

**Pubblicato il: luglio 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Promoting the mastery of the Italian language in a plurilingual and intercultural perspective: the Erasmus ALTA project**

**Promuovere la padronanza della lingua italiana in una prospettiva plurilingue e interculturale: il progetto Erasmus ALTA**

di

Marika Calenda

Università degli Studi della Basilicata

[marika.calenda@unibas.it](mailto:marika.calenda@unibas.it)

**Abstract:**

The University of Basilicata has just started the ALTA project - Allophone Teacher Academy - which is the winning project of the call provided by the *Erasmus+ Key Action 2* program, named *Cooperation between organizations and institutions*". This project fits within the framework outlined by the *Action Plan for Integration and Inclusion 2021-2027*. One of its main objectives, is to train teacher, within the *Erasmus Teacher Academies*, to manage multicultural and multilingual classrooms by developing specific skills for addressing cultural, religious, and linguistic diversity within students. The essay is structured as follows: in the first section we describe the theoretical framework and in the second section, we analyze some of the products developed according to the ALTA protocol. These include the device for language comprehension *MATERN-AILE*, developed by Alain Bentolila within the *Centre International de Formation et d'Outils à Destination des Maîtres* (CIFODEM) in Paris, partner of the project.

**Keywords:** Teacher Academy, language comprehension, initial training, inclusion, allophone students.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16307

**Abstract:**

L'Università degli Studi della Basilicata ha avviato il progetto ALTA – *Allophone Teacher Academy* – risultato vincitore del bando previsto dal programma di eccellenza Erasmus “Cooperazione tra organizzazioni e istituzioni”. Il progetto si iscrive nel quadro delineato dal *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* che individua tra gli obiettivi prioritari la formazione degli insegnanti, nell'ambito delle Accademie di insegnanti Erasmus, affinché sviluppino specifiche competenze per affrontare la diversità culturale, religiosa, linguistica e per gestire aule multiculturali e multilingue. Il contributo descrive nella prima parte il quadro teorico di riferimento e nella seconda parte alcuni dei prodotti realizzati seguendo il protocollo ALTA, tra cui il dispositivo *MATERN-AILE* per la comprensione della lingua, frutto delle ricerche coordinate da Alain Bentolila nell'ambito dell'attività scientifica del *Centre International de Formation et d'Outils à Destination des Maîtres* (CIFODEM) di Parigi, partner del progetto.

**Parole chiave:** *Teacher Academy*, comprensione della lingua, formazione iniziale, scuola dell'infanzia, alunni alloglotti.

**1. Introduzione**

La presenza sempre più numerosa di studenti con madrelingua non italiana ha cambiato in maniera evidente l'assetto delle classi, soprattutto nel primo ciclo di istruzione. I temi dell'accoglienza degli alunni provenienti da un contesto migratorio e del loro inserimento nella scuola sono di centrale interesse nel dibattito pedagogico, nonché presupposti fondamentali per l'inclusione nel nuovo contesto sociale (Fiorucci, 2011; Fiorucci & Catarci, 2015). La normativa vigente su questo tema è molto chiara e si rifà al principio universalistico per cui è necessario assicurare a ciascuno il diritto all'istruzione e allo studio così come delineato negli articoli 33 e 34 della Costituzione Italiana (Bricchese, 2015).

Secondo un recente rapporto della UIL Scuola RUA (2024), l'Anagrafe degli Studenti ha censito 967.394 studenti e studentesse con cittadinanza non italiana, l'11,3% del totale degli studenti iscritti a scuola in Italia. I dati aggiornati evidenziano che è in forte aumento, a causa del conflitto in corso, la percentuale di bambini e ragazzi ucraini accolti nelle classi italiane. A livello nazionale, nella scuola primaria si concentra il maggior numero di studenti con cittadinanza non italiana nel nostro Paese, con un rapporto di uno su tre (315.955, pari al 32,6% del totale). In termini quantitativi, al secondo posto, con una percentuale del 21,3% (205.806), troviamo la scuola secondaria di II grado, a seguire, gli alunni iscritti alla scuola secondaria di I grado, con una percentuale del 18,9% (182.479). Infine, gli alunni stranieri che frequentano la scuola dell'infanzia sono 110.292 (11,4% del totale). Sono le regioni del Nord Italia ad accogliere la percentuale maggiore di studenti stranieri (62,7%), con Lombardia (24,6%), Emilia-Romagna (13,1%) e Piemonte (11,2%) in testa. Nel Centro Italia, la regione con il maggior numero di alunni stranieri (86.639) è il Lazio, mentre nel Sud il numero più elevato si registra in Sicilia (37.448).

Una trasformazione così radicale della composizione delle classi ha chiamato la scuola a doversi ristrutturare sia sul piano metodologico-didattico che organizzativo per attuare pratiche di inclusione scolastica degli alunni stranieri, in gran parte inseriti in classe subito dopo il loro arrivo in Italia (Caon, 2006). Gli insegnanti hanno cercato di mettere a punto metodologie di intervento, materiali

didattici, progettazioni mirate per rispondere in maniera efficace soprattutto ai bisogni linguistici più immediati, tipici degli alunni non italofoni, portatori del bisogno primario di imparare l'italiano come una seconda lingua (Paone, 2021).

Come spiega Favaro (2016), nelle scuole ci si è concentrati maggiormente sulle necessità più urgenti, quelle di primo livello, immediatamente visibili, proprie di chi è “senza parola”, con la fiduciosa convinzione che i successivi momenti dell'imparare il lessico e le logiche specifiche delle discipline sarebbero poi seguiti come naturali fasi evolutive di un unico processo di apprendimento. In realtà, l'apprendimento della lingua di scolarizzazione avviene in modo più complesso e richiede un'attenta progettazione con tempi personalizzati e interventi specificamente orientati alle esigenze e provenienze linguistiche di ciascuno (Santipolo, 2006).

L'importanza della lingua di scolarizzazione è ampiamente riconosciuta da diversi organismi europei e internazionali nonché dalla letteratura di riferimento su questo tema (Consiglio d'Europa, 2014; Beacco et al., 2016) e, sempre più spesso, la lingua principale utilizzata per l'insegnamento e l'apprendimento non è la prima o la lingua familiare di molti degli alunni che frequentano le scuole nei Paesi dell'Unione Europea, e non solo.

## 2. L'educazione linguistica: riferimenti normativi

Per quanto concerne le azioni già previste dall'ordinamento italiano in materia di intervento linguistico, un primo riferimento è rintracciabile nel D.P.R. 31 agosto 1999 n. 394, art. 45. I contenuti del decreto affermano con chiarezza alcune linee guida fondamentali: l'iscrizione dei minori stranieri in qualsiasi momento dell'anno indipendentemente dalla regolarità della posizione riguardo al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani; l'equa ripartizione nelle classi degli alunni stranieri; l'inserimento nella classe corrispondente all'età anagrafica<sup>1</sup>. Il *Piano Nazionale Elledue* che prevedeva l'organizzazione di moduli di italiano dedicati e interventi linguistici di supporto in collaborazione con gli Enti locali. Si annoverano, inoltre: le *Linee guida* sull'accoglienza e l'inserimento degli alunni stranieri 2006 e 2014; la direttiva del 27 dicembre del 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*; la circolare ministeriale 8 del 6 marzo 2013; la nota ministeriale del 22 novembre 2013, prot. 2563 che spiega le finalità e modalità di utilizzo dei PDP come strumento transitorio per favorire l'inclusione degli alunni stranieri. Le Linee guida affrontano il tema dell'accoglienza e della personalizzazione degli apprendimenti, descrivendo l'insieme di adempimenti e provvedimenti attraverso i quali viene formalizzato il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con l'istituzione scolastica.

Nei documenti programmatici in vigore per il sistema integrato zero-sei e per il primo ciclo di istruzione (MIUR 2012; 2018; MI 2021; 2022), l'apprendimento linguistico si configura come nucleo centrale di un percorso formativo e di crescita teso a rafforzare le basi culturali di tutti e di ciascuno in una prospettiva sempre più inclusiva e multiculturale. Nel documento MIUR D.M. n. 254 del 16 novembre 2012 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, al paragrafo Cittadinanza e Costituzione si legge “la lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie”

<sup>1</sup> Il Collegio dei docenti può deliberare l'iscrizione a una classe diversa in base a specifici criteri (Linee guida, 2014).

(p. 26). Il successivo documento MIUR D.M. n. 910 Del 16 novembre 2017 *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* estrapola dalle Indicazioni Nazionali (2012) i contributi che le varie discipline offrono allo sviluppo delle competenze di cittadinanza rimarcando la centralità delle lingue quale strumento per la costruzione delle conoscenze e l'esercizio della cittadinanza. Si ribadisce, inoltre, la necessità di inquadrare gli apprendimenti linguistici in una cornice interculturale “La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale” (p. 9). La prospettiva dell'educazione plurilingue e interculturale rappresenta così una risorsa indispensabile per la valorizzazione delle diversità e per garantire il successo scolastico dei discenti, ed è, quindi, presupposto irrinunciabile per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica di tutti e di ciascuno.

Anche nel D.M. n. 334/2021 *Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6* compare un esplicito riferimento alla dimensione interculturale e multilingue che caratterizza l'ecosistema formativo in cui vivono i bambini di oggi. Il documento auspica, sin dalla prima infanzia, il raggiungimento di importanti conquiste in termini di intercultura, come investimento strategico per l'inclusione nella società attuale.

L'attenzione alle esigenze linguistiche dei bambini che provengono da un contesto familiare non italofono caratterizza il D.M. n. 43/2022 *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* in cui, a tal proposito, si legge che nei servizi educativi bisogna offrire ogni giorno “una molteplicità di occasioni e contesti che incoraggiano i bambini, anche quelli che vivono in un contesto familiare non italofono, a sperimentare e perfezionare le proprie competenze lessicali e sintattiche per entrare in relazione con adulti diversi dai genitori e con i compagni” (p. 15).

In tal senso, percorsi di formazione per i docenti riferiti al tema dell'intercultura sono raccomandati sia dalle già richiamate *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (2006; 2014) che dai recenti *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori* (MI 2022). Per quanto riguarda la formazione iniziale, quest'ultimo documento sottolinea il ruolo delle Università e ricorda come tra gli obiettivi formativi qualificanti del CdLM in Scienze della Formazione Primaria (D.M. n. 249/2010) rientri il possesso di “capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse, sapendo costruire regole di vita comuni riguardanti la disciplina, il senso di responsabilità, la solidarietà e il senso di giustizia” (p. 39). Gli Orientamenti auspicano, inoltre, che si riesca a incentivare la presenza degli insegnamenti di Pedagogia interculturale e di Didattica della lingua italiana per stranieri nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria.

### 3. Il progetto Erasmus *Allophone Teacher Academy*

Nel 2021, il progetto Erasmus *Allophone Teacher Academy* (ALTA) è risultato vincitore del bando previsto dal programma di eccellenza Erasmus + Azione chiave 2 “Cooperazione tra organizzazioni e istituzioni” finalizzato alla creazione di *Teachers Academies*, centri di formazione europea per insegnanti previsti dai nuovi Programmi Erasmus + 2021-2027. Il progetto ALTA è coordinato dall'Académie d'Amiens (Francia) e vede coinvolti altri partner francesi, quali l'Università Picardie Julius Verne, l'Università di Lille, l'Università di Rouen Normandie, il *Centre International de Formation et d'Outils à Destination des Maîtres* (CIFODEM) di Parigi, insieme all'Università della

Murcia (Spagna) e all'Università Veliko Tarnovo (Bulgaria).

Le Accademie di insegnanti nascono per rispondere alle priorità dell'Unione Europea in materia di politica dell'educazione nell'ottica di sviluppare una visione sempre più europea e internazionale della formazione dei futuri insegnanti. Il progetto si focalizza su due principali oggetti di indagine: la formazione iniziale degli insegnanti in una prospettiva interculturale e plurilingue e l'apprendimento della lingua di scolarizzazione con particolare attenzione alle condizioni di fragilità linguistica riferite agli alunni che provengono da un contesto migratorio.

Gli obiettivi del progetto sono in linea con le priorità dell'Unione Europea in materia di educazione linguistica. La Commissione Europea (2020), nel Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027, individua come obiettivi prioritari del settore Istruzione e Formazione: 1) l'aumento del numero di minori migranti e di minori provenienti da un contesto migratorio che partecipano a un'educazione e a una cura della prima infanzia inclusive e di alta qualità. 2) Insegnanti che dispongono delle competenze necessarie e ricevono risorse e sostegno per gestire aule multiculturali e multilingue a beneficio sia dei bambini migranti che di quelli autoctoni. Il documento precisa che questi obiettivi possono essere raggiunti proprio attraverso un sostegno mirato agli insegnanti affinché sviluppino competenze per affrontare la diversità culturale, religiosa, linguistica nell'ambito delle Accademie di insegnanti Erasmus. Il progetto Erasmus ALTA si inserisce in questo scenario focalizzandosi sui seguenti obiettivi: favorire il processo di internazionalizzazione, sviluppando una visione europea e internazionale della formazione iniziale degli insegnanti; promuovere lo sviluppo di competenze interculturali e metodologiche per l'inclusione di alunni alloctoti; elaborare strategie didattico-educative di contrasto all'analfabetismo funzionale da introdurre nei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti; progettare dispositivi e materiali didattici per l'apprendimento della lingua di scolarizzazione.

Il progetto è articolato in una serie di azioni che coprono il triennio accademico 2022-2025. Nei primi due anni, 2022-2023 e 2023-2024, si sono svolte quattro mobilità di formazione pedagogica, ad Amiens (febbraio 2023), a Rouen (maggio 2023), a Matera (novembre 2023) e a Lille (febbraio 2024), durante le quali i diversi gruppi di partenariato del progetto hanno ospitato le delegazioni delle altre nazioni e organizzato attività formative sotto forma di laboratori teorico-pratici destinati ai formatori universitari: docenti, dottorandi, ricercatori, tutor universitari e altre figure coinvolte nel progetto (figura 1).

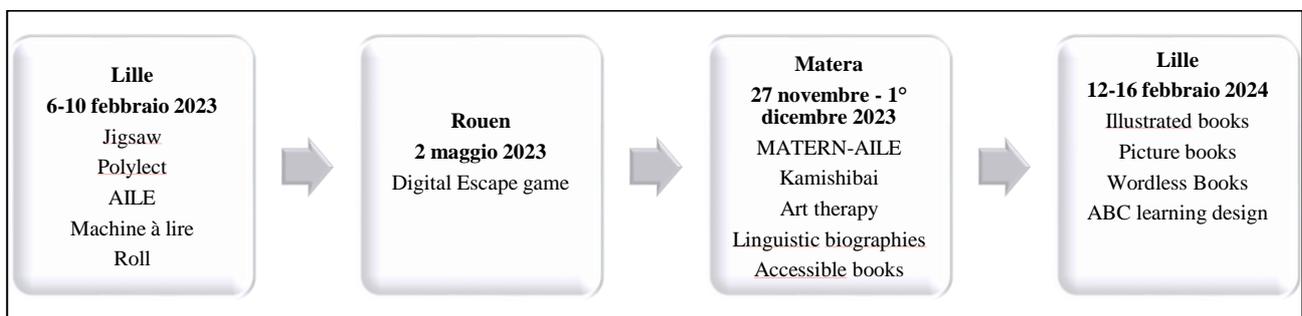


Figura 1: Le mobilità di formazione pedagogica del progetto Erasmus ALTA

Le mobilità di formazione pedagogica previste dal progetto ALTA hanno visto la partecipazione di esperti/formatori francesi e italiani su dispositivi, metodologie e strumenti per l'apprendimento della lingua di scolarizzazione in una prospettiva interculturale, tra cui *ROLL*, *Polylect*, *Machine à Lire*,

*Dispositif Apprentissage Intégral de la Lecture et de l'Écriture* (AILE) e MATERN-AILE, frutto delle ricerche coordinate da Alain Bentolila nell'ambito dell'attività scientifica del *Centre International de Formation et d'Outils à Destination des Maîtres* (CIFODEM) di Parigi.

La formazione, incentrata sui temi dell'inclusione scolastica degli alunni provenienti da un contesto migratorio e della comprensione della lingua sia per l'utenza alloglotta che per gli utenti con fragilità linguistica in generale, ha avuto lo scopo di fornire indicazioni metodologiche e piste di lavoro pedagogico attraverso la condivisione delle pratiche, delle tecniche e delle attività didattiche illustrate durante i laboratori formativi. Oltre ai dispositivi proposti dal CIFODEM, sono stati presentati altri strumenti, materiali e metodologie per supportare l'apprendimento linguistico degli alunni alloglotti: *silent book*, albi illustrati, libri inclusivi, biografie linguistiche, *Jigsaw*, *Escape game*, ecc.

I contenuti della formazione sono stati poi rielaborati per gli studenti del CdLM in SFP, che hanno partecipato anche alla settimana di formazione pedagogica a Matera dal 27 novembre al 1° dicembre 2023, e successivamente integrati nelle attività didattiche previste dal piano di studi, in particolare nelle ore di tirocinio indiretto. Le attività pedagogiche previste dai dispositivi ALTA si basano su repertori di testi della narrativa illustrata per l'infanzia, quali albi illustrati, libri senza parole, primi libri illustrati, libri tattili, libri animati (pop-up) e libri in simboli (Zipes, 1996; Nikolajeva, 1997; Blezza Picherle, 1996; 2002). Il gruppo di ricerca della Basilicata ha selezionato un elenco di prodotti messi a disposizione degli studenti per lo svolgimento delle esercitazioni (Tabella 1).

<b>Titolo</b>	<b>Autore</b>	<b>Casa editrice</b>
<i>A casa con boogie</i>	Sophie Fatus	Lapis Edizioni
<i>Animali diVersi</i>	Chiara Carminati & Antonella Abbatiello	Lapis Edizioni
<i>Atlante il grande viaggio illustrato</i>	Pascale Hédelin & Pati Aguilera	Franco Cosimo Panini Editore
<i>Babyeco: le foreste pluviali, i poli, gli oceani, il riciclo</i>	Lorna Freytag	Lapis Edizioni
<i>Benvenuti nel mio mondo</i>	Moira Butterfield & Harriet Lynas	Lapis Edizioni
<i>Casa è</i>	Philip Giordano	Lapis Edizioni
<i>Caterina</i>	Chloé Alméras	Lapis Edizioni
<i>Colori</i>	Hervé Tullet	Franco Cosimo Panini Editore
<i>Dieci dita alle mani</i> <i>Dieci dita ai piedini</i>	Mem Fox & Helen Oxenbury	Editrice Il Castoro
<i>Ecco un uovo</i>	Ramadier & Bourgeau	Babalibri
<i>Gli opposti</i>	Xavier Deneux	La Margherita edizioni
<i>I colori con boogie</i>	Sophie Fatus	Lapis Edizioni
<i>I colori delle emozioni</i>	Anna Llenas	Gribaudo
<i>I combinelli: animali marini, viaggio nello spazio, animali in fattoria, animali in giardino</i>	AA. VV. & Agnese Baruzzi	Lapis Edizioni
<i>I contrari</i>	Nathalie Choux	Gallucci
<i>I numeri con boogie</i>	Sophie Fatus	Lapis Edizioni
<i>Il cibo</i>	Nathalie Choux	Gallucci
<i>Il libro delle cose reali e fantastiche</i>	Jutta Bauer & Katja Spitzer	Lapis Edizioni
<i>Il libro delle macchine</i>	Carl Johanson	Lapis Edizioni
<i>Inventa fiabe</i>	Paola Formica	Headu
<i>L'alfabeto con boogie</i>	Sophie Fatus	Lapis Edizioni
<i>L'atlante dei mondi antichi</i>	Anne Millard & Russel Barnett	Gribaudo
<i>Le forme</i>	Xavier Deneux	La Margherita edizioni
<i>Le parole di bianca sono farfalle</i>	Chiara Lorenzoni & Sophie Fatus	Uovonero
<i>Lo straniero</i>	Kjell Ringi	Lapis Edizioni
<i>Meraviglioso</i>	Gay Wegerif	Lapis Edizioni

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16307

<i>Mini fiabe box</i>	Attilio Cassinelli	Lapis Edizioni
<i>Oh oh</i>	Sophie Fatus	Emme edizioni
<i>Questo posso farlo</i>	Satoe Tone	Uovonero
<i>Scopriamo il cibo</i>	Andrea Minoglio & Federico Mariani	Gribaudo
<i>Una giornata per immagini</i>	Attilio Cassinelli	Lapis Edizioni
<i>Volta la pagina</i>	Maria Loretta Giraldo & Nicoletta Bertelle	Camelozampa

Tabella 1: Repertorio di materiali per le esercitazioni degli studenti di SFP

I materiali sono stati selezionati tra i libri contemporanei per bambini in base a caratteristiche fisiche che potessero catturare l'attenzione degli alunni di scuola dell'infanzia e delle prime classi della primaria, diversificando la scelta per formato, tema e contenuto. In linea con l'approccio pedagogico del progetto ALTA, il repertorio di testi forniti si basa sull'importante presenza delle illustrazioni che ricoprono una funzione cognitiva di scoperta del linguaggio, di supporto nell'elaborazione del vocabolario e di aiuto nella comprensione globale dei testi (Cardarello, 2004; Bonfatti Sabbioni & De Bernardi, 2017).

Il contesto teorico della ricerca è molto vasto, si richiamano in questa sede soltanto i principali riferimenti. Il profilo di insegnante che si intende formare è quello dell'insegnante ricercatore, del professionista riflessivo (Schön, 1987; Taylor, 2017). Il paradigma di riferimento è quello della formazione come ricerca (Magnoler, 2012): l'insegnante apprende e genera conoscenza sulla pratica interagendo all'interno di una comunità di ricerca (Nigris, Cardarello, Losito & Vannini, 2020). Il progetto intende orientare specificamente la formazione iniziale a rafforzare le competenze interculturali e metodologiche dei futuri insegnanti al fine di gestire, in maniera efficace ed appropriata, l'interazione con alunni di varie provenienze culturali e linguistiche (Demetrio & Favaro, 2004), sempre più presenti nelle scuole italiane. Il contesto teorico della ricerca abbraccia anche il vasto filone di studi sull'educazione linguistica (GISCEL, 1975; De Mauro, 2005; Vedovelli & Casini, 2016). Si fa riferimento, inoltre, alla prospettiva dell'alfabetizzazione emergente (Sulzby, 1991; Cole, 1996).

L'alfabetizzazione emergente è un concetto chiave nello studio dello sviluppo delle competenze di lettura e scrittura nei bambini (Pinto, Bigozzi, Accorti Gamanossi & Vezzani, 2008). Essa comprende una serie di abilità precoci che i bambini sviluppano ben prima di essere formalmente istruiti nella lettura e nella scrittura. Queste abilità includono la conoscenza delle funzioni della stampa, la comprensione delle storie lette ad alta voce, la capacità di riconoscere lettere e simboli e la consapevolezza fonologica, ovvero la capacità di riconoscere e manipolare i suoni del linguaggio (Marotta, Trisciani & Vicari, 2004). I bambini apprendono queste abilità in contesti naturali, attraverso interazioni quotidiane con genitori, insegnanti e altri bambini. Ad esempio, la lettura condivisa di libri illustrati può aiutare i bambini a sviluppare una comprensione della struttura delle storie e del vocabolario, nonché a riconoscere i modi in cui le immagini e il testo lavorano insieme per creare significato (Ferreiro, 2003).

Nell'Anno Accademico 2024-2025 è prevista la sperimentazione dei dispositivi pedagogici e di una selezione di prodotti realizzati dagli studenti, con il supporto dei tutor di tirocinio e dei docenti del Corso di Studi, presso l'Istituto Comprensivo Enrico Fermi di Matera, partner del progetto. Più specificamente, l'Unità della Basilicata è impegnata nella produzione di Unità di Apprendimento (UdA) e nella progettazione di un curriculum interculturale integrato tra scuola dell'infanzia e scuola primaria per la prima alfabetizzazione nelle classi multiculturali. Narrativa e narrazione multiculturale rappresentano un condensato unico di opportunità per l'alfabetizzazione nella scuola

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16307

dell'infanzia (Levorato, 1998). Le attività didattiche saranno incentrate sul racconto di storie in quanto offrono un contesto ricco di stimoli per l'alfabetizzazione nel segmento zero-sei e la familiarizzazione al simbolismo della lingua scritta (Cisotto, 2009). L'approccio narrativo consente, infatti, di lavorare sui traguardi più specifici delle componenti dell'alfabetizzazione emergente: la consapevolezza linguistica, articolata in conoscenze lessicali, sintattiche e narrative; la consapevolezza fonologica che riguarda il riconoscimento dei fonemi, la produzione di rime e allitterazioni; la conoscenza pragmatica che si riferisce alle funzioni del codice scritto, alle convenzioni della stampa, del testo, ecc.; la consapevolezza semantica, concernente il rapporto tra sequenze grafiche/sonore e referenti semantici; la scrittura e la lettura emergenti ai diversi livelli presillabico, sillabico, alfabetico (Cisotto, 2006).

#### 4. Il sistema MATERN-AILE

Tra i dispositivi proposti dal CIFODEM di Parigi, gli studenti del CdS in SFP hanno approfondito in particolare il sistema per l'Apprendimento Integrale di Lettura e Scrittura (*Apprentissage Intégral de la Lecture et de l'Écriture*), nelle due versioni per la scuola primaria (AILE) e per la scuola dell'infanzia (MATERN-AILE). Tale scelta è dettata dalla continuità e coerenza tra questi sistemi di apprendimento e la prospettiva dell'alfabetizzazione emergente (Bentolila, 2007; Bentolila, *Comment les enfants apprennent à parler*). Le proposte pedagogiche del dispositivo MATERN-AILE sono rivolte ai bambini della scuola dell'infanzia, attraverso due percorsi in continuità. Il primo percorso, denominato *Développer le langage oral en PS et MS, un parcours d'apprentissage en petite et moyenne sections de maternelle* – Sviluppare il linguaggio orale in PS (*Petite Section*) e MS (*Moyenne Section*), un percorso di apprendimento nelle sezioni piccole e medie della scuola materna, è progettato per i bambini di tre e quattro anni. Il secondo percorso *Maîtriser le langage en grande section* – Padroneggiare la lingua nella *Grande Section* (GS), è rivolto ai bambini di cinque anni. Il sistema prevede per entrambi i percorsi due metodi di lavoro da proporre in modo alternato al fine di esplorare l'intero approccio:

1. sviluppare competenze per dominio: consapevolezza fonologica, consapevolezza lessicale, consapevolezza sintattica, comprensione dei testi, comunicazione orale e scritta;
2. lavorare in sequenza continua: dalla parola alla frase al testo.

Il gruppo di ricerca del CIFODEM ha, inoltre, elaborato una specifica proposta di *Soutien aux Elèves Linguistiquement Fragiles* (Sostegno agli Alunni Linguisticamente Fragili) per ciascuno dei dispositivi pedagogici, ROLL, POLYLECT e AILE. Questi moduli di preparazione e perfezionamento, chiamati SELF<sup>2</sup>, hanno lo scopo di migliorare la consapevolezza fonologica e sintattica, arricchire il lessico e allenare efficacemente tutte le dimensioni della padronanza del linguaggio orale e scritto. La sequenza di apprendimento per gli alunni con difficoltà linguistiche, sia allofoni che madrelingua, è concepita come un “trampolino di lancio” per consentire agli alunni con scarse competenze linguistiche di intraprendere più facilmente il percorso di apprendimento della lingua. Il dispositivo SELF MATERN-AILE è basato su una breve storia e prevede un laboratorio iniziale di comprensione di un testo ascoltato. A seconda delle esigenze individuate, gli insegnanti possono scegliere di svolgere tutti i laboratori del programma o di selezionare quelli che ritengono più adatti per rispondere ai bisogni di apprendimento linguistico degli alunni nella sezione. Il

<sup>2</sup> Per l'approfondimento dei moduli SELF si rimanda alla pagina web: <https://altaeurope.eu/index.php/malo/>.

protocollo suggerisce che ciascuna delle attività finalizzate alla comprensione dei principi del linguaggio orale venga proposta più volte, utilizzando diversi supporti e seguendo una progressione rigorosa, sia nella scelta del testo iniziale sia nelle competenze mirate nelle diverse aree. L'apprendimento linguistico si basa principalmente su supporti illustrati, immagini di parole, immagini di scene e immagini sequenziali, in modo da nutrire l'immaginazione degli alunni, favorire l'emergere di rappresentazioni mentali e valorizzare la funzione delle immagini nello sviluppo del linguaggio: le parole suggeriscono immagini e, viceversa, le immagini generano parole.

Si forniscono, a titolo esemplificativo, alcune proposte di adattamento in italiano delle schede previste dal modulo SELF MATERN-AILE che sarà sperimentato nell'Anno Scolastico 2024-2025 nelle sezioni di scuola dell'infanzia con presenza di alunni provenienti da un contesto migratorio dell'I.C. Fermi di Matera (Tabella 2 e Tabella 3).

**La gallinella rossa**  
**tratto da “Attilio le mini fiabe box 3” (2022)**  
**Edizioni Lapis**

La scelta del testo

Il testo è semplice e breve e presenta una serie di caratteristiche che permettono di esplorare diversi aspetti della lingua:

- Lessico familiare che può essere collegato a vari campi semantici: animali, pane, casa.
- Personaggi facilmente identificabili (la gallinella, un gatto, un cane, un'oca).
- Presenza di discorso diretto e indiretto, semplici dialoghi.
- Verbi d'azione che possono essere mimati per facilitarne la comprensione.
- Testo semplificato, adatto ad alunni con fragilità linguistica.

Laboratorio di comprensione della lettura

Lettura ad alta voce da parte dell'insegnante

Linee guida per gli insegnanti

1. Dopo la prima lettura, incoraggiare l'emergere di rappresentazioni mentali: di che colore è la gallinella? Con chi abita? Che cosa trova? Ecc.
2. Durante la discussione far notare la struttura della storia: la gallinella non ha ricevuto aiuto e per questo alla fine decide di mangiare il pane da sola.
3. Alla fine del laboratorio, chiedere agli alunni di riformulare la storia ordinando le immagini in sequenza.
4. Prevedere una fase di metacognizione: cosa abbiamo appena fatto? Come siamo riusciti a capire questa storia? Siamo sempre stati d'accordo?
5. Condividere l'idea centrale della fiaba: gli sforzi e la tenacia ripagano sempre; bisogna aiutarsi a vicenda e condividere sia gli sforzi (seminare i chicchi di grano, tagliare il grano, portarlo a macinare al mulino, trasportare la farina) che i risultati (mangiare insieme un buon pane appena sfornato).

Attività di identificazione dei personaggi, dei luoghi e ricostruzione della cronologia della storia attraverso immagini da selezionare e giustificare in riferimento al testo.

Materiali: set di immagini, alcune rappresentano i personaggi della storia, altre no; alcune rappresentano i luoghi della storia, altri no.

Attività di riformulazione della storia attraverso la disposizione delle immagini in sequenza seguendo l'ordine cronologico.

Materiali: set di immagini tratte dalla storia da ordinare.

Tabella 2: Laboratorio di comprensione della lettura – adattato da SELF MATERN-AILE

<b>Laboratori lessicali</b>	
<p>I. Rappresentazione e definizione: la parola “pane”</p> <p>L’insegnante richiama il tema del testo di supporto e chiede agli alunni che cosa prepara la gallinella rossa alla fine della storia. L’insegnante raccoglie i vari suggerimenti e poi il gruppo si accorda sulla parola “pane”.</p> <p>Prima fase: rappresentazione</p> <p>L’insegnante chiede agli alunni quale immagine hanno in mente quando pensano alla parola. L’insegnante invita gli alunni a disegnare il pane <i>come lo vedono nella loro testa</i>. I disegni saranno esaminati, commentati e conservati. In seguito, l’insegnante dispone una serie di immagini, alcune delle quali rappresentano il pane (in diverse forme) e altre illustrano un’altra parola (più o meno vicina al concetto di pane). L’insegnante chiede agli alunni di selezionare le immagini che illustrano il pane e di giustificare la loro scelta, spiegandone l’aspetto e le caratteristiche. Infine, insieme, si annotano gli elementi significativi che caratterizzano il pane (crosta, mollica, dorato, baguette, panella, sfilatino, rosetta, panino a olio, ecc.). Le immagini scartate vengono nominate, sia dagli alunni se ne sono capaci, sia dall’insegnante.</p> <p>Seconda fase: definizione</p> <p>L’insegnante chiede poi agli alunni di rispondere alla domanda: cos’è il pane? Raccoglie le diverse proposte e invita gli alunni a esprimere la loro opinione su ciascuna di esse, con riferimento alla prima fase del laboratorio. Le definizioni troppo generiche (<i>il pane si mangia</i>) o troppo personali (<i>non mi piace il pane</i>) saranno scartate. Questa selezione può essere giustificata leggendo la definizione e facendo un indovinello: <i>se vi dico si mangia</i>, riuscite a indovinare che si tratta del pane? La definizione su cui il gruppo è d’accordo viene mantenuta e poi confrontata con quella del dizionario: “Il pane è un alimento fondamentale dell’uomo. Prodotto che si ottiene cuocendo al forno un impasto di farina e acqua, condito con sale e fatto lievitare: pane bianco (con farina di frumento), nero, integrale (contenente anche la crusca); pane di segale, di granturco, condito (all’olio, al burro, al latte); pane fresco, secco, biscottato; crosta, mollica di pane; una pagnotta, un filone, una fetta di pane; pane toscano, pane pugliese; pane, burro e marmellata; pane e formaggio” (definizione tratta da: Michele Dalloiso e Marco Mezzadri, <i>Vocabolario illustrato. Le parole per imparare</i>. Web app, Erickson 2023). Le due definizioni saranno ricopiate in un quaderno come promemoria.</p> <p>Esempi di immagini: baguette, pane in cassetta, panella, ecc.</p>	
<p>II. Arricchire il vocabolario</p> <p>L’insegnante riattiva il laboratorio precedente rileggendo, ad esempio, la definizione della parola pane adottata dagli alunni. L’insegnante chiede poi ai ragazzi di ricordare le caratteristiche che avevano individuato come comuni alle diverse rappresentazioni. Chiede <i>Cos’è il pane e cosa vi ricorda?</i> L’insegnante raccoglie le parole (o le espressioni) pronunciate a turno dagli alunni, chiede loro di concordare sulla congruenza della parola (che deve riguardare ogni volta la parola pane) e la annota alla lavagna. Si aggiunge poi un’immagine o un disegno per aiutare gli alunni a distinguere le parole sulla lavagna. Se gli alunni mostrano difficoltà a trovare nuove parole, l’insegnante propone una serie di immagini, associate alla parola pane, che chiede agli alunni di nominare. Quando è stato scritto un numero sufficiente di parole, l’insegnante chiede agli alunni se è possibile raggrupparle, anziché lasciarle in disordine sulla lavagna. A seconda delle risposte degli alunni, l’insegnante può iniziare l’attività proponendo una raccolta iniziale, ad esempio: ingredienti, farciture, forme, ecc. A seconda delle parole trovate, si possono prevedere vari raggruppamenti: ingredienti, farciture, forme, pane dal mondo, cotture, ecc.</p>	

Tabella 3: Laboratori lessicali – adattato da SELF MATERN-AILE

## 5. Conclusioni

Educare a usi competenti della lingua è una sfida pedagogica complessa che richiede risposte altrettanto complesse e articolate per garantire a tutti gli studenti il raggiungimento di un elevato livello di competenze linguistiche nei campi discorsivi specifici delle discipline. Come sostiene Turano (2021), l'acquisizione delle conoscenze disciplinari e il successo formativo degli apprendenti dipendono ampiamente dalla padronanza della lingua di scolarizzazione nei suoi vari domini applicativi per poter esercitare consapevolmente i diritti civili fondamentali, i doveri di cittadinanza attiva e responsabile, connessi anche all'uso appropriato dei mezzi di comunicazione digitale nelle società democratiche.

Se è vero che le difficoltà nell'apprendimento della lingua italiana come lingua della scuola potrebbero attenuarsi naturalmente durante il periodo di scolarità, è altrettanto vero che è fondamentale dedicare un'attenzione privilegiata alla promozione di pratiche narrative sia a casa che a scuola, in italiano e nella lingua madre, atte a stimolare uno sviluppo linguistico positivo dei bambini in situazione bilingue.

La riflessione sul codice scritto, la formulazione di ipotesi sul suo funzionamento e la manipolazione dei segni possono trarre notevoli vantaggi dal racconto di storie: mettendo a frutto il complesso di risorse cognitive e motivazionali generate, si può introdurre il bambino con fragilità linguistica all'uso decontestualizzato del linguaggio, stimolando la trasformazione della storia in racconto. Questo sviluppo linguistico si lega indissolubilmente allo sviluppo cognitivo e narrativo del discente (Baumgartner & Devescovi, 2001). Il racconto di storie, favole, fiabe nell'infanzia si configura, infatti, come mezzo e strumento privilegiato per conoscere, relazionarsi con gli altri e costruire significati, stimolando il bambino ad acquisire la capacità di strutturare il pensiero e il ragionamento sotto forma di narrazione (Bruner, 1988).

I bambini nati in Italia da genitori stranieri, che rappresentano ormai nelle scuole italiane la maggioranza degli alunni con una storia di migrazione, necessitano di interventi educativi mirati con cui promuovere lo sviluppo linguistico, cognitivo e narrativo fin dalla scuola dell'infanzia. In tal senso, i racconti e le narrazioni basati sulle immagini giocano un ruolo significativo non solo nel processo di apprendimento linguistico, ma anche nella rappresentazione del mondo, nella comprensione della cultura e degli eventi che strutturano l'esperienza individuale, nella crescita personale, così come nel confronto con l'altro da sé, con il mondo esterno. Pensare e agire attraverso le immagini delle storie permette, quindi, all'alunno straniero di costruire la propria identità individuale, culturale e sociale nel contesto relazionale, dialogico, di ascolto e cura che caratterizza la scuola dell'infanzia (Cantatore, 2017).

L'Accademia di insegnanti può, a tal proposito, diventare luogo di sperimentazione di una metodologia per supportare i processi di comprensione della lingua che aiuti a qualificare l'intervento didattico finalizzato a padroneggiare le competenze linguistico-cognitive alla base del pensiero narrativo e a promuovere l'apprendimento della lingua per accedere ai contenuti di studio e alle retoriche disciplinari. In tal senso, il progetto intende sostenere lo sviluppo linguistico, relazionale e culturale degli alunni stranieri nati o inseriti da tempo nel territorio delle Nazioni coinvolte nel progetto.

### Riferimenti bibliografici:

Baumgartner, E., & Devescovi, A. (2001). *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e*

*competenza narrativa*. Trento: Erickson.

Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thurmann, E., & Vollmer, H. (2016). Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti. *Council of Europe (ed. orig. 2015). Disponibile come n. monografico di Italiano LinguaDue*, 8(1).

Bentolila, A. (2007). *Le verbe contre la barbarie: apprendre à nos enfants à vivre ensemble*. Paris: Odile Jacob.

Bentolila, A. *Comment les enfants apprennent à parler*, disponibile da: <https://www.roll-descartes.fr/uploads/comment-les-enfants-apprennent-a-parler.pdf>.

Blezza Picherle, S. (1996). *Leggere nella scuola materna*. Brescia: La Scuola.

Blezza Picherle, S. (2002). Di fronte alle figure. *Il pepeverde*, 11/12, 34-42.

Bonfatti Sabbioni, M.T., De Bernardi, B. (2017). Le fiabe di Roberto Piumini insegnano a parlare italiano. *Italica Wratislaviensia*, 8(1), 47-64.

Brichese, A. (2015). Valutare e personalizzare gli apprendimenti per gli alunni di madrelingua non italiana attraverso la normativa. *EL.LE*, 4(1), 115-132.

Bruner, J. S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.

Cantatore, L. (2017) (ed.). *Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Caon, F. (Ed) (2006). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.

Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili: Valutare i libri per bambini*. Bergamo: Edizioni Junior.

Circolare Ministeriale (2013). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica: Indicazioni operative*, 8. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione.

Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.

Cisotto, L. (2009). *Prime competenze di letto-scrittura: Proposte per il curricolo di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge-London: Belknap.

Commissione Europea (2020), *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027*.

Consiglio d'Europa (2014). Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico, versione italiana a cura di Edoardo Lugarini, in *Italiano LinguaDue*, 6, 2, pp. 1-18, disponibile da: <https://rm.coe.int/16806acc1b>.

Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.

De Mauro, T. (2005). *Dieci tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia e politica tra gli anni Sessanta e Settanta. Prolusione alla Giornata per il trentennale delle Dieci Tesi*, Roma, Campidoglio, Sala della Protomoteca, 18 aprile 2005; poi in GISCEL. 2007. (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*. Milano: FrancoAngeli.

Demetrio, D., & Favaro, G. (2004). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: Franco Angeli.

Direttiva Ministeriale (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per l'Istruzione.

- Direttiva Ministeriale n. 2563 (2012). *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali: A.S. 2013/2014: Chiarimenti*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per l'Istruzione.
- Favaro, G. (2016). L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità. *Italiano LinguaDue*, 8, 1, 1-12.
- Federazione UIL SCUOLA RUA (2024). *Studenti stranieri. Le nove mappe della presenza in Italia*, disponibile da: <https://uilscuola.it/wp-content/uploads/2023/09/STUDENTI-STRANIERI-IN-ITALIA-STUDIO-UIL-SCUOLA-RUA-PDF-1.pdf>.
- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione: Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fiorucci, M. (ed.) (2011). *Una scuola per tutti: idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci, M., & Catarci M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Conoscenza.
- GISCEL (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, disponibile da: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Levorato, M.C. (1988). *Racconti, storie, narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
- Luise, M.C. (2003). *L'italiano per lo studio e per il successo scolastico*. In: M.C. Luise, (Ed), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi, vol. 1*. Perugia: Guerra.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Marotta, L., Trisciani, M., & Vicari, S. (2004). *Valutazione delle competenze metafonologiche*. Trento: Erickson.
- MI (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, disponibile da: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>.
- MI (2022). Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori, disponibile da: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf>.
- MI (2022). Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, disponibile da: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/Documento%20base%20Orientamenti%20nazionali%20per%20i%20servizi%20educativi%20per%20l'infanzia.pdf>.
- MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, disponibile da: [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf).
- MIUR (2014). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, disponibile da: [http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf).
- MIUR (2018). Indicazioni Nazionali e nuovi scenari, disponibile da: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- Nikolajeva, M. (1997). *Introduction to the theory of Children's Literature*. Tallin: Tallin Pedagogical University.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti Gamanossi, B., & Vezzani, C. (2008) L'alfabetizzazione emergente: validazione di un modello per la lingua italiana. *Giornale Italiano di Psicologia*, 35, 961-978.

- Santipolo, M. (2006). Aspetti sociolinguistici dell'immigrazione in Italia e alcune considerazioni glottodidattiche. In: M. Santipolo, (Ed), *L'Italiano, contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sulzby, E. (1991). Oralità e scrittura nel percorso verso la lingua scritta. In M. Orsolini e C. Pontecorvo, (Eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 57-75). Firenze: La Nuova Italia.
- Taylor, A.L. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25.
- Turano, A. (2021). Lingua di scolarizzazione, equità e qualità nell'istruzione e successo scolastico. Note a margine della Raccomandazione CM/Rec (2014) 5 del Consiglio d'Europa. *Italiano a scuola*, 3, 411-426.
- Vedovelli, M., & Casini, S. (2016). *Che cos'è l'educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Zipes, J. (1996). *Inventare e raccontare storie. Scrittura e drammatizzazione*. Trento: Erickson.