

# Italiano L2 in contesto migratorio. Una proposta didattica

**LETIZIA BIONDI E ILEANA LO RE\***

---

## **Italian as second language in a migratory context. A didactic proposal**

This paper illustrates a language teaching experience in a migratory context at the CPIA Ct1. After a short introduction on immigration and the new Italian legislation in the area of education to migrants, the article analyzes the strengths and the critical points of the teaching process and describes some case studies. The article concludes with the proposal of a didactic unit, which takes into account the profile of the learners and their communication needs.

Il contributo illustra un'esperienza didattica in contesto migratorio svolta presso il CPIA Ct1. Dopo alcune premesse sull'immigrazione e sulle nuove disposizioni normative nell'ambito dell'istruzione ai migranti, vengono descritti l'offerta formativa, i punti di forza e di criticità dell'istituzione e brevemente analizzati dei casi studio. L'articolo si conclude con una proposta didattica creata tenendo conto del profilo degli apprendenti e dei loro bisogni comunicativi.

LETIZIA BIONDI ([letiziaoq@gmail.com](mailto:letiziaoq@gmail.com)) è laureata in Filologia Moderna all'Università degli Studi di Catania e ha conseguito la Certificazione CEDILS in Didattica dell'italiano per stranieri.

ILEANA LO RE ([ileanalore1@gmail.com](mailto:ileanalore1@gmail.com)) è laureata in Lingue per la Cooperazione Internazionale all'Università degli Studi di Catania. Ha conseguito la Certificazione CEDILS in Didattica dell'italiano per Stranieri e il Master per "Formatori Interculturali di Lingua Italiana per Stranieri" (FILIS) all'Università degli Studi dell'Insubria.

\* L'articolo è frutto di una stretta collaborazione fra le autrici, che hanno congiuntamente contribuito alla pianificazione del lavoro e all'elaborazione della Premessa e del sottoparagrafo 1.1.1. La responsabilità della redazione finale va comun-

que ripartita nel modo seguente: Ileana Lo Re è autrice del paragrafo 1, ad esclusione dei sottoparagrafi 1.2.1 e 1.2.3; Letizia Biondi è autrice dei sottoparagrafi 1.2.1 e 1.2.3 e del paragrafo 2.

---

## Premessa

Com'è noto, gli scenari migratori nel nostro Paese stanno mutando. Con poco più di 5 milioni di immigrati regolarmente residenti sul territorio (8,7% della popolazione totale residente), l'Italia si colloca al sesto posto in Europa e all'undicesimo nel mondo (dati tratti da Caritas e Migrantes 2019). Se gli arrivi via mare in Italia registrano un effettivo calo rispetto agli anni precedenti, l'emergenza educativa e di integrazione persiste e le scuole si trovano ad affrontarla con strumenti non sempre adeguati.

Previous years	Sea arrivals	Dead and missing
2019	11,471	750
2018	23,370	1,311
2017	119,369	2,873
2016	181,436	4,578
2015	153,842	2,913
2014	170,100	3,093

**Tabella 1. Arrivi via mare in Italia aggiornati al 2019 (UNHCR 2019)**

Le difficoltà paiono crescenti: per il rilascio del permesso di soggiorno di lunga durata è ancora necessario dimostrare una padronanza linguistica in italiano pari al livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue. Le recenti disposizioni del decreto legge n. 113 del 4.10.2018 (il cosiddetto Decreto Sicurezza) prevedono modifiche per l'acquisizione della cittadinanza, per la quale è necessario esibire una certificazione della conoscenza della lingua italiana di livello B1 (art. 14 lettera a-bis, in Gazzetta Ufficiale n. 281 del 3.12.2018)<sup>1</sup>.

La scuola rappresenta una grande occasione di incontro fra culture:

la scuola, per i ragazzi stranieri, è una soglia. È una porta che si apre su un mondo nuovo. [...] si contrappone a questa immobilità dell'esistente. Apre le porte dell'Europa e si fa confine permeabile. Questa è la sua missione, da sempre. Perché la scuola è inclusione sociale (De Filippo 2017).

<sup>1</sup> In un'intervista del 22 febbraio 2019 riportata nel sito della rivista «La ricerca», l'on. Emanuela Rossini sostiene che, se il Governo non si impegna a offrire corsi di italiano L2, l'obbligo di conseguire il livello B1 diventa di fatto una soglia di sbarramento piuttosto che una soglia di accesso (Rossini 2019).

Più il ruolo di minori e adulti nella società è subalterno, minore è la possibilità che ricevano input vario, ampio, differenziato e negoziabile (Sardo 2017: 250).

la scarsa esposizione alla lingua [...] segna la quotidianità dei minori. Le comunità alloggio sono luoghi in cui la lingua italiana viene poco praticata o comunque circoscritta ad alcuni momenti (Amoruso, D'Agostino, Jaralla 2015: 25).

Tra le agenzie educative (contesti formali e associazioni volontarie) che nel territorio si occupano di didattica dell'italiano L2, i CPIA rimangono i centri più interessanti per osservare un itinerario pianificato di educazione linguistica per gli stranieri. Nelle pagine seguenti riporteremo un breve resoconto di un'esperienza di osservazione e azione didattica in contesto migratorio presso il CPIA Ct 1 e presenteremo le attività svolte presso La Casa Valdese di Vittoria (Ragusa) in un contesto migratorio eterogeneo in quanto a profili di apprendimento.

## 1. Un'esperienza al CPIA Ct1

### 1.1. Il P.T.O.F. 2018/2021 del CPIA

Com'è noto, i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) prendono avvio nell'anno scolastico 2014/2015. Se fino al 2018 nel sito MIUR, sezione *Istruzione degli Adulti*, si leggeva che i CPIA «svolgono un ruolo fondamentale per accogliere gli adulti immigrati e diffondere la conoscenza della lingua italiana», oggi si legge che offrono percorsi di istruzione degli adulti finalizzati al conseguimento di titoli di studio e certificazioni (MIUR 2019). Oltre agli italiani dai 16 anni in su privi di titolo di studio (corsi serali e sezioni carcerarie), possono iscriversi ai CPIA minori stranieri non accompagnati (MSNA), giovani e adulti stranieri che necessitano della certificazione A2.

Il Piano dell'offerta formativa offre percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana e percorsi di primo livello. Il percorso di alfabetizzazione, per un totale di 200 ore, è articolato in 20 ore di accoglienza, 100 ore per il raggiungimento del livello A1 e 80 per il conseguimento della certificazione di livello A2 del QCER. Il percorso di primo livello è distinto in due periodi: il primo (400 ore) è finalizzato al conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione; il secondo periodo (825 ore) è finalizzato al conseguimento della certificazione delle competenze di base connesse alle attività comuni a tutti gli indirizzi degli istituti tecnici e professionali.

Nella fase di accoglienza vengono verificate le conoscenze in ingresso per collocare ciascuno studente all'interno del gruppo di livello più idoneo e viene infine definito il Patto Formativo (CPIA CATANIA 1 2018-2021: 31-34).

### 1.1.1. Gli utenti

Nel campo dell'insegnamento dell'italiano agli stranieri bisogna interrogarsi sulle esigenze, i bisogni formativi e il profilo degli apprendenti, e sulla base di questi formulare risposte didattiche adeguate.

Il contesto migratorio è uno dei segmenti di insegnamento più delicati. Si delinea per il docente un nuovo e più complesso ruolo al fine di fornire risposte glottodidattiche mirate ed efficaci. Figure che presentano particolari vulnerabilità sono i minori stranieri non accompagnati (MSNA) e le donne.

Con la sigla MSNA ci si riferisce a soggetti minori presenti nel territorio italiano privi di genitori o adulti per loro legalmente responsabili. Le probabili motivazioni per lasciare il proprio paese da soli sono persecuzioni, ragioni economiche, aspirazioni personali, riscatto sociale e ricongiungimenti. La legge italiana prevede per loro l'inespellibilità, il permesso di soggiorno per minore età e il rispetto dei diritti fondamentali tra i quali l'istruzione e la formazione (cfr. Accorinti 2016: 103-106).

Negli anni 2000 c'è stato un aumento della femminilizzazione delle emigrazioni: sono sempre di più le donne che decidono di emigrare di propria iniziativa per motivi di lavoro, per ricongiungimento familiare o per colmare il divario di genere che caratterizza la loro società. Dal punto di vista dell'apprendimento della lingua pesa negativamente la condizione di subalternità in cui spesso vivono, subendo quel fenomeno noto come *downgrading*, cioè la retrocessione nel percorso di emancipazione delle donne che in Italia svolgono mansioni di livello inferiore rispetto al titolo di studio conseguito. Le donne che emigrano per lavoro, generalmente, hanno un'istruzione, al contrario le donne prive di titolo di studio di solito emigrano per ricongiungimento, e in questo caso vivono isolate nella comunità dei connazionali e svolgono ruoli subalterni in cui le occasioni di contatto linguistico sono limitate (Colombo 2014: 140 e Minuz 2012: 7-11).

Favaro (2014: 147) definisce gli immigrati come «gli apprendenti più fragili, scarsamente scolarizzati e meno "attrezzati"». Perciò il livello di alfabetizzazione e di scolarizzazione, le lingue parlate e le motivazioni dovrebbero essere le variabili da prendere in considerazione per orientare le prassi didattiche.

Quando si parla di alfabetizzazione, in letteratura si distinguono i prealfabeti che hanno una lingua madre priva di un sistema di scrittura, gli analfabeti totali che non hanno appreso la lingua madre in forma scritta, i debolmente alfabetizzati che hanno una minima alfabetizzazione nella L1, gli alfabetizzati in scritture non alfabetiche e infine gli alfabetizzati in alfabeto latino (Minuz 2017).

Il livello di scolarizzazione può essere molto eterogeneo, dall'analfabeta al laureato. Con l'analfabeta è opportuno lavorare contemporaneamente sulla scrittura e sulle funzioni comunicative ma non si potrà lavorare sulla riflessione metalinguistica perché anche nella L1 manca il metalinguaggio di rife-

rimento (Maddii 2004). Gli apprendenti che presentano scarsa scolarizzazione hanno anche scarsa familiarità con alcuni generi testuali, poca dimestichezza con la struttura del *testing* e debole sviluppo della motricità fine, che comporta difficoltà nel prendere appunti, tenere in mano la penna, organizzare quaderni e orientarsi sui libri (Minuz 2012). Nel progettare corsi di italiano per immigrati sarebbe opportuno non disorientare gli apprendenti e valorizzare l'approccio comunicativo all'interno del modello operativo dell'unità didattica. Nella relazione in classe, aiuta esplicitare le motivazioni che, da parte dell'apprendente, sono soprattutto strumentali ed estrinseche ed è bene conoscere punti di contatto e differenze con le lingue parlate, spesso tipologicamente distanti dall'italiano. Caratteristica di questo profilo di utenti è poi l'apprendimento spontaneo: spesso entrano in classe con un italiano afferrato nel contesto in cui vivono e lavorano.

Prendere in esame le variabili in gioco, l'età, gli interessi, le motivazioni, l'alfabetizzazione, la scolarizzazione, può essere importante per declinare i contenuti sì da renderli memorabili per gli allievi. Tra le pratiche didattiche vi possono essere attività ludiche, simulazioni, attività su canzoni e video. Tuttavia, in base al tipo di insegnamento precedentemente sperimentato dagli allievi, queste pratiche possono indurre diffidenza e andranno introdotte pian piano, accompagnate ad esercizi strutturati.

## 1.2 Dentro la scuola: osservazione, criticità e casi di studio

Nel corso dell'a.s. 2017/2018, grazie a un protocollo d'intesa Scuola-Università<sup>2</sup>, abbiamo partecipato a un progetto di osservazione / azione didattica in contesto migratorio presso la sede di via Randazzo del CPIA Ct1. Pur osservando la realtà della scuola nel suo insieme, la nostra esperienza si è concentrata sulla classe di alfabetizzazione, tanto eterogenea quanto a profili di competenze da richiedere proposte formative personalizzate:

un eterogeneo insieme di bisogni linguistici, aspirazioni formative e personali, modalità di apprendimento, percezioni di sé e della propria collocazione nella nuova situazione [...]. Tale eterogeneità deve essere presa in carico dalla struttura formativa nella programmazione didattica (Minuz 2017: 38).

Nella stessa classe gli studenti si differenziano per età, paese di provenienza, lingua madre, competenze acquisite in una lingua veicolare (inglese e/o francese), grado di alfabetizzazione e scolarizzazione. Al momento del nostro ingresso a scuola, credevamo che l'età fosse la variabile discriminante

---

<sup>2</sup> Dipartimento di Scienze Umanistiche, Università di Catania. Un ringraziamento va al Dirigente scolastico, la prof.ssa Antonietta Panarello, per aver accolto la proposta di una ricerca congiunta finalizzata alla stesura delle nostre tesi di laurea magistrale.

nell'azione didattica. In realtà, i docenti curricolari, grazie alla loro esperienza, ci hanno fatto notare che elementi determinanti sono l'alfabetizzazione e il grado di scolarizzazione raggiunti nel Paese d'origine. Infatti, se è vero che i processi di apprendimento variano a seconda dell'età e del vissuto di ciascuno (Troncarelli, La Grassa 2018: 26-28), i tempi di acquisizione, la motivazione, la costanza del campione di apprendenti osservato cambiavano soprattutto in base all'istruzione precedentemente sperimentata.

Il CPIA appariva, all'epoca della nostra esperienza, una scuola molto dinamica: di mese in mese le classi si ridisegnavano, e per apprendenti e per livelli. Fino ad anno scolastico inoltrato erano possibili nuove iscrizioni, inoltre i neomaggiorenni per un passaggio di consegne burocratico-amministrative venivano trasferiti presso altre strutture; nonostante la legge Zampa prevedesse un prosieguo amministrativo fino all'età di 21 anni per motivi di studio, tale indicazione spesso veniva disattesa con la conseguenza che molti studenti al compimento del diciottesimo anno di età erano costretti ad abbandonare la scuola. Infine, gli apprendenti mostravano discontinuità nella frequenza scolastica probabilmente o perché poco motivati o a causa di un basso grado di scolarizzazione nel paese d'origine. Infatti, c'è una stretta correlazione tra la frequenza scolastica e il tipo di insegnamento sperimentato: apprendenti con una bassa scolarizzazione non frequentavano con regolarità i corsi, al contrario gli studenti con un'alta scolarizzazione frequentavano con costanza.

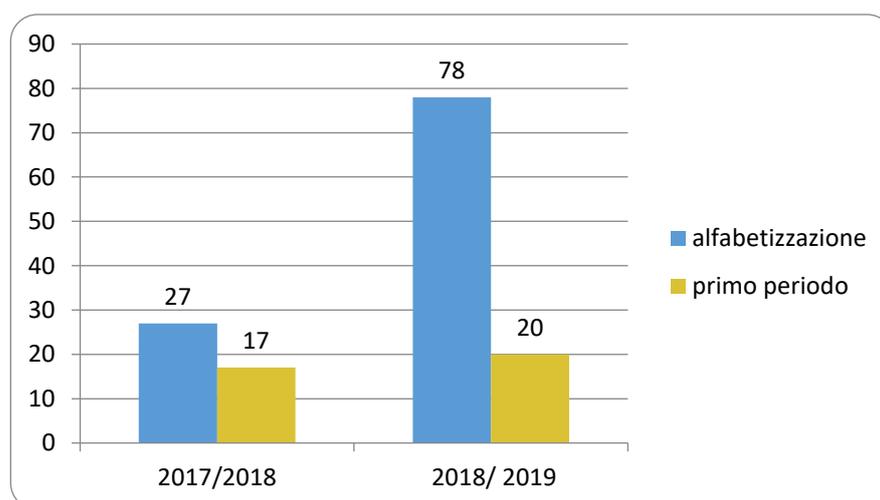
Il Decreto Sicurezza sembra aver modificato l'utenza (Fig. 1)<sup>3</sup>: con il notevole calo di sbarchi, è diminuito il numero di utenti minori stranieri non accompagnati (MSNA) e giovani adulti; i neomaggiorenni che hanno perso la protezione umanitaria perdono il diritto e l'interesse a frequentare la scuola. D'altra parte, con i nuovi obblighi imposti dal decreto si è riscontrato fra gli iscritti un alto numero di persone che già da tempo vivono in Italia e necessitano delle certificazioni A2 e B1, rispettivamente per il permesso di soggiorno di lunga durata e per l'ottenimento della cittadinanza; i nuovi utenti sono anche italiani, che per percepire il reddito di cittadinanza hanno l'obbligo del completamento del percorso di studi. Per rispondere a questa esigenza, il CPIA Ct1 ha attivato corsi extracurricolari di livello B1 tenuti dai docenti interni.

Grazie alla già citata convenzione tra l'Università degli Studi di Catania e il CPIA Ct1, si è creata una collaborazione positiva che ha messo in relazione l'esperienza dei docenti curricolari e i nostri studi in glottodidattica. I docenti svolgono un'importante azione sociale, ma un punto critico è la loro formazione specifica in didattica dell'italiano L2, come evidenziato in diversi studi

---

<sup>3</sup> Si ringrazia per le informazioni relative ai cambiamenti avvenuti per l'a.s. 2018/2019 il prof. Alessandro De Filippo, referente didattico del CPIA Ct1 del punto di erogazione di Via Randazzo e docente di Cinema, Fotografia e Televisione presso l'Università degli Studi di Catania.

(Favaro 2018: 32-33; Troncarelli, La Grassa 2018: 25). Le istituzioni dovrebbero impegnarsi a dare risposte adeguate sul piano della formazione linguistica, non soltanto per quanto riguarda l'attivazione dei corsi ma anche per quanto concerne la formazione degli insegnanti, considerate le differenze profonde tra le motivazioni, i bisogni e le modalità di apprendimento di italiani e di immigrati, al fine di garantire proposte mirate ed efficaci (Troncarelli, La Grassa 2018: 25). Ad esempio, all'interno dello stesso gruppo di livello non si tiene conto dei diversi profili di competenza che sono molto eterogenei in un contesto così difficile come quello migratorio. Secondo l'antico metodo grammaticale-traduttivo, alcuni apprendenti scolarizzati e alfabetizzati copiavano con consapevolezza schemi sui verbi, mentre un apprendente analfabeta totale li ricopiava in modo meccanico senza associare una semantica alle liste di parole. Una maggiore consapevolezza glottodidattica e la conoscenza dei profili di apprendenti che precedono il livello A1, delineati da Borri, Minuz, Rocca e Sola (2014), consentirebbero un maggiore successo.



**Figura 1. Confronto tra le classi negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019**

La nostra formazione teorica ci suggeriva di osservare i profili dei discenti per pensare ad un'offerta adeguata incentrata sui loro bisogni. Collaborando con i docenti e concentrando la nostra attenzione sulla classe di alfabetizzazione, abbiamo selezionato alcuni casi di studio<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Cogliamo l'occasione per ringraziare i professori Francesco Carrubba, Alessandro De Filippo, Fabio Maria Marino, Daniela Midolo, Girolamo Reina, docenti del CPIA CT1, sede di via Randazzo nell'a.s. 2017/2018.

### 1.2.1. Caso di studio 1

S è un gambiano ventenne, analfabeta totale, arrivato in Italia da più di un anno e mezzo. Non essendo scolarizzato, non aveva sviluppato capacità di astrazione, generalizzazione e riflessione metalinguistica, capacità di mantenere costante l'attenzione, di prendere appunti, di organizzazione e di sintesi e di motricità fine. Inoltre, dimostrava una frequenza discontinua.

L'apprendente analfabeta deve compiere il doppio sforzo cognitivo di assegnare una semantica ai suoni che sente pronunciare e di associare un suono ai segni grafici (Amoruso, D'agostino, Jaralla 2015: 26). Deve inoltre costruire una nuova e diversa enciclopedia del mondo che investe anche il sistema iconografico. Il docente curriculare era solito introdurre l'alfabeto con le tessere del *Gioco dell'ABC* della Ravensburger che associano un disegno a una lettera, ma S stentava a riconoscere alcune illustrazioni tipiche dell'iconografia ludica occidentale (ad esempio il sole rappresentato come un cerchio con occhi e sorriso). Pertanto si è deciso di utilizzare fotografie lavorando su campi semantici d'uso quotidiano.

Agata Claudia Privitera, nei suoi studi, suggerisce un approccio lessicale-dichiarativo<sup>5</sup>, proponendo attività che «diano centralità ai processi cognitivi innescati durante l'elaborazione in tempo reale del linguaggio» (Privitera 2016: 219-210). La ricerca scientifica e le politiche linguistiche dovrebbero occuparsi di questa tipologia di utenti che non conoscono il sistema di scrittura in L1 e lo imparano in una L2 che ancora non padroneggiano.

### 1.2.2. Casi di studio 2 e 3

Y, sudanese di 24 anni, è scarsamente scolarizzato. Alfabetizzato in un alfabeto non latino, aveva cominciato a studiare il sistema di scrittura italiano in Italia e conosceva l'inglese, ma a livello rudimentale essendo poco scolarizzato.

J è un giovane adulto di 28 anni proveniente dalla Nigeria, la sua lingua madre è l'edo ma parla molto bene l'inglese vantando un'alta scolarizzazione.

I due casi di studio vengono trattati in un unico paragrafo perché i due studenti evidenziano come la scolarizzazione sia una variabile fondamentale nel determinare modi e tempi di acquisizione/apprendimento di una lingua. Infatti sono arrivati in Italia a breve distanza l'uno dall'altro ma Y ha cominciato a frequentare la scuola due mesi prima rispetto a J. Quest'ultimo ha raggiunto risultati migliori in tempi minori grazie all'alta scolarizzazione, alla conoscenza di più lingue e del sistema di letto-scrittura latino. Essendo abituato a frequentare la scuola era più costante e motivato rispetto al compagno che invece, demotivato dai lenti successi scolastici, frequentava saltua-

---

<sup>5</sup> Per gli automatismi linguistico-cognitivi e su come scardinarli cfr. Privitera c.s.

riamente le lezioni. In quasi tre mesi J ha conseguito la certificazione di livello A2 ma la sua motivazione è calata nel momento in cui ha compreso che per motivi amministrativi non avrebbe potuto sostenere in quell'a. s. gli esami conclusivi del primo ciclo di istruzione.

Nella costruzione delle attività didattiche è stato possibile tenere conto delle passioni di J e del suo stile cognitivo, sperimentando un tipo di insegnamento improntato sulle sue attitudini e sui suoi bisogni formativi.

### 1.2.3. Caso di studio 4

C, una donna singalese di trent'anni mediamente scolarizzata, ha appreso l'alfabeto latino studiando la lingua inglese. Si trovava in Italia da quattro anni: la motivazione che l'ha spinta ad intraprendere un percorso di formazione linguistica è legata sia alla necessità della certificazione sia al senso di riscatto rispetto al ruolo subalterno che svolge nella società. Il profilo di C ha consentito di lavorare su funzioni comunicative e grammaticali e avviare riflessioni metalinguistiche, pur tenendo conto, soprattutto all'inizio, del tipo di insegnamento fino ad allora sperimentato (tipo direttivo).

L'analisi degli errori commessi da C sembra evidenziare che essi derivino dalle incoerenze nel sistema grafico italiano, dalle strategie di transfer dall'inglese, dalla distanza dalla L1 e da forme fossilizzate.

Dalle osservazioni svolte, possiamo intuire che alla base di alcuni fenomeni di fossilizzazione nella sua interlingua vi siano poca interazione sociale e pochi input nella lingua target (per le caratteristiche dell'interlingua in italiano L2 si vedano Diadori, Palermo e Troncarelli (2015), Mocciaro (2014), Palotti e Zedda (2006), Schmid (1994)). Di seguito alcuni esempi di errori:

- «Io piace compito»: omissione dell'articolo e possibile transfer negativo per differenza dalla struttura inglese *I like*;
- «Io andato SriLanka Pebbraio» per indicare un futuro viaggio, «andato bagno» per chiedere di poter uscire dalla classe: omissione della copula nel passato prossimo e participio passato esteso ad indicare presente e futuro, in quanto forma saliente per l'apprendente straniero;
- sintagmi nominali, accostando soggetto e oggetto di una frase senza usare articoli («facciamo compiti») né preposizioni («abito Mario Rapisadi» con omissione della vibrante alveolare).

Attraverso l'analisi dell'interlingua di C, è stato possibile intervenire sui punti di crisi del contatto tra L1 e L2, sugli errori e sui transfer linguistici. Ad esempio, è stato presentato l'uso di *c'è / ci sono* per evitare che l'apprendente utilizzasse un *c'è* presentativo («io non c'è ricordo», «marito mamma oggi c'è cucina») che le consentiva di non coniugare alcun verbo. Inoltre è stata trattata la posizione del verbo rispetto all'oggetto nel confronto tra le due lingue, poiché C posticipava il verbo alla fine della frase («Io italiano parli»).

Per quanto riguarda i transfer, soprattutto quelli fonetici, svolgendo esercizi mirati l'apprendente attiva la funzione monitor, cioè una funzione di

controllo sulla produzione quando l'apprendimento è consapevole (Balboni 2015: 47), e si corregge. Quando è impegnata in una libera produzione scritta o orale commette errori poiché la lingua madre costituisce un bagaglio di conoscenze che possono influenzare la L2 soprattutto a livello fonologico e lessicale e poi sintattico e morfologico (Solarino 2010: 18, Schmid 1994).

## 2. Proposta di attività didattica

Nelle pagine precedenti abbiamo riportato il resoconto della nostra esperienza didattica in contesto migratorio all'interno di un CPIA. Descrivendo i quattro casi di studio abbiamo cercato di evidenziare l'eterogeneità dei profili di apprendenti che caratterizzava il corso di alfabetizzazione e di delineare in poche righe alcune linee di intervento pensate per ciascuno di questi profili.

Di seguito, proporremo un'unità didattica progettata e messa in pratica in ambito migratorio ma con altri studenti. L'intera proposta didattica è nata infatti per facilitare l'inserimento di uno degli allievi del CPIA Ct1 all'interno di un nuovo contesto scolastico. Il giovane, al raggiungimento della maggiore età, era stato trasferito da una comunità per MSNA di Catania all'area migranti della Diaconia Valdese di Vittoria (Ragusa). La breve esperienza in trasferta, all'interno di quella più ampia al CPIA di Catania, nasceva dalla volontà di creare per lo studente una forma di continuità rispetto all'ulteriore sradicamento sperimentato. Ciò che ci ha mosso a elaborare la proposta didattica sul dare e chiedere informazioni stradali è stata l'idea di accompagnare l'apprendente nella scoperta della città facendolo interagire con la nuova classe. Abbiamo progettato attività di vario genere per la comprensione e la produzione sia orale sia scritta affinché fossero adatte a un gruppo di discenti eterogeneo.

### 2.1. La costruzione delle unità didattiche

L'organizzazione didattica è un'attività complessa che deve prendere in considerazione una serie di elementi: l'età, la provenienza, il livello di alfabetizzazione e scolarizzazione, le motivazioni e i bisogni degli apprendenti.

L'insegnante deve riferirsi a importanti teorie quali quelle della processabilità dell'input e dell'insegnabilità<sup>6</sup>. A tal proposito, nella creazione delle

---

<sup>6</sup> Com'è noto, la teoria della processabilità di Pienemann (1998) prevede che a ogni stadio di sviluppo dell'interlingua nell'apprendente siano in azione procedure di elaborazione cognitiva che gli consentono di comprendere e produrre solo gli input che è in grado di processare in quello stadio. Queste procedure, acquisite gradualmente, secondo un ordine implicazio-

unità didattiche si è tenuto conto del fatto che non si può alterare l'ordine naturale della sequenza di acquisizione. L'insegnamento prematuro di una sequenza può avere effetti negativi come quelli della fossilizzazione su forme cristallizzate sicure, le quali consentono all'apprendente di capire e farsi capire senza procedere verso stadi successivi dell'interlingua.

Mossi da queste considerazioni che riguardano la costruzione del sillabo e la scelta dei contenuti, abbiamo fatto riferimento alle teorie sugli stili cognitivi<sup>7</sup> nella scelta delle metodologie. Abbiamo cercato di declinare i contenuti didattici tenendo conto dei diversi profili di apprendenti presenti in classe.

Si è scelto di adoperare, soprattutto con i gruppi piuttosto che con i singoli allievi, la canzone d'autore italiana come input. Di seguito verrà presentata un'unità didattica che inizia con l'ascolto e la visione di un videoclip musicale, svolta presso la Casa Valdese di Vittoria (Ragusa)<sup>8</sup>, dove nel mese di gennaio 2018 è stato trasferito, al raggiungimento della maggiore età, uno studente del CPIA Ct1. La scelta di iniziare con una canzone si basa sul fatto che essa rappresenta un testo autentico, cioè non creato appositamente per allievi stranieri e quindi non manipolato ma vivo, particolarmente adatto a un approccio di tipo comunicativo (la competenza nella lingua non è vista come strettamente imprigionata nelle maglie della correttezza grammaticale, cfr. Mauroni 2011). La canzone facilita la motivazione perché, attraverso il ritmo, la musica e le immagini dei videoclip, attira l'attenzione degli allievi e crea un clima sereno ma dinamico facendo leva sulla componente principale della motivazione, cioè il piacere. Proponendo una canzone come input di partenza, il materiale è stato posto ad un attento vaglio perché doveva essere rispondente alle esigenze didattiche, curato dal punto di vista linguistico, ricco, ridondante, né troppo difficile da demotivare gli allievi né troppo semplice da annoiarli. La canzone, inoltre, avendo una componente musicale ed una linguistica,

---

nale, e naturale, consentono al docente di valutare a che stadio dell'interlingua si trovi il discente e forniscono indicazioni per la costruzione del sillabo (cfr. Pallotti, Zedda 2006: 50).

<sup>7</sup> Affinché la proposta didattica sia il più possibile personalizzata e varia, il docente dovrebbe declinare i contenuti didattici tenendo conto dei diversi stili di apprendimento degli allievi. Com'è noto, lo stile cognitivo riguarda il modo in cui ciascuno percepisce un'informazione, la organizza, acquisisce e la richiama alla mente. «Molti ragazzi che privilegiano normalmente un solo stile di apprendimento si trovano a dover "tradurre" dallo stile del docente al proprio stile predominante e, impegnati in questo processo di traduzione, incontrano difficoltà a tenere il passo con gli altri» (Sardo 2008: 168-169). Sugli stili cognitivi primari cfr. Cadamuro 2004 e Sternberg 1998: 40-41; Balboni 2015: 80-81.

<sup>8</sup> Cogliamo l'occasione per ringraziare la prof.ssa Chiara Russo, docente presso Casa Valdese di Vittoria, e il dott. Andrea Gentile, coordinatore della Casa Valdese presso Servizio Migranti – Diaconia Valdese.

solleciterebbe l'attivazione durante l'ascolto di entrambi gli emisferi del cervello (destro e sinistro), comportando ricadute glottodidattiche interessanti (Mauroni 2011: 4-5).

Seguendo il collaudato modello di unità di apprendimento elaborato da Freddi negli anni Sessanta e ulteriormente descritto da Balboni<sup>9</sup> si è posto l'accento sul fattore motivazionale affinché lo sforzo dell'apprendimento fosse avvertito dal discente come meritevole e degno di un impegno considerevole.

### 2.1.1. Un esempio di unità didattica: Vieni in città

L'attività si è svolta in due lezioni per un totale di quattro ore. Era rivolta a studenti immigrati di diversa provenienza geografica, un gruppo eterogeneo, trattandosi di un corso interno alla struttura di accoglienza dove risiedono soggetti maggiorenni di età compresa tra i 18 e i 35 anni circa, con diversi livelli di competenza linguistica, dal Pre A1 all'A2 avanzato. Gli apprendenti erano alfabetizzati nell'alfabeto latino, adoperavano l'inglese e il francese quali "lingue ponte" e inoltre erano avvezzi alle più moderne metodologie didattiche, essendo la loro docente formata nella glottodidattica dell'italiano L2.

L'unità proposta si prefigge il raggiungimento delle seguenti competenze:

- comunicative: chiedere e dare indicazioni;
- morfologiche: numeri ordinali, ripasso dei verbi servili, imperativo e condizionale come formule;
- linguistiche: lessico relativo alla città e all'orientamento nello spazio;
- culturali: la canzone italiana d'autore e alcune espressioni italiane.

Primo incontro.

FASE DELLA MOTIVAZIONE. Con un'immagine colorata rappresentante una città con palazzi e strade si introduce l'argomento della lezione, cominciando ad elicitarne il lessico noto. Segue la visione di un audiovisivo opportunamente montato mixando con rudimentali strumenti di editing due canzoni e video tratti da youtube. La canzone principale è *Com'è bella la città* di Giorgio Gaber a tratti intervallata da spezzoni de *L'isola che non c'è* di Edoardo Bennato. Dopo l'ascolto si tiene un *brainstorming* per la comprensione globale del testo audiovisivo.

---

<sup>9</sup> Fase della globalità, con percezione globale dell'input da parte dell'emisfero destro del cervello; fase dell'analisi, con esplorazione del testo; fase della sintesi, con attività di reimpiego delle strutture incontrate nel testo, precedute dalla fase di motivazione o contestualizzazione (cfr. Balboni 2015: 151-157).

FASE DELLA GLOBALITÀ. Durante il secondo ascolto, i ragazzi completano un esercizio di riempimento (Fig. 2). Un terzo ascolto è utile per completare l'attività o per l'autoverifica.

**Consegna:** *Completa il testo con le parole seguenti:*

CAMMINO-SECONDA-LA-STRADA-NEGOZI-BELLA-MACCHINE-ISOLA-MOBILI-CITTÀ-DESTRA-DRITTO-

Vieni, vieni in città. Che stai a fare in campagna?

Se tu vuoi farti una vita

devi venire in città.

\_\_\_\_\_ (1) stella a destra

Questo è il \_\_\_\_\_ (2), e poi dritto  
fino al mattino.

-Com'è \_\_\_\_\_ (3) la città,

com'è grande la \_\_\_\_\_ (4)

Com'è viva la città, com'è allegra \_\_\_\_ (5) città.

Piena di strade e di \_\_\_\_\_ (6) e di vetrine  
piene di luce

con tanta gente che lavora,

con tanta gente che produce.

Con le réclames sempre più grandi

Con i magazzini, le scale \_\_\_\_\_ (7)

Con i grattacieli sempre più alti e tante \_\_\_\_\_ (8)  
sempre di più.

-Poi la \_\_\_\_\_ (9) la trovi da te,

porta all' \_\_\_\_\_ (10) che non c'è.

Seconda stella a \_\_\_\_\_ (11)

Questo è il cammino,

E poi \_\_\_\_\_ (12) fino al mattino.

Non ti puoi sbagliare perché

quella è l'isola che non c'è!

**Figura 2. Esempio di esercizio di riempimento**

In questa fase ci si può soffermare anche sulla scoperta del significato di alcune espressioni oscure o molto usate in italiano (*se vuoi farti una vita e non ti puoi sbagliare*) accostando alle frasi idiomatiche delle immagini esemplificative affinché gli allievi possano associare il suono alle parole sul foglio e ad una chiara iconografia. Inoltre, attraverso espressioni idiomatiche, si possono introdurre anche delle informazioni culturali relative al “farsi una vita” in Italia.

FASE DELL'ANALISI. Evidenziando alcuni versi, si individua il macro-obiettivo della lezione, chiedere e dare indicazioni stradali, da cui si dipanano due ulteriori micro-obiettivi: orientarsi nello spazio e conoscere i nomi delle

cose intorno a noi. A questo punto, si possono introdurre le espressioni di luogo con metodo induttivo e richiamando il *total physical response approach* con attività di movimento. Per esigenze di tempo, invece, qui il metodo induttivo è stato abbandonato, adoperando immagini tratte da internet e dal testo *Facile Facile A1*, in particolare per un'attività di reimpiego delle espressioni apprese.

Seguono due attività di abbinamento che condurranno all'obiettivo morfologico: il ripasso dei verbi servili, l'uso dei numeri ordinali e l'imperativo e il condizionale come formule nella situazione comunicativa.



**Figura 3: Esempio di esercizio sull'uso di espressioni di luogo (Cassiani, Mattioli, Parini 2008: 45)**

Il primo esercizio (Fig. 3), svolto con l'insegnante, consente di costruire la regola riflettendo sulle strutture adoperate. Il secondo (Fig. 4) viene svolto dagli studenti autonomamente.

**Consegna:** collega le risposte alle domande.

CHIEDERE INDICAZIONI	DARE INDICAZIONI
Vorrei andare in piazza. È lontano?	(C)
Vorrei andare IN via Roma. Puoi dirmi come posso arrivarci?	(A)
Devo andare AL supermercato. Come ci arrivo?	(D)
Scusi, dobbiamo andare ALLA stazione. Mi può indicare la strada?	(B)
Come posso raggiungere la farmacia?	(E)

- A) Prendi la TERZA traversa e svolta subito a destra, supera il semaforo e sei arrivato.
- B) Prendete la SECONDA traversa a sinistra, superate la piazza e in fondo alla strada c'è la stazione.
- C) No, non ti puoi sbagliare. Vai tutto dritto, gira a sinistra e arriva in fondo alla strada. Lì c'è la piazza.
- D) Torna indietro, alla rotonda prendi la PRIMA uscita e davanti alla posta c'è il supermercato.
- E) Puoi andare dritto fino al semaforo, poi svolta a sinistra e prendi la terza traversa a destra. Lì c'è la farmacia.

**Figura 4. Esempio di esercizio di abbinamento**

Questi esercizi di abbinamento serviranno alla riflessione su una categoria verbale già nota agli allievi, cioè il verbo servile. A uno schema semivuoto dei verbi servili da completare, seguono esercizi manipolativi del tipo “scegli la forma corretta”, “coniuga all’interno della frase il verbo tra parentesi”, “inserisci il verbo mancante”.

Infine, gli studenti mettono in pratica quanto appreso nel corso dell’unità dando indicazioni per giungere da un punto a un altro su una mappa di una città fittizia<sup>10</sup>.

Secondo incontro.

Gli studenti lavorano in coppie: ogni studente, a turno, chiede e dà l’indicazione per spostarsi da un luogo a un altro sulla mappa della sua città (Fig. 5). Compiuto l’atto comunicativo la coppia di studenti riceve una carta raffigurante un elemento della città da attaccare sulla mappa.

<sup>10</sup> L’importanza del vissuto e del materiale autentico è emersa in questa fase con tutta evidenza: scoprendo che la mappa era fittizia, i discenti hanno preferito dare indicazioni per raggiungere luoghi della loro città.



Figura 5: Mappa adoperata durante la fase di *warm up*

L'attività di *warm up* è seguita da una di *cool down*: gli studenti svolgono in gruppo un esercizio di abbinamento tra immagine e indicazioni stradali.

**Consegna:** *Abbina le indicazioni stradali ai disegni.*



NON TI PUOI SBAGLIARE!

Figura 5: Esercizio di abbinamento (da [www.italiano-online.it/indicazioni\\_viarie.html](http://www.italiano-online.it/indicazioni_viarie.html))

Ci si può soffermare su esercizi che riguardino i numeri ordinali e i numeri romani (consegne 1 e 2).

**Consegna 1:** Completa le frasi con le parole della lista (esercizio tratto da lezione 1 di Cordera Alberti, de Savorgnani 2011).

DECIMO - PRIMO - QUARTO - SECONDO- SETTIMA - TERZO

1. Il \_\_\_\_\_ mese dell'anno è gennaio.
2. Ottobre è il \_\_\_\_\_ mese dell'anno.
3. La primavera inizia nel \_\_\_\_\_ mese dell'anno.
5. Martedì è il \_\_\_\_\_ giorno della settimana.
6. Il \_\_\_\_\_ giorno della settimana è giovedì.
7. Questa è la \_\_\_\_\_ frase dell'esercizio ed è anche l'ultima.

**Consegna II:** *Scrivi il numero ordinale per completare la frase.*

	1) LA FARMACIA è NELLA _____ POSIZIONE
	2) IL CINEMA è NELLA _____ POSIZIONE
	3) LA ROTONDA è NELLA _____ POSIZIONE
	4) LA PIAZZA è NELLA _____ POSIZIONE
	1) IL SEMAFORO è NELLA _____ POSIZIONE

FASE DELLA SINTESI. In questa fase, gli allievi completano in coppia un dialogo riepilogativo di tutti i contenuti didattici.

**Consegna I:** Mario chiede a Joseph come arrivare al cinema. Completa il dialogo. Usa anche i verbi servili.

**M:** Scusa, sai dirmi dov'è il cinema?

**J:** è in via Roma.

**M:** come \_\_\_\_\_ arrivare in via Roma?

**J:** Vai dritto fino alla  \_\_\_\_\_ poi prendi la \_\_\_\_\_ (2)

uscita e vai sempre  \_\_\_\_\_ fino al  \_\_\_\_\_.

Si possono prevedere attività di comprensione e produzione scritta (1. Leggi il dialogo e disegna nel riquadro il percorso che deve fare il ragazzo per arrivare al supermercato; 2. Scrivi la strada che percorri per andare da casa al CPIA). Qui si è deciso di prediligere la produzione orale con un'ultima richiesta:

**Consegna II:** Descrivi la strada che percorri per arrivare a/in...

## Conclusioni

Abbiamo cercato di delineare brevemente, attraverso la nostra esperienza di tutorato didattico in contesto migratorio, alcune pratiche e norme di riferimento nell'insegnamento / apprendimento dell'italiano L2 (cfr. Favaro 2018: 32-33). Per lo sviluppo delle competenze di produzione e comprensione, con questi particolari gruppi di apprendenti può risultare utile far leva su vari input che li coinvolgano a livello globale e insistano su un apprendimento che interessi diversi stili cognitivi e canali sensoriali (Casi 2014).

Anche se, in relazione a tali processi, sembrano permanere ancora punti di criticità nel nostro sistema scolastico, tuttavia è iniziato un dialogo positivo tra diversi enti formativi nel tentativo di offrire agli utenti curricula dotati di significatività autentica per il loro apprendimento.

## Riferimenti bibliografici

Accorinti, Marco (2016), *I minori stranieri non accompagnati in Italia e in Europa*, in Corrado Bonifazi – Massimo Livi Bacci (a cura di), *Profughi*, Firenze, Associazione Neodemos, pp. 103-106 ([www.neodemos.info/wp-](http://www.neodemos.info/wp-)

<content/uploads/2016/07/Profughi1.pdf>, ultima consultazione: 18.03.2020).

- Amoruso, Marcello – D’Agostino, Mari – Jaralla, Yousif Latif (2015), *Dai barconi all’università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Itastra, Università degli studi di Palermo.
- Balboni, Paolo Ernesto (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- Borri, Alessandro – Minuz, Fernanda – Rocca, Lorenzo – Sola, Chiara (2014), *Italiano L2 in contesti migratori: Sillabo e Descrittori dall’alfabetizzazione all’A1*, Torino, Loescher.
- Cadamuro, Alessia (2004), *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Roma, Carocci.
- Caritas italiana e Fondazione Migrantes (2019), *Sintesi del XXVIII Rapporto Immigrazione 2018-2019* (online a partire dalla pagina [www.caritas.it](http://www.caritas.it), ultima consultazione: 17.01.2020).
- Casi, Paola (2014), *Sintesi dei due interventi. 1) Tipologie di analfabetismo e profili di competenza. 2) Percorsi didattici per lo sviluppo delle abilità di oralità e di letto- scrittura*, Università per stranieri di Siena, Seminario *Analfabetismi e alfabetizzazione in contesti migratori*, 9-10 maggio 2014 (<https://www.unistrasi.it/public/articoli/2512/Files/Casi.pdf>, ultima consultazione: 19.03.2020).
- Cassiani, Paolo – Mattioli, Laura – Parini, Anna (2008), *Facile facile. Libro di italiano per studenti stranieri. A1 livello principianti*, Pesaro, Nina edizioni.
- Colombo, Maddalena (2014), *Analfabetismo, genere e disuguaglianze: lo scenario globale della cittadinanza attraverso la formazione*, in *Certifica il tuo italiano. Dall’alfabetizzazione alla certificazione delle competenze linguistiche dei migranti secondo gli standard europei. Un’esperienza di rete in Lombardia*, Milano, Fondazione ISMU, pp. 129-142.
- Cordera Alberti, Cinzia – de Savorgnani, Giulia (2011), *Chiaro! A2*, Firenze, Alma edizioni.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press (online <https://rm.coe.int/16802fc1bf>, ultima consultazione: 17.01.2020) [ed. it. *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano-Firenze, R.C.S. Scuola-La Nuova Italia / Oxford, 2002].
- CPIA CATANIA 1 (2018-2021), P.T.O.F. *Piano triennale dell’offerta formativa 2018-2021*

(<https://www.cpiacataniauno.edu.it/attachments/article/847/PTOF%2018-21.pdf>, ultima consultazione: 27.12.2019).

- De Filippo, Alessandro (2017), *La pizza di Tourè nell'Italia distratta*, in «La Sicilia» 26.03.2017 ([www.lasicilia.it/news/catania/71447/la-pizza-di-toure-nell-italia-distratta.html](http://www.lasicilia.it/news/catania/71447/la-pizza-di-toure-nell-italia-distratta.html), ultima consultazione: 17.01.2020).
- Diadori, Pierangela – Palermo, Massimo – Troncarelli, Donatella (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- Favaro, Graziella (2014), *Gli alfabeti dell'integrazione. La formazione linguistica degli immigrati con bassi livelli di scolarità*, in *Certifica il tuo italiano. Dall'alfabetizzazione alla certificazione delle competenze linguistiche dei migranti secondo gli standard europei. Un'esperienza di rete in Lombardia*, Milano, Fondazione ISMU, pp. 147-165.
- Favaro, Graziella (2018), *Le lingue, le norme, le pratiche. Il contesto, i dati, i riferimenti della scuola multiculturale e plurilingue*, in «Italiano LinguaDue», 10/2, pp. 1-41.
- Loescher Editore (2019), *Italiano L2 oggi: prospettive dal Parlamento* (online [www.laricerca.loescher.it/lingua-italiana/1853-italiano-l2-oggi-prospettive-dal-parlamento.html](http://www.laricerca.loescher.it/lingua-italiana/1853-italiano-l2-oggi-prospettive-dal-parlamento.html), ultima consultazione: 17.01.2020).
- Maddii, Lucia (2004), *L'Italiano seconda lingua per gli adulti immigrati*, in Lucia Maddii (a cura di), *Insegnamento apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene, Edilingua.
- Mauroni, Elisabetta (2011), *Imparare l'italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico*, in «Italiano LinguaDue», 3/1, pp. 397-438.
- Minuz, Fernanda (2012), *Insegnare L2 ad adulti immigrati, in Italia, oggi*, «Italiano L2 in classe – Rivista quadrimestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda/straniera», 1, pp. 7-11.
- Minuz, Fernanda (2017), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- MIUR (2019), *Istruzione degli Adulti* (online [www.miur.gov.it/istruzione-degli-adulti](http://www.miur.gov.it/istruzione-degli-adulti), ultima consultazione: 27.12.2019).
- Mocciaro, Egle (2014), *Un'idea di lingua: modelli, teorie e prospettive acquisizionali*, in Adriana Arcuri – Egle Mocciaro (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale, per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Università degli Studi di Palermo, Scuola di lingua italiana per stranieri, pp. 89-108.
- Pallotti, Gabriele – Zedda, Assunta Giuseppina (2006), *Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità*, in «Revista de Italianistica», XII, pp. 47-64.

- Privitera, Agata Claudia (2016), *Il processing nell'insegnamento dell'italiano L2*, in Anna De Marco (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Atti del III convegno Dille, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 211-217.
- Privitera, Agata Claudia (c.s.), *Scardinare gli automatismi: didattica e processazione del linguaggio*, in *Literacy Education and Second Language Learning for Adults "People, languages and literacy in new migration. Research, Practice, and Policy"*. Atti del XIV convegno LESLLA (Palermo, 4-6 ottobre 2018), Palermo, Palermo University Press.
- Sardo, Rosaria (2008), *Il gioco delle regole: proposte di didattica ludica della grammatica italiana*, in Vincenzo Campisi – Rosaria Sardo (a cura di), *Sulle barricate delle competenze*, Siracusa, Libreria Editrice Urso, pp. 132-175.
- Sardo, Rosaria (2017), *Quale didattica dell'italiano per i nativi digitali? Prime riflessioni sul progetto MAT.ITA dell'università di Catania*, in «Italiano LinguaDue», 9/2, pp. 229-290.
- Schmid, Stephan (1994), *Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate*, in Anna Giacalone Ramat – Massimo Vedovelli (a cura di), *Italiano lingua seconda / lingua straniera*. Atti del XXVI Congresso (Siena 5-7 novembre 1992), Roma, Bulzoni, pp. 61-80.
- Solarino, Rosaria (2010), *Gli errori di italiano L1 ed L2: interferenza e apprendimento* in «Italiano LinguaDue», 2, pp. 15-22.
- Sternberg, Robert J. (1998), *Stili di pensiero, Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Trento, Erikson.
- Troncarelli, Donatella – La Grassa, Matteo (2018), *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, Bologna, il Mulino.
- UNHCR (2019), Operational Portal, Refugee Situations (<https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5205>, ultima consultazione: 04.03.2020).
-