona, in quanto basata sostanzialmente sullo stimolo del “piacere”. Infatti, riprendendo le parole di Balboni, delle tre cause che governano l’agire umano (insieme al “dovere” e al “bisogno”) “solo il piacere è una motivazione piena [all’apprendimento linguistico]” (cfr. Serragiotto 2006 : 20) e permette allo studente di apprezzare, all’interno di quanto proposto in classe, elementi di novità, di imprevisto, di sfida e di gioco che contribuiscono al consolidarsi dell’autonomia di pensiero e della sicurezza di sé.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, Paolo E. 2008. *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. 2013. Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE. Educazione linguistica. Language Education*, 2 (1), 7-30. <http://edizionicafoscarini.unive.it/edizioni/riviste/elle/2013/1/il-ruolo-delle-emozioni-di-studente-e-insegnante-n/> (consultato il 10/02/19)
- Benelli, Caterina / Schachter, Christel. 2017. Paulo Freire e Danilo Dolci: Connessioni metodologiche. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 1, 193-203.
- Borri, Alessandro / Minuz, Fernanda / Rocca, Lorenzo / Sola, Chiara. 2014. Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall’alfabetizzazione all’A1. *I quaderni della ricerca*, 17.
- Dolci, Danilo. 1988. *Dal trasmettere al comunicare*. Torino: Sonda.
- Freinet, Célestin. 1971. *Il metodo naturale. L’apprendimento della lingua*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freire, Paulo. 1973. *L’educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, Paulo. 2014. *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Firenze: Giunti.
- Legrand, Louis. 1993. Célestin Freinet. *Prospects: the quarterly review of comparative education*. vol. XXIII, 1/2, p. 403-18. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinet.pdf>
- Minuz, Fernanda / Borri, Alessandro / Rocca, Lorenzo. 2016. Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall’alfabetizzazione all’A1. *I quaderni della ricerca*, 28.
- Montessori, Maria. 2000. *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Serragiotto, Graziano (a cura di). 2006. *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*. Vicenza: La Serenissima.
- Vedovelli, Massimo. 2002. *Guida all’italiano per stranieri: la prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.

SITOGRAFIA

- Alike, <https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ&t=6s>
- Father and daughter, <https://www.youtube.com/watch?v=CvA4Gn50udl&t=10s>
- L’asino greco, https://www.youtube.com/watch?v=_LmAcfO9lyg&t=6s
- Momentum e inertia, <https://www.youtube.com/watch?v=Lg2dqFCU67Q&t=4s>
- Mr. Empathy, <https://www.youtube.com/watch?v=id3w0IA81cA>
- One man band, <https://www.youtube.com/watch?v=454nNoD6-TI&feature=youtu.be>
- Pakan, <https://www.youtube.com/watch?v=3YTENyktQ9w&t=421s>

La luna, <https://www.youtube.com/watch?v=JY-vSG8dAFQ>

Share care joy, <https://www.youtube.com/watch?v=HkuKHwetV6Q&t=56s>

The Fish and I, <https://www.youtube.com/watch?v=C1orjmtBNao>

The other pair, <https://www.youtube.com/watch?v=BN7px3XzRoU>

The tree, <https://www.youtube.com/watch?v=GPeeZ6viNGY&t=12s>

Tutti i siti sono stati consultati il 10/02/2019.

NOTE

- 1 Cfr. Balboni 2008 e 2013 per approfondimenti sulla didattica umanistico-emozionale e sul ruolo delle emozioni nei contesti di insegnamento-apprendimento.
- 2 Cfr. Minuz et alii 2016, Borri, Minuz, Rocca, Sola 2014, Vedovelli 2002.
- 3 Per un approfondimento delle teorie dei suddetti autori rimandiamo alla nostra sintesi in Bertelli, Scaramelli (in stampa) o ai relativi testi citati in bibliografia.
- 4 La storia parla di un uomo non vedente che, da solo nella sua cucina, si prepara il tè. Nel frattempo, decide di annaffiare una piantina accanto alla quale si trova una boccia con un pesce rosso. Nel muoversi, involontariamente, fa cadere la boccia e il pesce si ritrova agonizzante a terra tra i cocci di vetro. Sgommento, l’uomo decide di provare a salvare il pesce rovesciando dell’acqua a terra per permettergli di sopravvivere e cercandolo con le mani... Il corto è caricabile al link: <https://www.youtube.com/watch?v=C1orjmtBNao>
- 5 In sitografia si indicano altri link di corti utilizzabili in classe per attività didattiche di questo tipo.
- 6 Si rimanda a Bertelli, Scaramelli (in stampa) per la Scheda di Lavoro utilizzata come guida per lo svolgimento della sperimentazione. Presentiamo qui i suoi contenuti rivisti in seguito all’effettiva sperimentazione degli stessi, effettuata nel 2018.
- 7 Sia in contesto scolastico (riordinare i materiali, andare alla lavagna, raccogliere qualcosa da terra ecc.) che extrascolastico (azioni abituali quali versarsi dell’acqua, cercare qualcosa, pagare, camminare in uno spazio conosciuto).
- 8 Ricordiamo che, nella riscrittura delle didascalie è importante che l’insegnante provveda a correggere grammatica e ortografia ma rispetti il contenuto e il lessico proposto dagli studenti.
- 9 Riteniamo utile, in questa fase, dedicare tutto il tempo necessario alla riflessione “ad alta voce” sul perché delle scelte dei vocaboli.
- 10 È chiaro che la maggior padronanza della lingua degli apprendenti Pre-A1 ci ha permesso di gestire con maggiore elasticità questa fase iniziale, dando più spazio alla produzione libera orale.
- 11 Si consiglia un minimo di tre cicli (visione + scambio orale) perché si possa lavorare “a spirale” dando il tempo agli stimoli dell’input di essere “metabolizzati” e di incidere sulla ‘voglia’ di far emergere lingua che possa raccontarli.

Numeri in movimento

un esempio di attività didattica sulla numeracy in una classe di alfabetizzazione

Introduzione

Questo contributo vuole presentare un esempio di attività didattica relativa all'abilità di *numeracy* in contesto di istruzione degli adulti, all'interno di un corso di alfabetizzazione per studenti analfabeti. L'attività fa riferimento al rapporto fra linguaggio e competenze numeriche, tenendo conto che dal punto di vista linguistico comunicativo «in matematica vi è un uso di scritture specifiche, di espressioni simboliche, di formule che sono inserite in frasi che per il resto appartengono alla lingua comune» (Sbaragli 2013). A questo proposito è frequente incontrare difficoltà di natura lessicale relative alla comprensione di informazioni di tipo numerico nell'ambito della vita quotidiana che gli studenti stessi segnalano in classe: è il caso ad esempio della difficoltà di decifrazione e comprensione degli orari o dei prezzi o delle date. Per questa ragione risulta necessario proporre l'apprendimento della *numeracy* attraverso approcci di tipo narrativo o esperienziale come suggeriti da David Kolb (Smith 2009).

Ma cosa intendiamo per *numeracy*? E cosa intendiamo per dimensione interculturale della matematica?

Per rispondere al primo quesito, possiamo riferirci alla capacità di utilizzare strumenti matematici in modo efficace nei diversi contesti in cui se ne richiede l'applicazione (Gallina 2006). I contesti di applicazione interessano la

vita quotidiana e lavorativa, in cui le abilità di *numeracy* coinvolte interessano la capacità di classificare i numeri secondo il principio di ordinalità e cardinalità, la capacità di eseguire i calcoli con le quattro operazioni, saper gestire i dati relativi alle misurazioni, alle informazioni di tipo geometrico, alla probabilità e alla statistica.

Rispetto all'esercizio consapevole di queste abilità, la lettura e la scrittura dei numeri risulta fondamentale.

Se ci riferiamo a soggetti adulti analfabeti o debolmente scolarizzati (Minuz, Borri, Rocca, Sola, 2014) occorre portare avanti in parallelo lo sviluppo delle competenze di *numeracy* e quelle di tipo linguistico-comunicativo.

Per rispondere, invece, al secondo quesito possiamo richiamare gli studi condotti nell'ambito dell'etno-matematica (D'Ambrosio 2001) che ci ricordano come non possiamo parlare di matematica se non parliamo di culture matematiche.

Esistono, infatti, differenti sistemi di numerazione e conteggio nelle diverse culture: solo per fare un esempio, la notazione posizionale in base dieci, utilizzata in Italia, non è la stessa in tutti i popoli del mondo, che invece possono avere sistemi di numerazione in base 12 o 13 (Nicosia 2009). Queste differenze porteranno le popolazioni che le adottano a gestire in modo diverso i processi di numerazione e conteggio nella vita quotidiana e pertanto si ritiene necessa-

rio re-interpretare l'apprendimento delle abilità di *numeracy* tenendo conto delle caratteristiche matematiche che contraddistinguono le culture di provenienza dei nostri studenti. Se intendiamo proporre attività didattiche riferite alla *numeracy*, segnaliamo, in particolare, due aspetti da considerare:

- le competenze numeriche devono essere proposte ed esercitate parallelamente allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative;
- le competenze numeriche devono essere attinenti al contesto linguistico-comunicativo di volta in volta

presentato.

Presentiamo di seguito un'attività di *numeracy* rivolta ad apprendenti adulti di livello Alfa 1 (Borri, Minuz, Rocca, Sola 2014) per consolidare le competenze numeriche entro il 20; l'attività ha due sotto-obiettivi relativi all'abilità di lettura dei numeri arabi e all'abilità di conteggio entro la ventina.

Per consentire ai lettori di comprendere maggiormente che cosa si intende per livello Alfa 1 inseriamo di seguito il descrittore relativo alle competenze di letto-scrittura e il descrittore del profilo di apprendente a cui si riferisce il livello Alfa.

Alfa 1 (letto-scrittura)

Riesce a leggere parole familiari isolate o inserite in brevissimi testi relativi ai domini presentati, all'interno di semplici moduli o documenti personali o all'interno di insegne e cartelli; riesce a compilare con singoli dati anagrafici semplici moduli aiutandosi con documenti da cui copiare; riesce a copiare e scrivere parole familiari con il supporto di appunti predisposti dal docente (Borri, Minuz, Rocca, Sola 2014: 76).

Profilo Gruppo B (Sillabo Alfa 2019)

Adulti che non hanno mai imparato a leggere e scrivere nella loro lingua madre o in altre lingue. Gli appartenenti a tale gruppo possono essere definiti 'analfabeti', soprattutto se hanno ricevuto poca o nessuna adeguata istruzione formale. Anche questo gruppo rappresenta un'utenza particolarmente vulnerabile (Sillabo Alfa, 2019: 7).

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Docente di Italiano L2 dal 2008 in contesto migratorio e universitario. Dal 2012 ha approfondito la ricerca e lo studio sugli apprendenti analfabeti e su questo tema è intervenuta al convegno Giscel 2016, pubblicando successivamente il contributo sulla rivista *Italiano a Stranieri* n. 22/2017. Sono stati pubblicati sul sito Loescher *Italiano L2 e Alfabetizzazione* alcuni suoi contributi didattici; nel 2018 è intervenuta al convegno *Cittadinanza e Analfabetismo* presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, al Convegno DILLE di Bergamo a giugno 2018 sulle competenze di scrittura e al Convegno Pre-Lella e Leslla presso l'Università di Palermo ad ottobre 2018. Tra il 2018 e il 2019 ha pubblicato su *Educazione 2.0* nuovi contributi relativi al tema della *numeracy*, della soggettività nell'educazione linguistica e sui livelli Alfa all'interno dei CPIA. È autrice del testo *Piacere! Attività di classe per l'alfabetizzazione emergente*, edito dalla casa editrice La Linea di Bologna.

Numeri in movimento

Pre-requisiti

I corsisti coinvolti sapevano:

- contare in italiano fino a 31
- comprendere la relazione fra quantità e numero entro il 10
- saper effettuare somme entro la decina

Obiettivi specifici

- Saper riconoscere i numeri entro il 20 usando le corrette parole-numero entro il 20
- Saper effettuare correttamente addizioni entro il 20 mediante l'uso di rappresentazioni di differenti quantità
- Saper identificare la corrispondenza fra numero e nome del mese dell'anno
- Saper rappresentare con i numeri arabi il giorno e il mese della propria data di nascita

Materiali, strumenti

- *flashcard* con i numeri arabi da 1 a 20
- *flashcard* con le rappresentazioni delle quantità da 1 a 20
- *flashcard* con le rappresentazioni delle quantità da 20 a 31
- cartoncini con scritti i nomi dei mesi dell'anno

Contesto e durata

L'attività è svolta in un ambiente spazioso dove gli studenti possono muoversi, ad esempio in giardino o in palestra; la durata dell'attività varia da un'ora a due ore e si propone all'interno del contesto comunicativo della presentazione personale in cui vi sono più informazioni relative ai dati numerici, ad esempio età e data di nascita.

Descrizione dell'attività

1. Si dispongono gli studenti in piedi in una fila orizzontale di fronte al docente che si prepara ad estrarre le *flashcard* con i numeri arabi fino a 20.
2. Seguendo l'ordine della fila, quando il docente estrae un numero, ogni studente fa

un passo avanti e pronuncia il nome del numero: ad esempio se il docente estrae il numero 14, lo studente della fila deve pronunciare la parola "quattordici".

3. Si suddividono gli studenti in due file parallele e il docente consegna a ognuno una *flashcard* in cui sono rappresentate quantità numeriche con oggetti reali, ad esempio palloni da calcio entro il 15 (in questo caso le quantità sono distribuite in modo casuale). Ogni studente osserva la quantità assegnata e, a turno, pronuncia il nome del numero corrispondente alla quantità rappresentata.
4. Gli studenti di ogni fila mostrano la propria *flashcard* agli studenti dell'altra fila. A seguire il docente estrae a rotazione i numeri arabi fino a 15 chiedendo agli studenti delle due file di comporli unendo le loro quantità: ad esempio, se il docente estrae il numero 11, il primo studente di una fila fa un passo avanti e l'insegnante chiede agli studenti dell'altra fila chi ha la *flashcard* con una quantità che dà come somma il numero 11. La stessa procedura si ripete per tutti gli studenti.
5. Gli studenti vengono divisi in due gruppi e i singoli componenti dei due gruppi mantengono le *flashcard* ricevute nella fase due; ad ogni gruppo il docente assegna le *flashcard* con i numeri arabi da 14 al 20 e chiede al gruppo di comporli con le quantità che hanno a disposizione.
6. Si verifica che nei due gruppi sia stata eseguita la corretta composizione di ogni numero da 14 a 20 e, nel caso in cui il gruppo non

abbia le quantità necessarie a comporre tutti i numeri, si invitano gli studenti di entrambi i gruppi a chiedere e offrire le quantità necessarie: ad esempio, se per comporre il 17 un gruppo ha bisogno di una quantità pari a 4, la chiede all'altro gruppo e viceversa.

7. Si dispongono di nuovo in fila orizzontale gli studenti e si chiede loro di dire la propria data di nascita (il mese e il giorno). In questa fase vengono riutilizzate e consolidate alcune abilità orali presentate in precedenza in riferimento al dominio personale della presentazione: in particolare la capacità di comunicare il giorno e il mese della propria data di nascita.
8. Si chiede, dunque, ad ogni singolo studente di rappresentare con le *flashcard* dei numeri arabi da 1 a 20 e da 20 a 31 il giorno e il mese della propria data di nascita.
9. In questa ultima fase si chiede agli studenti di riconoscere il nome del proprio mese di nascita fra i cartoncini esposti e relativi ai nomi dei mesi dell'anno.

Conclusioni

Concludiamo questo contributo sottolineando la dimensione concreta ed esperienziale dell'attività descritta, che si presta a differenti espansioni di carattere narrativo, come ad esempio l'individuazione della successione cronologica delle date di nascita, l'enunciazione di eventi connessi alle date del mese in corso, ad esempio "Il 20 giugno c'è la festa a scuola", oppure la scansione oraria relativa alle azioni della propria giornata. Secondo questo approccio la dimensione personale, come il racconto di sé, possono essere incluse in attività o percorsi didattici afferenti allo sviluppo delle competenze di *numeracy*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C. 2014, *Italiano L2 in contesti migratori*, Torino, La Linea Edu-Loescher.
- Casi P., Minuz F. (a cura di) 2019, *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa*.
- D'Ambrosio U. 1986, *Etnomatematica*, Bologna, Pitagora.
- Fornara S., Sbaragli S. 2013, "Italmatica. Riflessioni per un insegnamento/apprendimento combinato di italiano e matematica", in Bruno D'Amore, Silvia Sbaragli (a cura di) *La didattica della matematica come chiave di lettura delle situazioni d'aula*, Bologna, Pitagora: 33-38.
- Gallina V. 2006, *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Roma, Armando Editore.
- Nicosia G. G. 2009, "Gesti e parole per contare. Osservazioni etnomatematiche e didattiche", in Bruno D'Amore, Silvia Sbaragli (a cura di) *Incontri con la matematica. Pratiche matematiche e didattiche in aula*. Atti del Convegno Nazionale *Incontri con la Matematica*, n. 23 (Castel San Pietro Terme (Bo), 6-8 novembre 2009), Bologna, Pitagora: 100-102.
- Smith M. 2009, *L'apprendimento esperienziale di Davi A. Kolb: caratteristiche, problematiche e sviluppi*, in *formazione-esperienziale.it*, marzo 2009: 1-7.

intervista a Emilio Porcaro

Facciamo il punto sui CPIA



In questo numero della rivista Elledue, che è tutta dedicata all'insegnamento agli adulti, abbiamo deciso di intervistare Emilio Porcaro, dirigente del CPIA Metropolitano di Bologna, che da anni si occupa di educazione agli adulti sia attraverso pubblicazioni che in maniera diretta; fondatore dell'APIDIS, promotore della rete RIDAP, la rete nazionale dei CPIA italiani, e ha collaborato varie volte con il MIUR.

Iniziamo con domande che hanno la parvenza di essere semplici: cosa sono a livello nazionale i CPIA e a chi si rivolgono? Quale è la loro offerta formativa?

CPIA è l'acronimo di Centri Provinciali Istruzione Adulti che rappresentano l'evoluzione dei Centri Territoriali Permanenti istituito nel 1997. Sono istituzioni scolastiche autonome ed erogano un'offerta formativa rivolta a giovani adulti (+16 anni) privi del titolo conclusivo del primo ciclo d'istruzione, ad adulti italiani e stranieri che intendono conseguire la licenza media o che desiderano consolidare competenze di base connesse all'obbligo d'istruzione per poi proseguire gli studi presso una scuola secondaria superiore ad indirizzo tecnico o professionale e conseguire il diploma finale.

Il censimento del 2006 sulla popolazione italiana ha evidenziato che c'è un'alta percentuale di adulti senza licenza media o diploma: i CPIA e il sistema di istruzione degli adulti in generale vuole garantire, attraverso varie forme di flessibilità, di favorire la popolazione adulta che non ha titoli il rientro nei percorsi scolastici.

Accanto a questa tipologia di offerta formativa i CPIA offrono altresì diversi livelli di corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana rivolti ad adulti stranieri; l'attestazione di conoscenza della lingua italiana di livello A2 rilasciata dal CPIA è valida ai fini degli adempimenti sulla normativa relativa al soggiorno in Italia (il livello A2 è necessario per richiedere la carta di soggiorno a tempo indeterminato). In questi anni gli stranieri adulti si stanno confermando come l'elemento numericamente prevalente nei CPIA.

Quale è il profilo professionale degli insegnanti che lavorano nei CPIA?

Per quanto riguarda l'accesso il profilo dei docenti dei CPIA è il medesimo di quello delle scuole "del mattino", primaria, secondaria di primo e secondo grado. Attualmente non è richiesta una specifica formazione in ingresso, si accede con il solito iter mediante supplenze, graduatorie, assegnazioni, concorso, etc... Tuttavia sarebbe molto importante, vista la peculiarità dell'utenza che è estremamente eterogenea e complessa, disporre di personale adeguatamente formato non solo sulle discipline ma anche sulla didattica rivolta ad adulti. Nello specifico i docenti dovrebbero formarsi per approcciarsi alla didattica dell'italiano rivolto ad adulti stranieri analfabeti, agli adulti che sono in carcere (non dimentichiamo che sono i CPIA ad erogare i servizi di istruzione nelle carceri italiane), ai minorenni di 16 anni con percorsi scolastici interrotti e, quindi, poco motivati a frequentare la scuola. I docenti dei CPIA, mancando per l'appunto una formazione dedicata in ingresso, dovrebbero considerare come

molto importante e fondamentale la formazione in itinere, l'aggiornamento in servizio, anche perché le esigenze degli utenti del CPIA richiedono che gli insegnanti abbiano competenze specifiche.

Una domanda interessata: c'è bisogno di pubblicazioni specifiche per i CPIA?

I CPIA non adottano, così come avviene nella scuola convenzionale, i libri di testo. Nella normativa sulle adozioni non ci sono riferimenti all'istruzione degli adulti. Ciò non significa, tuttavia, che non vengano utilizzati dei libri, anzi. I testi servirebbero ma dovrebbero possedere caratteristiche ben precise: che tengano presente le specificità degli studenti del CPIA, i luoghi della scuola (ad esempio il carcere), i diversi stili cognitivi legati all'età: un conto è insegnare a quindicenni, un conto è insegnare a trentenni un altro conto ancora è insegnare a sessantenni. Per quanto riguarda l'alfabetizzazione esistono in commercio manuali molto interessanti che si rivolgono a vari livelli di insegnamento; invece per l'insegnamento delle discipline c'è poco o nulla. Diversi insegnanti producono materiale in autonomia ma sarebbe utile disporre di manuali specifici che siano adatti sia all'utenza (adulta) che al percorso formativo che gli studenti stanno assolvendo.

Ritiene di suggerire agli insegnanti (e ai futuri insegnanti) dei corsi di formazione/specializzazione post laurea?

Rispondo in maniera secca con un sì! La formazione dei docenti del CPIA, mi ripeto, deve essere continua, occorre tenersi costantemente aggiornati. Gli approcci, i metodi e gli strumenti per insegnare agli adulti sono numerosi e molto differenti. Esistono percorsi universitari e non che possono assolvere a queste esigenze, io vorrei segnalare due percorsi precisi di formazione:

- insegnamento in contesti multiculturali e con classi eterogenee per lingua madre e per età;

- metodologie adeguate per valorizzare negli adulti le competenze acquisite in contesti d'apprendimento formali, informali e non formali.

Quali sono oggi le criticità con cui i CPIA si devono confrontare?

Direi che le criticità sono principalmente tre: una di tipo organizzativo: i CPIA hanno una configurazione su un'area molto vasta, spesso a livello provinciale, ramificata sul territorio con numerosi docenti che si spostano su più sedi.

Un'altra che coinvolge le sedi fisiche (i punti di erogazione) di cui il CPIA si serve per erogare i percorsi: tali sedi sono situate all'interno di altre scuole, a volte dispongono di aule dedicate, altre con aule "condivise" con gli studenti del "mattino". Questa "condivisione" dello stesso spazio frequentemente genera criticità non sempre facilmente risolvibili. A soccombere è sempre il CPIA con i propri studenti. Servirebbe un investimento su larga scala e far sì che anche i CPIA fossero dotati di strutture ed edifici dedicati ed autonomi.

L'ultima criticità riguarda il target a cui si rivolgono i CPIA: ricordo che uno dei motivi per cui il settore dell'istruzione degli adulti venne riformato scaturisce dal numero drammaticamente alto di persone prive di un diploma di scuola superiore. Se mettiamo a confronto questo dato con il numero delle iscrizioni degli

ultimi due o tre anni ci rendiamo conto che tale utenza risulta minoritaria rispetto agli studenti presenti nei CPIA. Il problema che si pone è quindi di natura informativa: occorre trovare strategie per intercettare l'utenza di riferimento. Ma occorre altresì che la campagna informativa venga promossa dall'alto (penso, ad esempio, alle pubblicità progresso).

Cosa è la rete RIDAP (Rete italiana istruzione degli adulti)? Perché è nata?

La rete RIDAP unisce la quasi totalità dei CPIA italiani ed è nata nel 2012 all'indomani della riforma del sistema di istruzione degli adulti: un gruppo di dirigenti di quelli che all'epoca erano i CTP si è riunito e ha sentito l'esigenza di creare questa rete per attuare fin da subito, sulla base dell'autonomia attribuita ai CPIA, azioni di sviluppo "dal basso", modalità di lavoro condivise e per "dare una spinta" in più attraverso la collaborazione e il dialogo tra pari. Fin da subito la rete RIDAP ha organizzato attività formative e diversi convegni; da qualche anno promuove e organizza FIERIDA, un evento che coniuga momenti convegnistici, spazi espositivi, sessioni di formazione e workshop sui temi dell'istruzione degli adulti in generale.

Quali scenari futuri si prospettano per i CPIA?

Rispetto all'utenza straniera sicuramen-

te le attività di alfabetizzazione proseguiranno, anche se, negli ultimi mesi, in alcune aree d'Italia si è registrata una riduzione nelle iscrizioni. Certamente vengono garantiti i corsi ordinamentali per il livello A1, per il livello A2 e per la licenza Media. Non è chiaro ancora se il livello B1 svolto nei CPIA sia valido ai fini della cittadinanza. A questo proposito mi permetta una nota: a mio avviso sarebbe stato più ragionevole prevedere il diploma di licenza media come titolo per ottenere la cittadinanza e non il mero accertamento della conoscenza della lingua che, seppure a livello B1, sviluppa solo competenze e abilità linguistiche. Per quanto riguarda l'utenza di italiani adulti non scolarizzati o scarsamente scolarizzati bisognerà invece fare di più, potenziando i CPIA.

Parliamo della classe di concorso A023.

A che punto siamo?

Io direi che siamo allo stesso punto di quando è stata introdotta. I docenti di questa classe di concorso sono stati assegnati ai CPIA in un secondo momento: nell'idea iniziale i posti sarebbero dovuti confluire a tutte le scuole. Ad ogni CPIA sono stati attribuiti 2 posti dedicati ai docenti di questa classe. Sicuramente i docenti della A023 costituiscono un valore aggiunto per il CPIA: sono formati, specializzati e arricchiscono i team. Tuttavia serve aumentare questi posti soprattutto nei CPIA più grandi.



Quaderno Alfa: imparare con lentezza

Quaderno di lavoro per apprendere le abilità strumentali di lettura e scrittura

Introduzione

Cosa intendiamo quando parliamo di “classi di alfabetizzazione” per adulti migranti? Il ricorso al termine “alfabetizzazione” si presta a facili fraintendimenti e distorsioni. In molti casi esso si riferisce in modo generico a corsi per imparare la lingua italiana e non a corsi dedicati all'apprendimento dell'alfabeto latino e all'acquisizione di competenze di lettura e scrittura.

Nelle “classi di alfabetizzazione” troviamo dunque tipologie di apprendenti molto eterogenee: studenti che non hanno mai frequentato alcuna scuola, studenti già “alfabetizzati” in altre tipologie di scrittura, studenti scolarizzati che già conoscono l'alfabeto latino e seguono percorsi di apprendimento di livello A1 del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue). Apprendenti genericamente definiti “analfabeti”, ma i cui profili sono in realtà assai vari.

La popolazione iscritta ai corsi di lingua organizzati dai CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti) o da altri enti e associazioni è di fatto molto eterogenea. Una percentuale consistente di apprendenti (tra il 10 e il 12%, dati dell'International Organisation for Migration, UK Aid, 2016) corrisponde realmente a studenti con tempi di apprendimento molto lunghi, che faticano ad acquisire le competenze linguistiche descritte dal livello A1 del QCER, ma che non sempre riescono frui-

re di percorsi dedicati. Si tratta di persone che non leggono e non scrivono nella propria lingua madre, che non hanno frequentato nessuna scuola o l'hanno frequentata in maniera irregolare o la cui lingua madre non è lingua di scolarizzazione nel paese di origine.

Imparare a leggere da adulti

Leggere e scrivere in italiano è una sfida fondamentale per ogni adulto che intraprende un percorso di vita in Italia. Permette di relazionarsi a pieno con la società, di fruire in autonomia di servizi e possibilità sul territorio e di sentirsi parte attiva nel contesto sociale.

Se il linguaggio è una facoltà innata, la scrittura e la lettura si apprendono con un insegnamento formale ed esplicito. Le regole di corrispondenza tra suono e segno grafico sono frutto di convenzioni che variano da lingua a lingua, da Paese a Paese.

L'apprendente già scolarizzato con un certo grado di confidenza con la parola scritta avrà certamente già interiorizzato la corrispondenza tra segno e suono, saprà già orientarsi sulla pagina scritta utilizzando regole convenzionali (ad esempio, nel caso dell'italiano, procedere dall'alto verso il basso, da sinistra a destra...), saprà già in una certa misura cosa aspettarsi da un testo (presenza di parole, frasi, periodi più lunghi, paragrafi...), sarà in grado di formulare ipotesi circa la

presenza di numeri o immagini utilizzando il proprio bagaglio di conoscenze, la propria enciclopedia personale.

Per una persona adulta senza un percorso scolastico alle spalle acquisire queste competenze è un'esperienza molto complessa e difficile, che necessita di un supporto specializzato.

Da dove cominciare? Lavorare con lentezza

Il facilitatore linguistico e l'insegnante che lavora con studenti adulti non scolarizzati si trova ad affrontare con loro un lungo viaggio di conquista. Per apprendere a leggere e a scrivere è necessario affrontare un processo rigoroso, graduale, basato su criteri di scelta coerenti e soprattutto che permetta di procedere con i tempi necessari.

È necessario che il docente/facilitatore predisponga i giusti strumenti didattici, ricercando i dispositivi più adeguati ai diversi profili di apprendente che ha nella sua classe. Per gli studenti sopra descritti può rivelarsi particolarmente utile e importante **adottare un libro a loro dedicato** che proponga un percorso chiaro, con tappe ravvicinate **per lo sviluppo delle abilità strumentali di lettura e scrittura**.

L'editoria dedicata agli adulti debolmente scolarizzati offre ormai molti manuali di valore che propongono percorsi di lavoro in classe pensati per chi si avvicina alla lettura e scrit-

tura in italiano per la prima volta, ma sembra tuttavia che la dimensione della lentezza non abbia ancora ricevuto la dovuta attenzione nei testi dedicati a questo target.

È questo il motivo che ha spinto LiMo a collaborare con Alan Pona e Giulia Stefanoni di Sestante Edizioni per costruire insieme *uno strumento di lavoro operativo* dedicato agli studenti e che li guidi a piccoli passi verso l'autonomia nel leggere e scrivere in Italiano.

Quaderno Alfa

Quaderno Alfa è il frutto del confronto tra diverse professionalità e la nostra esperienza in classe:

- è un *quaderno* perché è pensato come supporto fisico per lo studente, per il suo lavoro ed esercizio quotidiano, da ripercorrere e sfogliare.
- è *Alfa* come la prima lettera di molti alfabeti e si rivolge agli apprendenti che non hanno alcuna familiarità con lettere e segni grafici.

Il *Quaderno* è pensato come strumento per integrare il lavoro in classe e le proposte didattiche di altri manuali dedicati allo sviluppo di competenze linguistico-comunicative in italiano L2.

Quaderno Alfa prende le mosse *dal segno* e non dalla parola, sostiene i passi intermedi tra le tappe principali del percorso di acquisizione di lettura e scrittura, proponendo attività molto graduali che nel corso delle pagine divengono via via più complesse.

Che cosa aggiunge Quaderno Alfa al panorama dell'editoria scolastica?

Quaderno Alfa è pensato per l'apprendente, non per il facilitatore linguistico, per quanto la sua guida costituisca una presenza essenziale per orientare e contestualizzare il lavoro all'interno della classe.

- *La pagina* è pulita, priva di indicazioni per l'insegnante, contenute in una guida specifica. È organizzata secondo uno schema ricorrente che aiuta lentamente ad orientarsi.
- *La grafica* segue i criteri per facilitare la leggibilità dei testi (lettere grandi e in stampato maiuscolo, carattere bastonato, maggiore spaziatura tra i caratteri).
- *Le immagini* offrono una realtà riconoscibile e autentica per gli apprendenti, con attenzione agli stereotipi di genere e ai tratti somatici delle persone ritratte.
- *La scelta delle parole* proposte è frutto di una riflessione del gruppo di lavoro sul **lessico della comunicazione di base** ricalibrato sull'apprendente a cui il quaderno si rivolge e sui suoi bisogni, in base a criteri di frequenza, concretezza e spendibilità nella vita quotidiana. Questa scelta si è incrociata poi con l'esigenza di presentare parole semplici dal punto di vista della struttura sillabica. Il primo riferimento del *Quaderno* è il *Il Nuovo Vocabolario di Base della lingua italiana* di De Mauro, ma anche fonti più specifiche per i livelli precedenti all'A1 come il *Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1* di A. Borri, F. Minuz, L. Rocca, C. Sola.

Quale percorso propone il Quaderno?

Sezione 1: "Prima delle lettere".

Il *Quaderno* parte dal *meccanismo di astrazione sotteso alla lettura* e dalle *competenze prealfabetiche* necessarie per leggere.

La sezione "Prima delle lettere" contiene:

- **attività di pregrafismo** per avvicinare l'apprendente al passaggio dalla realtà concreta ad una rappresentazione astratta che usa codici
- **attività per esercitare la motricità fine e la capacità di orientarsi sulla pagina**: abilità essenziali per avvicinarsi alla scrittura. Agli studenti è chiesto di ripassare, colorare, ritagliare e ricomporre, al fine di esercitare la coordinazione oculo-manuale e la motricità fine

Sezione 2: propone la presentazione graduale delle lettere in tre tappe successive:

- 1) i **grafemi singoli** dell'alfabeto
- 2) i **"suoni difficili"**, grafemi multilettera (digrammi e trigrammi)
- 3) i **"suoni nascosti"** (una scelta di gruppi consonantici complessi anche appartenenti a sillabe diverse, dittonghi e iati).

Ogni lettera o gruppo di lettere è presentato attraverso una serie di immagini che rappresentano parole di alta frequenza che cominciano con il suono delle lettere presentate, in modo da aiutare l'apprendente ad associare grafema e suono.

PRIMA DELLE LETTERE



GUARDA LE IMMAGINI: COSA SONO?



11

Immagini di simboli frequenti nelle strade italiane e negli ambienti del quotidiano: il percorso si lega sin da subito alla realtà concreta degli apprendenti.

PRIMA DELLE LETTERE



UNISCI LA BANDIERA AL SUO PAESE



15

Attività sul planisfero, i Paesi e le bandiere per esercitare la capacità di orientarsi sulla pagina, riconoscere e confrontare forme, individuare elementi dati.

Le prime cinque consonanti scelte introducono gradualmente la combinazione con le 5 vocali: la prima consonante si presenta seguita da una sola vocale, la seconda e le successive aggiungono una vocale in più rispetto alla precedente, secondo lo schema della colonna a fianco:

N+A
L+A; +U
T+A; +U; +O
M+A; +U; +E; +O
F+A; +O; +E; +I; +U

NA
LA; LU
TA; TU; TO
MA; MU; ME; MO
FA; FO; FE; FI; FU

3) Consonanti e parole con più sillabe

Ogni unità introduce i restanti grafemi e aggiunge una nuova difficoltà, una piccola sfida con cui confrontarsi, proponendo attività con una complessità crescente di esecuzione: riprodurre segni graficamente più complessi, osservare e riprodurre **parole trisillabiche**, individuare **sillabe interne** o **finali** di parola, discriminare fonemi simili e riprodurli correttamente, leggere le prime semplici frasi e iniziare a scrivere una parola in un contesto guidato.

Esempi di attività più complesse nelle unità successive

4) Suoni difficili

Il *Quaderno* prevede una sezione apposita dedicata ai “**Suoni difficili**”, cioè i suoni che mettono maggiormente in difficoltà l'apprendente perché non si trascrivono con una sola lettera (GL, GN, CI, CE...). La lingua italiana dispone infatti di 30 fonemi ma solo 21 lettere con cui rappresentarli. Essa ha un buon grado di trasparenza, ma non perfetto. Per scrivere correttamente

(**ortografia**) alcuni fonemi sono necessari due o tre grafemi (**digrammi e trigrammi**).

Le attività proposte nel *Quaderno* mirano a consolidare le competenze apprese nelle unità precedenti proponendo esercizi con cui l'apprendente ha già sviluppato una certa familiarità per poi passare ad esercizi più complessi di ricerca e individuazione di grafemi e parole complete e infine di scrittura in autonomia.

SUONI DIFFICILI

GUARDA E CERCHIA LA PAROLA GIUSTA

	SCIARPA	SCARPA
		
	PESCE	PESCHE
	SCENA	SCHIENA

LEGGI IL DIALOGO NEL FUMETTO E POI CERCHIA **SCI** E **SCE**



SCRIVI



Quaderno Alfa

\\Percorso per lo sviluppo delle abilità strumentali di lettura e scrittura in adulti migranti (Pre-Alfa/A1)

Questo testo è pensato come un quaderno operativo per studenti adulti che si avvicinano all'alfabeto latino e alla sua decodifica per la prima volta. Il quaderno accompagna l'apprendente nel percorso di familiarizzazione con lettere, parole e numeri e si rivolge a persone con competenze comunicative in italiano dal livello Pre-A1 al livello A1 del QCER. I significati, le parole e le lettere sono presentate con estrema gradualità e permettono allo studente di procedere lentamente dalla realtà quotidiana alla sua rappresentazione, dai fonemi ai grafemi.

Il quaderno propone:

- un lavoro di transcodifica dalle immagini ai simboli, dalle immagini ai suoni e infine ai segni grafici che li rappresentano
- una progressiva familiarizzazione con la sintesi dei suoni attraverso sillabe e parole semplici, poi sempre più complesse
- una sezione apposita dedicata ai grafemi difficili e ai suoni nascosti
- alcune unità finali dedicate ai numeri e alla presentazione dello stampato minuscolo e del corsivo

Il quaderno contiene:

- una scelta di parole appartenenti al lessico della comunicazione di base e dell'esperienza quotidiana per mantenere costante la motivazione dell'apprendente
- una selezione di immagini autentiche e scelte con attenzione a rappresentare una realtà plurale e varia
- una pagina pulita e chiara per permettere una sempre maggiore autonomia di lavoro all'apprendente

Alla conclusione del percorso l'apprendente è in grado di leggere e scrivere le parole italiane utili alla vita di tutti i giorni.

È disponibile online la guida per l'insegnante/facilitatore, che descrive in modo più dettagliato il percorso proposto nel Quaderno e nella quale vengono proposte attività aggiuntive e di rinforzo.

Quaderno Alfa vuole essere un contributo per arricchire l'offerta editoriale rivolta alle classi di adulti a scolarità debole e completare il panorama di testi dedicati alle abilità strumentali di lettura e scrittura con una proposta pensata per gli apprendenti che maggiormente necessitano di imparare con lentezza.

Quaderno Alfa

Percorso per lo sviluppo delle abilità strumentali di lettura e scrittura in adulti migranti (PreAlfa/A1)

COOPERATIVA LI-MO

ISBN: 978-88-6642-324-9

Prezzo € 14,00 - p. 160

Livello linguistico: Pre-Alfa/A1

Concludiamo con una sintesi della sequenza di presentazione delle lettere con l'indicazione delle competenze esercitate nelle attività proposte:

GRAFEMI		ABILITÀ E COMPETENZE
PRIMI SUONI	I, A, U, O, E	<ul style="list-style-type: none"> discriminare il suono iniziale inserire una crocetta in un quadrato di spunta
PRIME CONSONANTI E PRIME SILLABE	N, L, T, M, F	<ul style="list-style-type: none"> osservare la sillaba piana in parola bisillabica copiare la sillaba all'inizio di parola riconoscere la sillaba in contesti autentici leggere la sillaba in sequenza di sillabe uguali ripetute e poi le sillabe con vocale diversa osservare gradualmente lo schema della sintesi sillabica completare le parole con sillabe date ricomporre le parole bisillabiche con sillabe conosciute discriminare la sillaba iniziale abbinare le parole bisillabiche alle immagini scrivere il proprio nome
CONSONANTI E PAROLE CON PIÙ SILLABE	P, S, B, C, CH, D, G, GH, Z, V, H, R, Q, X, Y, W, K, J	<ul style="list-style-type: none"> discriminare il grafema iniziale discriminare il giusto orientamento del grafema all'interno di una sequenza. inserire la sillaba iniziale in parole trisillabiche leggere lo schema della sintesi sillabica con 5 vocali riconoscere le sillabe in testi autentici discriminare la sillaba iniziale completare le parole con sillabe date interne o finali di parola segmentare e sintetizzare i suoni di una parola a partire da un'immagine data leggere i semplici dialoghi completare le brevi frasi risolvere i semplici giochi enigmistici leggere e comprendere le semplici frasi familiarizzare con esercizi di comprensione (SÌ/NO) e completamento fare lo spelling del proprio nome
SUONI DIFFICILI (digrammi e trigrammi)	CE, CI, GE, GI, SCE, SCI, GLI, CQU, GN, doppie	<ul style="list-style-type: none"> discriminare i grafemi doppi e tripli in varie posizioni della parola individuare le lettere di una parola in una sequenza leggere e discriminare le parole simili per individuare l'ortografia corretta abbinare le parole e le immagini leggere i semplici dialoghi scrivere i propri dati personali risolvere i semplici giochi enigmistici individuare le sillabe di una parola in una sequenza
SUONI NASCOSTI (grafemi doppi e tripli appartenenti a una sola sillaba o a due sillabe contigue)	BR, FR, PR, TR, ST, SP, SC, STR, NT, MB, MP, RT, RB, LD, dittonghi e iati	<ul style="list-style-type: none"> discriminare i grafemi doppi e tripli in varie posizioni della parola evidenziare con il colore sequenze consonantiche difficili ricostruire le parole a partire da un'immagine e da sillabe date ricostruire le parole diverse a partire da alcuni elementi dati e confrontarle abbinare le parole e le immagini abbinare semplici frasi all'immagine giusta scrivere le parole in autonomia a partire da un'immagine leggere i brevi testi e cerchiare le sequenze consonantiche difficili leggere, comprendere e completare le semplici frasi leggere e discriminare le parole simili abbinandole all'immagine corretta classificare in una tabella i suoni simili ma con grafia differente a partire da parole date

FONTI E RIFERIMENTI AUTOREVOLI

- Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C. 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher.
- Caon F., Bricchese A. (a cura di) 2019, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino, Bonacci-Loescher.
- Casi P. 2004, "Fotografare la voce: un percorso dall'analfabetismo alla scrittura per adulti stranieri", in Lucia Maddii (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Roma-Atene, Edilingua: 145-152.
- Casi P., Minuz F. (a cura di) 2018, *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa*.
- De Mauro T., *Il Nuovo Vocabolario di Base della lingua italiana* (dizionario.internazionale.it/nuovovocabolarioibase)
- Minuz F. 2005, *Italiano L2 e l'alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- Minuz F. 2005, "Alfabetizzazione degli adulti e lingua seconda", in E. Jafrancesco (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano da parte di immigrati adulti. Atti del XIII Convegno nazionale ILSA*, Roma-Atene, Edilingua:112-150.
- Minuz F., Borri A., Rocca L. 2016, *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher.
- Pratelli M. 1995; (nuova edizione 2002), *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, Trento, Erickson.
- Tartaglione R. 2017, *Le prime 1000 parole italiane*, Firenze, Alma Edizioni.
- Siliprandi E., Gorrieri C., a cura di G. Stella 2013, *Difficoltà nell'avvio della lettoscrittura*, Firenze, Giunti.

Attività didattiche e approfondimenti

Come si sente?

SPAVENTATO ARRABBIATA TRISTE CONTENTO SORPRESA



1

2

3

4

5

1. LEI E'

2. LUI E'

3. LEI E'

4. LUI E'

5. LEI E'

ACQUA

CIECO

CUCINA

PESCIOLINO

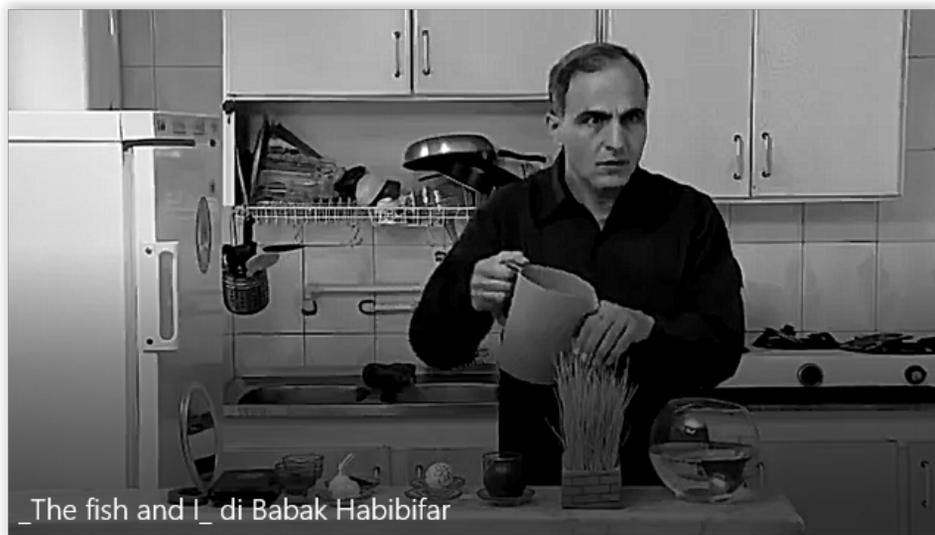
SCARICO

CAMICIA

TÈ















The fish and I di Babak Habibifar





The fish and I di Babak Habibifar













The fish and I di Babak Habibifar

Ascolta e completa la parola*:

AC □ □ □

CIE □ □

□ □ CI □ □

□ □ SCIO □ □ NO

□ □ □ RI □ □

□ □ MI □ □ □

□ □

Ascolta e scrivi la parola:

**consegnare la scheda piegata verticalmente e far completare prima l'esercizio della colonna a sinistra e poi scrivere nella colonna a destra*

Scrivi due parole che cominciano con la sillaba evidenziata:

AC
QUA _____

CIE
CO _____

CU
CI
NA _____

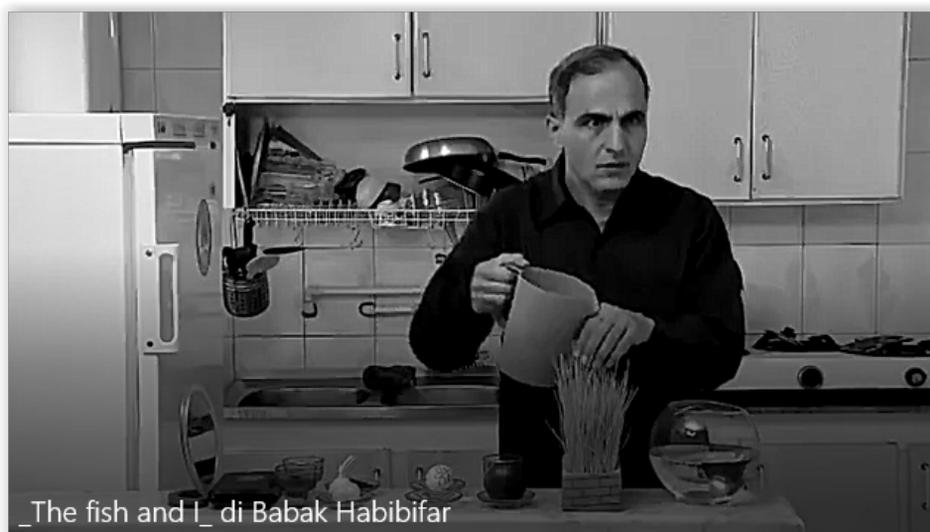
PE
SCIO
LI
NO _____

SCA
RI
CO _____

CA
MI
CIA _____

TE _____

LA STORIA DI BABAK E IL PESCIOLINO





The fish and I di Babak Habibifar



The fish and I di Babak Habibifar





A large, empty rectangular box with a dashed blue border, intended for a student's response to the first image.



The fish and I di Babak Habibifar

A large, empty rectangular box with a dashed blue border, intended for a student's response to the second image.



A large, empty rectangular box with a dashed blue border, intended for notes or a response.

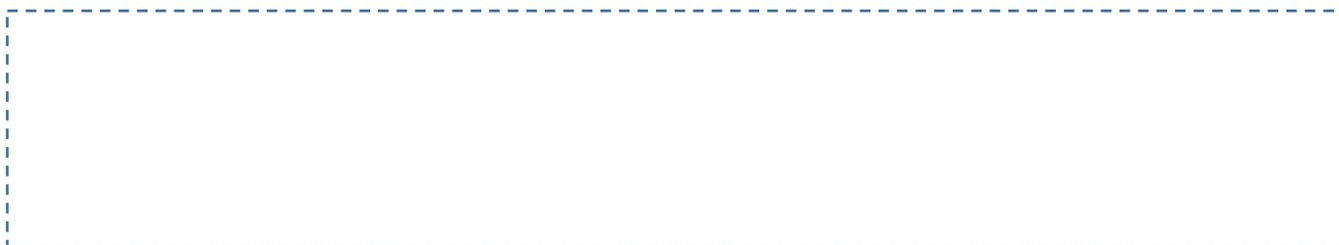
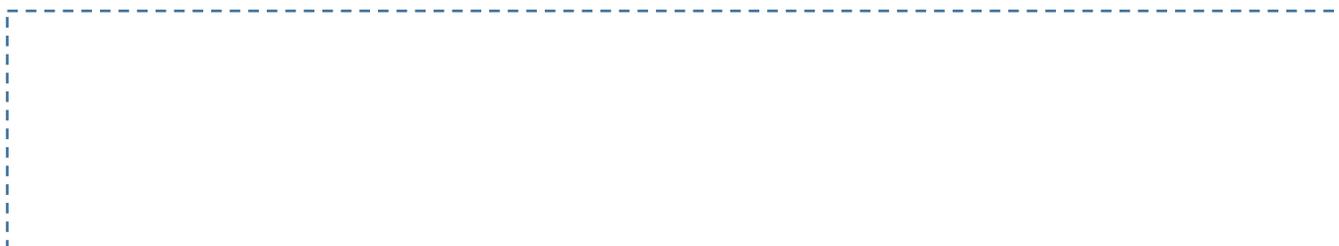


The fish and I di Babak Habibifar

A large, empty rectangular box with a dashed blue border, intended for notes or a response.







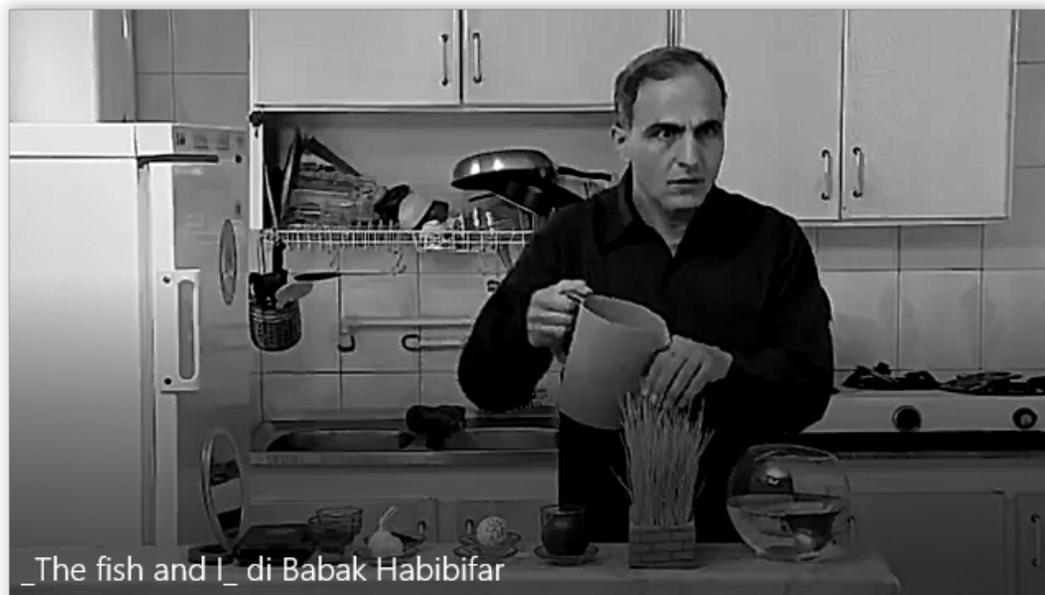
FINE

LA STORIA DEL CIECO E DEL PESCE



LUI FA IL CAFFÈ

LUI PRENDE IL BICCHIERE E METTE L'ACQUA



LUI METTE L'ACQUA NELLA PIANTA
LUI BAGNA LA PIANTA



LUI SENTE UN TELEFONO E SI GIRA.
IL PESCE E' CADUTO SUL PAVIMENTO



LUI E' SPAVENTATO



IL PESCE E' CADUTO PER TERRA



LUI CERCA IL PESCE
SUL PAVIMENTO



LUI HA TROVATO LO SCARICO



LUI METTE LA CAMICIA NELLO SCARICO



LUI METTE DELL'ACQUA SUL PAVIMENTO



LUI STA CERCANDO IL PESCE



LUI E' SEDUTO SUL PAVIMENTO

LUI E' STANCO

LUI E' SCORAGGIATO



LUI PENSA



IL PESCE E' ARRIVATO SOTTO LA MANO DEL
CIECO

LA STORIA DEL CIECO

Un giorno un cieco sta facendo il tè.
Dopo prende la caraffa per prendere
l'acqua per bagnare la pianta



ma il telefono suona e lui vuole girarsi
per andare a prendere il telefono ma
la sua caraffa ha toccato la boccia del
pesce che è caduta e si è rotta.



Lui si siede sul pavimento per
cercare il pesce ma non lo trova.



Lui toglie la sua camicia per
chiudere il tubo di scarico
dell'acqua



e poi lui versa tanta acqua sul pavimento e comincia a cercare il pesce.



Lui si siede sul pavimento scoraggiato perché non trova il suo pesce.



Alla fine il pesce torna sotto la sua mano e il cieco è contento.

