



COMUNE
DI BOLOGNA



FONDAZIONE DEL
MONTE
1473

A SCUOLA DI MONDO



PROGETTO SEIPIU'

a.s. 2010/11

Laboratorio di italiano L2
per studenti dei Corsi serali
presso l'Istituto "A. Fioravanti"



2012

Quaderno del CD/LEI
"A Scuola di Mondo"

Questo fascicolo nasce nell'ambito del progetto SeiPiù in collaborazione tra il Centro Interculturale CD/LEI e le docenti facilitatrici che hanno condotto il Laboratorio.

Lo proponiamo come documentazione di un percorso operativo, ma anche come un insieme di riflessioni su un'esperienza umana e professionale che speriamo possa essere utile a quanti lavorano come docenti ed operatori, studenti e ricercatori, amministratori e responsabili a favore di una vera e autentica integrazione socio-culturale politico-economica e giuridica dei nostri concittadini stranieri.

A CURA DI CARLA MARULO E CHIARA RANI
CON LA COLLABORAZIONE DI HORST WIEDEMANN

STAMPATO DICEMBRE 2012

IL CENTRO Ri.E.Sco.

Il CDLEI (Centro di Documentazione /Laboratorio per un'Educazione Interculturale del Settore Istruzione Comune di Bologna) è un Centro Interculturale che fornisce servizi rivolti alle scuole per agevolare il lavoro degli insegnanti nell'accoglienza e inserimento degli allievi stranieri o figli di migranti.

Primo Centro Interculturale pubblico in Italia, il CDLEI nasce nel 1992 con una forte impronta interistituzionale grazie a una Convenzione fra Comune e Provincia di Bologna, Ufficio Scolastico Provinciale e Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Dal 2002 è Unità Operativa del Settore Istruzione del Comune di Bologna e nel maggio 2009 ha costituito insieme al Laboratorio di Documentazione e Formazione del Settore stesso un Centro di Servizi e Consulenze denominato Ri.E.Sco. (www.comune.bologna.it/istruzione). Il suo obiettivo è raccogliere, mettere in rete e divulgare le esperienze di innovazione didattica, di qualificazione della professionalità dei docenti e degli educatori, di documentazione delle buone pratiche, al fine di offrire servizi su richiesta delle istituzioni scolastiche, degli enti accreditati di formazione o degli enti locali, con una attenzione particolare ai temi dell'inclusione delle differenze e dell'integrazione.

Il Centro persegue le seguenti finalità:

- la ricerca pedagogica, finalizzata a innovare e a qualificare le politiche in ambito educativo e scolastico, in particolare sull'integrazione dell'handicap e dell'accoglienza, dell'inserimento e della promozione al successo scolastico degli/le allievi/e stranieri/e e dell'inclusione delle relative famiglie;
- lo sviluppo della competenza professionale degli educatori e dei docenti impegnati nella rete cittadina dei servizi educativi e scolastici,
- la promozione dell'integrazione fra le politiche educative scolastiche, sociali, sanitarie, culturali, giovanili e di pari opportunità del territorio;
- il sostegno a progetti per la continuità didattica;
- l'arricchimento dell'offerta formativa;
- la valorizzazione delle esperienze e delle pratiche realizzate sul territorio di Bologna;
- il sostegno e la partecipazione al dibattito sull'evoluzione delle politiche educative e di integrazione dei giovani stranieri;
- lo sviluppo di una strategia condivisa di valutazione dei servizi e la promozione di strumenti per misurarne e potenziarne la qualità anche in armonia con l'evoluzione delle pratiche e delle politiche a livello europeo.

IL PROGETTO SEIPIU'

Dal 2007 il CDLEI ha avviato una fase di intenso lavoro sulle seconde generazioni. Grazie a finanziamenti pubblici e privati e in particolare al sostegno della Fondazione del Monte di Bologna e Ravenna il Centro ha potuto mettere a disposizione degli allievi e delle scuole le sue competenze e la sua specificità. Su invito a presentare proposte

nell'ambito dei bandi per il finanziamento di interventi nelle scuole a favore delle seconde generazioni, sono state avviate progetti negli Istituti Fioravanti (“Abitare le differenze”), Aldrovandi Rubbiani (“Oltre l'accoglienza”), Aldini Valeriani Sirani (“Seconde generazioni: secondi a nessuno”).

Si tratta di tre grandi istituti professionali del territorio di Bologna, nei quali il CDLEI ha dato vita a progettazioni su ampia scala allo scopo di superare una offerta episodica e frammentata di interventi e soprattutto di rispondere alla richiesta delle scuole: i continui ingressi di nuovi studenti non ancora alfabetizzati in italiano che accedono alle scuole superiori, ripropongono ogni anno il bisogno di rispondere a urgenze relative alla prima alfabetizzazione e successivamente al sostegno allo studio che permetta ai nuovi arrivati di seguire i programmi e di raggiungere gli obiettivi comuni ai compagni. Con questi progetti dunque l'obiettivo è duplice: da un lato sostenere gli sforzi per una sempre più competente azione di alfabetizzazione, senza dimenticare, dall'altro, chi è arrivato da tempo o chi è nato in Italia in un percorso che di certo non termina con l'acquisizione della lingua. Sappiamo infatti quanto sia importante, una volta appreso l'italiano che consente di comunicare con pari, acquisire conoscenze lessicali specifiche relative alle singole materie. Una scuola in grado di sostenere e di rendere autonomo l'allievo nell'apprendimento e nella comprensione di linguaggi disciplinari molto tecnici ha sicuramente maggiori chance di dimostrare l'efficacia di interventi volti alla riuscita scolastica dei giovani di origine straniera.

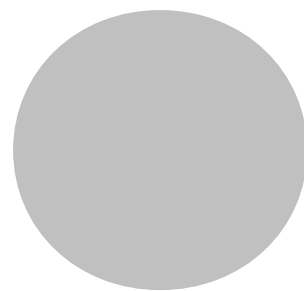
I dati sul rendimento scolastico parlano infatti di bocciature diffuse che non riguardano solo i neoarrivati

ma anche i giovani di seconda generazione che non hanno alcun problema di comprensione del linguaggio quotidiano. Basta osservare i testi utilizzati dagli istituti tecnici e professionali per capire che la scuola di oggi parla un'altra lingua rispetto a quella dei giovani, anche italiani. E che risulta ormai sempre più necessario inserire questi interventi e queste progettazioni complesse e “intelligenti” in un più generale sforzo della scuola di rendere comprensibile a tutti l'educazione.

Consapevoli di ciò in ogni istituto scolastico della rete SeiPiù si sono dunque attivati percorsi e attività rivolte agli studenti, alle loro famiglie e ai docenti:

- Interventi attivati per gli studenti stranieri: corsi intensivi di lingua e gruppi di socializzazione estivi e prescolastici, corsi di italiano come lingua seconda a più livelli, corsi di lingua italiana applicata allo studio e alla comprensione dei linguaggi disciplinari, laboratori di rimotivazione allo studio e di sostegno, facilitazione dei testi, realizzazione di mappe concettuali, creazione di glossari, laboratori o attività espressive, sportelli di ascolto
- Interventi attivati in favore delle famiglie per sostenere il ruolo genitoriale e l'investimento nel percorso educativo del figlio: comunicazione primo contatto con i genitori, incontri di informazione sulle opportunità del territorio con le madri, corsi di Italiano e di orientamento socio linguistico per genitori, incontri e gruppi di discussione con le madri, laboratori di informatica per madri
- Attività di formazione per i docenti degli istituti coinvolti

Per maggiori informazioni e approfondimenti visitare il sito internet <http://www.progettoseipiu.it/>



INDICE

Nota introduttiva	6
Alcune considerazioni di partenza	9
Il corso	11
Obiettivi del corso	11
Insegnare ad adulti	11
I materiali didattici e il syllabo	13
Le difficoltà della lingua per lo studio	15
Il gruppo classe e la suddivisione per livelli	15
Il gruppo A1: caratteristiche e programma svolto	16
Il gruppo A2/B1: caratteristiche e programma svolto	17
Criticità e punti di forza	20
APPENDICE 1: alcuni materiali didattici	22
APPENDICE 2: alcuni testi prodotti in classe dai ragazzi	34
APPENDICE 3: il programma	45



NOTA INTRODUTTIVA

Horst Wiedemann (coordinamento pedagogico progetto SeiPiù)

Svolgere attività di insegnamento di italiano come lingua seconda con studenti dei corsi serali di un Istituto Professionale presenta alcune specificità che crediamo sia utile delineare brevemente per stimolare una sempre più puntuale riflessione su come i bisogni comunicativi e linguistici dei destinatari siano strettamente intrecciati con le loro storie e situazioni di vita, e su come, conseguentemente, dobbiamo co-costruire insieme agli apprendenti tempi, modi e contenuti dei curricoli da realizzare.

La comprensione di alcuni dati di contesto ci può e ci deve certo orientare nell'impostazione iniziale dell'azione: le risorse operative e il monte ore a disposizione, la strumentazione e gli spazi da utilizzare, l'organizzazione dei tempi in relazione alle altre attività curricolari ed extracurricolari eventualmente già in atto e in rapporto agli eventuali impegni lavorativi degli apprendenti. A questo scopo sono importanti la condivisione degli interventi con il dirigente scolastico e il confronto con i docenti referenti scolastici, in primis con i coordinatori delle classi interessate e gli insegnanti di quelle discipline in cui il peso della comprensione e dell'uso della lingua italiana è particolarmente accentuato, per favorire quel raccordo da sempre invocato - e purtroppo non sempre realizzabile nella misura auspicata - tra organizzazione curricolare, tempistiche e modalità valutative vigenti nelle varie discipline scolastiche e la programmazione delle attività di sostegno didattico-linguistico a cura degli esperti linguistici esterni. Un procedere condiviso e interconnesso, dove nei corsi di itaL2 si fa riferimento a quanto trattato e richiesto in classe e in classe si valorizzano gli input del corso e i risultati raggiunti è l'obiettivo da avvisare ma, come dimostrano le numerose esperienze, difficilmente raggiungibile anche perché comporta un impegno temporale consistente in termini di coordinamento e di programmazione comune che nelle concrete situazioni operative normalmente non è ottenibile oppure è sostenibile solo con ampi apporti di volontariato. Pur essendo cresciute negli anni l'attenzione e la consapevolezza dei dirigenti e dei docenti disciplinari rispetto alla necessità di tale cooperazione e parziale integrazione tra didattica corrente e le attività di sostegno condotte da esterni, sono tuttora carenti i dispositivi istituzionali ed organizzativi a questo proposito. Sono ancora un'eccezione i casi dove c'è un'effettiva apertura dei consigli di classe, in particolare in sede di scrutinio, e un'adeguata dotazione di risorse orarie per il lavoro aggiuntivo degli esperti esterni. Il corpo docente con i propri curricoli disciplinari forma tutt'oggi un blocco piuttosto rigido di proposte formative, non

facilmente permeabile ad input esterni da parte di altri professionisti. Ne scaturiscono due dinamiche diverse ma ambedue tendenzialmente escludenti rischiando di relegare il sostegno linguistico-didattico esterno in una posizione di subalternità e di marginalità. L'apporto esterno può essere considerato una semplice attività aggiuntiva senza alcuna ricaduta sulla progressione del lavoro in classe, sulle modalità di verifica degli apprendimenti disciplinari e sulla valutazione, oppure, al contrario, un apporto a completa disposizione delle esigenze delle singole materie chiedendo sostanzialmente all'esperto esterno di colmare le lacune linguistiche e contenutistiche dell'alunno straniero. L'intervento esterno ne risulta inevitabilmente condizionato: nel primo caso perché l'assenza di raccordo rende difficile l'acquisizione da parte dello studente di competenze specifiche, spendibili ai fini della gratificazione in classe e di una più positiva valutazione, nel secondo caso perché si chiede all'attività esterna di svolgere una missione impossibile per le peculiarità dei tempi e dei modi che la connota in quanto tale compito deve essere svolto invece dagli stessi insegnanti curricolari attraverso moduli di recupero o pause didattiche.

Per un'efficace collaborazione nei contesti operativi odierni contano quindi molto fattori come la disponibilità volontaria dei docenti interni e dei professionisti esterni coinvolti, dalla stabilità della loro presenza e la continuità dei progetti, vale a dire il consolidamento di pratiche e modalità di scambio e di condivisione che nel corso di più anni si sono rivelate funzionali e feconde. Per fortuna - oltre alle attività direttamente finanziate dalle scuole - sono in esecuzione in questi anni programmi di medio-lunga durata come quello provinciale del Diritto allo Studio o il progetto SeiPiù della Fondazione del Monte che hanno tale respiro e offrono opportunità preziose in questo senso pur scontando anche loro un ridimensionamento finanziario nel corso degli anni. In questi contesti sono state avviate anche alcune sperimentazioni che integrano in modo organico risorse interne ed esterne. Si tratta per esempio di laboratori linguistico-didattici per gli alunni stranieri condotti da docenti interni insieme a facilitatori linguistici esterni con il supporto di studenti tutor provenienti dalla scuola o dall'università. Lavorando gomito a gomito "in situazione" un buon raccordo risulta ovviamente più facile e agevole non dovendo essere costruito attraverso appositi incontri e contatti.

In condizioni meno favorevoli l'intervento esterno di un laboratorio linguistico-didattico a sostegno del successo scolastico degli alunni stranieri deve trovare la sua strada "camminando": si cercherà sempre il contatto con gli insegnanti interessati per informarli sull'andamento del laboratorio, per raccogliere più elementi possibili sulle necessità prioritariamente avvertite da parte dei docenti rispetto alle singole discipline, per promuovere il riconoscimento in termini valutativi dell'impegno profuso e dei risultati raggiunti dagli studenti, ma l'attività dovrà assumere caratteristiche maggiormente "autoportanti" che trovano un loro senso compiuto anche al di fuori della loro utilità specifica e immediata per il miglioramento delle prestazioni disciplinari. Gli studenti partecipanti con le loro esigenze ed aspirazioni diventano a questo punto i principali "committenti" del progetto didattico e i percorsi intrapresi potranno assumere connotati fortemente autonomi - per contenuti e modalità - rispetto alle pratiche e consuetudini prettamente scolastiche. Tale peculiarità si accentua nel lavoro con studenti lavoratori e comunque adulti come nell'esperienza che stiamo per presentare. Il contesto scolastico rimane ovviamente come importante riferimento sullo sfondo ma non costituisce più necessariamente il fattore centrale nella costruzione del dialogo educativo e delle dinamiche comunicative e relazionali. Pur limitandosi al piano dello scambio linguistico e collocandosi in un tempo-spazio ben circoscritto, il baricentro della comunicazione si potrà allargare oltre l'apprendimento linguistico-disciplinare in

senso stretto a terreni più ampi come quello del confronto tra pari sulle esperienze di vita e le visioni del mondo.

Comprendere le necessità e le esigenze comunicative e linguistiche non può essere inteso come un sforzo solo iniziale magari circoscritto alle procedure formalizzate di un test d'ingresso, ma è un'attenzione che accompagnerà l'intero percorso di apprendimento. Si tratta di cogliere e stimolare l'emersione, l'esplicitazione e l'articolazione delle esigenze comunicative in italiano L2 frutto di molteplici sollecitazioni e fattori. Un punto determinante è ovviamente la situazione linguistica di partenza che non riguarda solo il livello di italiano L2, ma ampiamente anche altri elementi come le caratteristiche della lingua madre e della cultura d'origine, il tipo di scolarizzazione, il retroterra socioculturale della famiglia, ecc. Ma intervengono anche fattori oggettivi legati alle situazioni contingenti di vita, di studio e di lavoro in cui l'apprendente si trova ad agire e che lo spingono talvolta a sviluppare in tempi stretti determinate abilità e competenze. Le disposizioni legislative sempre più restrittive di questi ultimi anni, e in particolare l'obbligo di sostenere un esame di lingua italiana per il rilascio del permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo (ex Carta di soggiorno), che giocano un ruolo centrale per la partecipazione a molti degli attuali corsi per adulti, nel nostro caso di studenti con la prospettiva di un diploma di scuola superiore, invece non dovrebbero avere un particolare peso. Non per ultimo contano - e lo fanno soprattutto in età adulta - fattori soggettivi come le motivazioni, le aspettative ed aspirazioni personali che si legano anche psicologicamente all'acquisizione della lingua e all'immersione nella cultura del paese di approdo. L'apprendimento linguistico qua rientra nei processi di ricerca e costruzione della propria identità culturale e sociale in un orizzonte di cittadinanza a pieno titolo. La preparazione metodologica e la predisposizione di un syllabo adeguato, coi relativi dispositivi didattici, forme di lavoro e materiali, comporta quindi una serie di accortezze in più: adottare un approccio dialogico al di là delle difficoltà linguistiche, creare una cornice comunicativa e relazionale inclusiva, aprire spazi di espressione e di esplicitazione dei saperi e dei vissuti che ognuno dei partecipanti porta dentro la situazione di apprendimento. Inoltre si tratta di collocare il proprio intervento in un contesto più ampio di esperienze e opportunità e di concepirlo come nodo di un a rete più ampia di input formativi che intreccia le dimensioni informali ed istituzionali dell'apprendimento linguistico-culturale.

Per progettare una didattica efficace e adeguata l'approccio dell'insegnante non si limita alla messa a punto di un syllabo e di un curriculum (nel senso della specificazione e della progressione dei contenuti in termini di conoscenze e capacità da acquisire) di tipo puramente linguistico e/o funzionale, ma si apre al bisogno sociale dell'apprendente di avventurarsi con i suoi atti comunicativi in una più compiuta costruzione del sé e quindi sul terreno della "lingua senso" del racconto, dell'espressione, dello scambio e della "lingua cittadinanza" della competenza sociale e performativa. Quindi certamente ci vuole sempre un occhio d riguardo alla lingua funzionale agli specifici bisogni di chi è studente-lavoratore, adulto, immigrato (rapporti con le agenzie formative, i servizi sanitari, gli uffici territoriali della pubblica amministrazione, i vari luoghi di socializzazione, i trasporti, il mondo del lavoro, ...), fornendo input didattici specifici e settoriali, ma a condizione di lasciare anche sempre molto spazio alla dimensione espressiva e costruttiva del protagonismo dei partecipanti, in un'ottica di valorizzazione della loro ricchezza umana e culturale e di sviluppo delle loro competenze e della loro consapevolezza come cittadini del mondo.



ALCUNE CONSIDERAZIONI DI PARTENZA

Carla Marulo - Chiara Rani

Partire dalla terra d'origine, abbandonare gli affetti, la casa, i ritmi di vita, la cucina, gli odori, i paesaggi, i suoni, i riti, le abitudini, le lingue, i linguaggi e i registri comunicativi del proprio paese natio, sono tutti fattori che pongono le persone che migrano in Italia in una condizione d'incertezza. Il delicato equilibrio emotivo, psicologico, familiare, le risorse intellettuali e professionali acquisite e conquistate nel paese d'origine vengono messe fortemente in crisi nel "viaggio del migrante", intrapreso per scelta o per necessità, e spesso non vengono valorizzate se non addirittura non riconosciute. Il contatto con un'altra realtà, un'altra lingua, un'altra cultura è alla base della ricerca di nuovi equilibri per amalgamare due diverse identità: quella d'origine e quella di accoglienza.

Il processo d'inserimento e inclusione nella nuova realtà sociale è accompagnato, a tutti i livelli, dalla necessità di apprendere la lingua. Questa necessità, infatti, coincide col comprendere anche la visione del mondo e la cultura della comunità linguistica di accoglienza, insieme alla struttura e alle regole grammaticali. La lingua è un ponte necessario per garantire o, al contrario, precludere a una persona fuori dalla sua terra di origine la capacità di affrontare in modo adeguato il nuovo mondo, per capire ed essere capita, poter comunicare e rispondere in modo non solo strumentale ma per esprimere sé stessa, per poter essere riconosciuta per ciò che è e non per ciò che appare. In quest'ottica, e all'interno del processo di acquisizione/apprendimento della L2, è fondamentale il ruolo della motivazione. Il processo è, infatti, fortemente influenzato dall'atteggiamento che si ha verso la nuova lingua e le tappe della sua evoluzione dipendono anche dal valore e dal significato che a essa si conferisce: la lingua può essere vissuta come mezzo per restare fedeli alle proprie origini o come semplice strumento funzionale alla sopravvivenza, come mezzo di inserimento sociale e scalata economica, e/o di conoscenza e socializzazione con i cosiddetti nativi. Diversa però è la motivazione di chi ha scelto e di chi è stato costretto. Diversa è la motivazione di chi parte per desiderio di creare una nuova vita e chi nella vecchia invece era felice, ma ha dovuto seguire qualcun altro per un ricongiungimento. Diversa la curiosità di chi è giovane e desideroso di conoscere nuovi paesi, lingue, culture, mestieri, e chi invece è stanco di creare, abbandonare e costruire da capo. Diverso quindi anche il contesto dell'apprendimento linguistico e, di conseguenza, della didattica dell'italiano L2 a minori stranieri nelle scuole elementari, medie,

superiori o ad adulti in CTP, associazioni, scuole per migranti adulti.

Se la spinta motivazionale nell'apprendimento dell'italiano è di importanza primaria, è pur vero che la predisposizione di un sistema capillare di prima accoglienza delle strutture didattiche e formative e l'atteggiamento dei locali rivestono un ruolo centrale, poiché esiste una forte corrispondenza tra l'atteggiamento sociale della popolazione autoctona verso chi arriva e la sua disponibilità ad attivare processi di identificazione con la comunità ospitante. D'altro canto, è importante che non si lavori in un'ottica assistenzialista, bensì finalizzata a predisporre una rete e delle forme di collaborazione tra i differenti servizi mirati per assicurare un'autonomia personale, linguistica e sociale.

Il paesaggio della didattica dell'italiano L2 nel contesto europeo, nazionale e regionale si presenta composito e articolato, in riferimento sia ai diversi soggetti che lo compongono (apprendenti e insegnanti, ricercatori e autori di materiali didattici) sia all'oggetto di apprendimento/ insegnamento (i numerosi studi descrittivi della lingua, così come della sua acquisizione). Tuttavia si registrano ancora numerose lacune in diversi ambiti, tra cui soprattutto la formazione e il riconoscimento di figure professionali ad hoc (e non improvvisate o riadattate da altri contesti) e la produzione di materiale didattico. Per tale motivo in questi anni c'è un forte impegno da parte di ricercatori e docenti su temi riguardanti da un lato l'italiano L2 a scuola e l'italiano L2 per il lavoro e la formazione professionale degli adulti (nel più ampio contesto dell'integrazione linguistica e sociale legata all'immigrazione) e dall'altro la qualità professionale degli insegnanti e un più adeguato riconoscimento dei titoli conseguiti nel settore. Allo stesso modo, si cerca di colmare alcune lacune nell'editoria di manuali didattici d'italiano L2 pubblicando testi non appartenenti alla generica macro categoria di manuali di lingua italiana per 'stranieri', ma più specificamente rivolti a studenti stranieri delle scuole elementari, medie, superiori, neoarrivati o di seconda generazione, o rivolti a migranti adulti con bassa scolarizzazione, ad adulti non alfabetizzati nella propria lingua di origine, a classi di sole donne, eccetera.

Nel quadro appena descritto si inserisce questo nostro resoconto dell'attività di supporto linguistico in italiano L2 svolta all'interno del Progetto SeiPiù e rivolta a studenti del corso serale presso l'IPSIA "A. Fioravanti" di Bologna con l'intento di fornire un modesto contributo per chi si appresta a insegnare italiano L2 nelle scuole superiori.



IL CORSO

Obiettivi del corso

Il corso è iniziato il 22 gennaio 2011 e si è concluso l'11 giugno 2011. Le lezioni si sono svolte tutti i sabato mattina dalle 9.30 alle 12.00 a Bologna in via Don Minzoni, nella sede dell'Istituto Professionale per l'Artigianato "A. Fioravanti". Queste ore avevano come obiettivo centrale quello di combattere l'insuccesso scolastico dovuto principalmente agli ostacoli linguistici degli allievi di recente immigrazione o che incontrano particolare difficoltà nell'utilizzo dell'italiano e dei linguaggi tecnico-specifici del proprio corso di studi. Ulteriori obiettivi prevedevano anche incrementare l'integrazione sociale e culturale dei ragazzi e favorire l'inserimento scolastico degli alunni appena arrivati o in difficoltà, valorizzando lo scambio e le biografie personali e favorendo una migliore comprensione dei testi utilizzati nelle altre materie curriculari in lingua italiana.

Prima di entrare nel dettaglio del corso e analizzarne il caso specifico, affronteremo però alcune questioni rilevanti circa i materiali didattici, il syllabo, l'approccio e il metodo estendibili a contesti simili.

Insegnare ad adulti

I percorsi di Italiano L2 svolti presso l'Istituto Fioravanti hanno coinvolto gli studenti del Serale. Generalmente, nel pubblico delle scuole serali, superato l'obbligo formativo, rientra una fascia di età che può essere molto eterogenea. Nel nostro caso, i partecipanti erano giovani o giovani adulti di diverse provenienze che hanno maturato, nella maggior parte dei casi, una pluralità di esperienze formative.

Un adulto che sceglie di inserirsi o re-inserirsi in un contesto formativo istituzionale anche dopo anni di distacco dalla formazione, opera in genere una scelta consapevole e ponderata, finalizzata ad un obiettivo (ad esempio la volontà di migliorare le proprie competenze culturali generali o professionali, la propria condizione sociale, il grado di integrazione in una società); proprio perché tale scelta e tale decisione sono frutto di un pensiero consapevole, la motivazione iniziale si dimostra alta¹. La motivazione

¹ Durante i Laboratori di Italiano L2, accade che pur rimanendo alta la motivazione, essa non si rifletta sempre nel raggiungimento di un risultato verificabile. La considerazione che si può avanzare è rispetto ai tempi di acquisizione che variano a seconda di diverse variabili (cognitive, emotive, naturali) che entrano in gioco nel percorso di apprendimento di una L2. In alcuni casi, pertanto, l'acquisizione può procedere secondo tempi più o meno lunghi.

rappresenta una delle variabili che contribuiscono all'apprendimento e, per mantenerla alta, l'adulto deve percepire l'utilità e la funzionalità di quanto sta apprendendo o almeno il piacere di farlo. Mantenere la motivazione alta è il grande compito del docente, che nel gruppo-classe di adulti dovrebbe assumere il ruolo di "facilitatore di apprendimenti". Analizzandone i bisogni specifici e valorizzandone le esperienze, il docente, dovrebbe co-progettare insieme ai partecipanti il percorso didattico, negoziando i contenuti, scegliendo e valutando la forma migliore di proporre gli argomenti, spiegando il perché delle scelte didattiche ed esplicitando sempre gli obiettivi.

Il "fare insieme" della progettazione, dovrebbe caratterizzare l'intero percorso didattico e, in questi termini, la lezione frontale monodirezionale dovrebbe essere una delle modalità di trasmissione e di condivisione dei contenuti e degli apprendimenti. La pratica didattica non potrà essere solo trasmissiva e teorica, ma anche e soprattutto interattiva e cercherà di coinvolgere la pragmatica, riallacciandosi a saperi individuali e collettivi e prevederà, tra gli obiettivi, lo sviluppo del "saper fare" e del "saper apprendere", per sviluppare nell'apprendente una crescente consapevolezza di autonomia. L'adulto, in particolare chi rientra dopo lungo tempo in un percorso formativo, ritiene utile per la propria crescita l'apprendimento dello stesso processo di apprendimento: "imparare ad imparare". La consapevolezza di vedere che si è capito come individuare le parti importanti di un testo per rielaborarle e poi sintetizzarle, come esporre anche semplicemente un argomento in maniera autonoma, è essa stessa fonte di grande soddisfazione, fondamentale per alimentare la motivazione.

Poiché la sfera emotiva è interamente coinvolta nel processo di apprendimento, sarà cura del docente assicurare ogni componente del gruppo, nonostante le difficoltà, sollecitando comunque ognuno a proseguire nel cammino con coraggio e tenacia. Non riuscendo sempre a sondare nei fattori cognitivi ed emotivi interni alla persona, il docente può, però, cercare di sorvegliare le cause esterne che possono interferire negativamente sul processo di apprendimento. In termini didattici, può utilizzare differenti tecniche che stimolino le diverse intelligenze (linguistica, logico-matematica, spaziale, ecc.) degli apprendenti e che coinvolgono e rispettano i diversi stili cognitivi: da quello visivo (proponendo attività con supporti iconografici), a quello auditivo (proponendo ascolti di conversazioni, programmi radiofonici, letture mirate al reperimento di informazioni) fino al cinesico (che prevede, ad esempio la manipolazione o la tecnica del *role play*). La didattica non dovrebbe escludere nessun supporto che possa essere utile, quando efficacemente didattizzato, ai fini dell'apprendimento.

Per rendere possibile in un gruppo-classe un vero scambio tra pari, si è detto che il docente dovrebbe porsi come facilitatore di apprendimenti, svincolandosi, quindi dal proprio ruolo di trasmettitore di contenuti dalla cattedra, generalmente più appropriato per fasce di età come l'infanzia o l'adolescenza, e cogliere e raccogliere proposte e *input* da tutti i partecipanti. Perché ognuno riesca a dare il proprio contributo, è essenziale che il clima della classe sia rilassato, che non intervengano fattori fortemente ansiogeni tali da inibire la comunicazione e la creazione di relazioni. Dedicare tempo alla conoscenza reciproca, guidando i partecipanti ad aprirsi e mettersi in gioco, con semplici attività di presentazione (di sé stessi e degli altri) anche di tipo ludico, può essere un primo passo per superare le inibizioni che, normalmente accompagnano l'inizio di un corso. Trovare un denominatore comune che accompagni le attività didattiche è fondamentale per riuscire a catturare l'interesse di tutti, in particolare in gruppi multilivello.

I materiali didattici e il syllabo

La maggior parte degli apprendenti che seguono il corso di lingua italiana L2 in contesto scolastico hanno in parte già acquisito l'italiano (a diversi livelli) spontaneamente, sia a scuola sia in altri contesti. Per l'insegnante il fatto di dovere lavorare su interlingue e non su competenze avanzate o sullo "zero" di principianti assoluti, e di trovarsi di fronte a studenti con livelli di scolarizzazione pregressa molto differenti, comporta l'impossibilità di usare esclusivamente "un metodo" o un "manuale". La presenza di percorsi diversi all'interno dello stesso gruppo e la necessità di articolare la gestione della classe in modo flessibile richiedono l'uso di materiali differenziati e di un syllabo molto flessibile e in continua evoluzione.

Nella progettazione e realizzazione del materiale didattico è necessario tener presente le priorità relative all'uso strumentale della lingua. Obiettivi primari sono spesso fornire le basi della lingua per lo studio delle materie scolastiche o per il lavoro; d'altra parte, però, non è sufficiente fornire agli studenti una lingua minima per la sopravvivenza e neppure rendere corrette e grammaticali le transazioni di servizio che, per lo più scorrette e sgrammaticate, già riescono a sostenere da soli o con l'aiuto di altri membri della comunità. Un possibile approccio da seguire nella formulazione del syllabo e dei materiali didattici per l'italiano L2 per migranti adulti, allora, è centrato sullo studente: ciò significa tener conto sia dell'utilità strumentale della lingua, sia della necessità di fornire occasioni d'uso linguistico paritario e di sviluppare la capacità di partecipare come "persone" prima di tutto, e non solo come "lavoratori/studenti immigrati", alla vita sociale italiana.

Al di là dei libri di testo, e vista l'impostazione pragmatica della lezione, risulta una strategia vincente l'uso dei cosiddetti materiali "autentici". Generalmente, rientrano in questa categoria i materiali prodotti con fini non didattici, creati per i parlanti nativi, i quali possono facilmente comprendere le finalità dell'autore poiché ne condividono la cultura e le regole stilistiche. Un testo autentico, per quanto sia a volte complessa la sua selezione da parte dell'insegnante o dall'autore del manuale, offre però dei notevoli vantaggi dal punto di vista glottodidattico, poiché presenta la lingua inserita in un contesto autentico, in eventi comunicativi reali, e per questo motivo contenente un'ampia serie di variazioni linguistiche. Nelle classi di italiano L2 a migranti adulti, per lo più lavoratori, spesso sono gli stessi studenti a portare a lezione documenti di uffici pubblici, bollette da pagare, brochures di tipo promozionale-turistico, ricette mediche, lettere non personali (per esempio un contratto, un annuncio di lavoro, uno sfratto), materiali scaricati da internet, di tipo informativo-scientifico (cataloghi, riviste e giornali) ecc. per avere un supporto linguistico dall'insegnante circa questi testi.

Nel caso delle classi di italiano per migranti adulti, l'utilizzo di documenti reali conservati nella loro interezza e concretezza, come un vaglia postale o una ricetta medica, non mira solo ad illustrare un lessico specifico, ma a fornire agli apprendenti degli strumenti necessari per poter utilizzare correttamente quei testi, non solo comprendendoli ma, quando necessario, anche compilandoli, nella loro vita quotidiana. Il testo autentico preso così com'è e proposto in modo totalmente decontestualizzato non ha senso. Ha valore invece se viene adattato al contesto nel quale si sta presentando, tenendo conto del livello degli apprendenti, dei tempi a disposizione e soprattutto degli obiettivi didattici. L'intervento dell'insegnante sul materiale è necessario per tagliare, modificare e selezionare il materiale autentico. Ciò non implica una mancanza di autenticità, ma una didattizzazione mirata.

Nelle classi di lingua inserite invece in percorsi istituzionali scolastici, come nel caso del nostro corso al Fioravanti, i testi "autentici" portati dagli studenti sono in minima parte

relativi e funzionali a questioni quotidiane extra-scolastiche, ma sono per lo più testi provenienti da materie di studio; potremmo dire che tali tipologie di testi sono altrettanto autentiche quanto le brochures, i giornali, i volantini e gli annunci, nel senso che rappresentano la lingua, i codici e i contenuti di riferimento che nella norma scolastica si dovrebbero affrontare, conoscere, riconoscere ed utilizzare. In particolare quando pensiamo che tali testi scolastici sono stesi su misura per un pubblico inserito in un contesto di istruzione superiore, ma italiano, ciò ne aumenta i caratteri di complessità. Gli *input* linguistici con specifiche microlinguistiche (la lingua e i linguaggi del diritto, delle scienze, della meccanica), nonché i concetti racchiusi in formule linguistiche estremamente sintetiche, spesso rappresentano degli scogli perché contengono un lessico specifico e tecnico, delle strutture linguistiche e delle formule altrettanto specifiche e tecniche o un italiano letterario complesso, che in molti casi non trova appigli nelle conoscenze pregresse di persone nate e cresciute in culture diverse dalla nostra, né nel linguaggio quotidiano. I testi scolastici diventano quindi materiale autentico perché utilizzati indifferentemente per studenti italiani e stranieri, senza esser stati precedentemente modificati e didattizzati. Questi non solo devono essere compresi nel loro contenuto, ma anche analizzati linguisticamente, memorizzati, appresi, per poter essere poi esposti in classe, alle interrogazioni, all'esame finale, in forma scritta e orale. In questo caso, dunque, accanto all'uso strumentale della lingua per affrontare situazioni comunicative quotidiane, e all'apprendimento della lingua per esprimere sé stessi, è di fondamentale importanza l'apprendimento della lingua per le materie di studio. In questo senso, nella programmazione, nella creazione del syllabo e nella scelta dei materiali didattici, si rivela fondamentale la collaborazione tra il docente di italiano L2 e gli altri docenti delle singole materie.

I materiali "autentici" non possono costituire però l'asse portante di un approccio alla lingua italiana per allievi stranieri, data la loro mancanza di sistematicità e di graduazione in termini di frequenza d'uso e di difficoltà linguistica. Sono però un punto di partenza che va accompagnato da materiali e testi specifici e didattizzati appositamente dall'insegnante. Accanto, quindi, ai libri di testo e ai materiali autentici o testi di studio, l'ultimo gruppo di materiali didattici è quello quantitativamente forse più consistente e, tuttora, frequente: i cosiddetti "materiali grigi". Con questa denominazione si intende tutta quella serie di unità didattiche, eserciziari, test di ingresso e finali prodotti dal singolo insegnante o da un piccolo nucleo di insegnanti che non escono dal contesto in cui sono stati prodotti. Sono spesso fotocopie di pezzi di materiali in commercio, *collage* di cose prese qua e là (articoli di giornale, brani di letteratura ecc.) o esercizi pensati per un altro tipo di pubblico ed adattati alla nuova utenza per una specifica meta glottodidattica. Vengono definiti "grigi" perché fotocopati, dunque flessibili, adattabili e gratuiti, ma con scarsa qualità grafica che viene progressivamente persa di fotocopia in fotocopia. Efficaci in moltissimi casi, presentano lo svantaggio di esser spesso dispersi dopo l'uso e di non costituire una "banca dati" su cui l'allievo può tornare, per sua iniziativa o incoraggiato dall'insegnante.

Anche durante il corso all'IPSIA Fioravanti, dunque, sono stati utilizzati diversi materiali didattici: materiale cartaceo autentico, giochi, manuali di italiano L2, grammatiche ed eserciziari, antologie di testi letterari e testi scolastici. Sono stati inoltre prodotti molti materiali, cartacei e video, come composizioni autobiografiche, lettere, storie e racconti inventati.

In appendice (Appendice 1) alleghiamo a titolo esemplificativo alcuni dei materiali che sono stati prodotti appositamente per il corso con diversi obiettivi linguistici.

Le difficoltà della lingua per lo studio

Entrando più nello specifico del corso svoltosi all'Istituto Fioravanti per il progetto Sei Più, la maggior parte degli studenti non avevano grandi difficoltà a comprendere gli scambi linguistici con gli insegnanti e gli altri studenti, né a esprimersi e farsi capire su temi quotidiani. Le difficoltà maggiori nascevano nel comprendere la lingua per studiare e nell'appropriazione dei concetti e del linguaggio settoriale. Allo scopo di facilitare la comprensione delle attività, delle esercitazioni e dei compiti, spesso le spiegazioni e le consegne sono state semplificate o rese più trasparenti con l'utilizzo di esempi chiarificatori. Nelle fasi di riutilizzo della lingua per esporre testi sono state utilizzate attività per sollecitare l'attenzione e la partecipazione degli alunni su temi legati a esperienze personali e dirette. Allo scopo di mediare tra il testo di studio e l'alunno, spesso i testi sono stati letti e analizzati collettivamente al fine di sostituire enunciati complessi con strutture più semplici e comprensibili dal punto di vista linguistico, e poterli poi studiare nei loro contenuti specifici, in una spirale di semplificazioni e riformulazioni.

L'obiettivo principale era rendere gli studenti autonomi in questo processo di iniziale semplificazione/riformulazione e successiva e graduale padronanza della lingua e delle parole dello studio. Altro obiettivo è stato quello di rendere gli studenti consapevoli della varietà dei discorsi e della loro maggiore/minore formalità/informalità, a seconda del contesto e degli interlocutori. A questo scopo sono state proposte attività per mostrare la differenza di registri, combinare le frasi attraverso un uso più sicuro e complesso della sintassi (a partire da forme di subordinazione temporale e causale, per arrivare a finali, ipotetiche...) e modificare testi dalla modalità narrativa più semplice, a quella espositiva più ordinata in senso logico e cronologico, per costruire una lingua intermedia tra i discorsi quotidiani e quelli disciplinari, tra le forme della lingua orale e dello scritto, da enunciati più semplici a più complessi.

Il gruppo classe e la suddivisione per livelli

Il primo giorno i ragazzi iscritti sono stati suddivisi in due gruppi dopo un test di livello: un livello principianti e un livello più avanzato. I corsi si sono svolti nello stesso orario e sono stati condotti da due docenti diverse: il primo corso è stato curato da Carla Marulo e il secondo da Chiara Rani. Gli studenti che hanno seguito le lezioni sono stati circa 15. La maggior parte degli allievi ha seguito con assiduità le lezioni, con pochissime/nessuna assenza e con molto impegno. Le due docenti sono state costantemente in comunicazione tra loro allo scopo di svolgere l'attività didattica in modo condiviso e coordinato. Purtroppo la comunicazione con gli altri docenti dell'istituto, fatta eccezione per un professore di Italiano, è stata scarsa dunque l'attività del corso di italiano L2 solo in alcuni casi è stata realmente di supporto anche alle altre materie curriculari.

Le situazioni individuali degli studenti erano diverse per qualità di inserimento scolastico, competenza nella lingua italiana, qualità delle relazioni in classe con i compagni e con gli insegnanti, motivazione e fiducia nelle proprie possibilità.

Il gruppo A1: caratteristiche e programma svolto

Per quanto riguarda la competenza linguistica del gruppo classe di livello principianti tutti gli studenti dall'inizio del corso erano in grado di *comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto*². Il livello iniziale del gruppo rientrava a grandi linee in un A1 del Quadro Comune di Riferimento Europeo.

La classe si presentava però fin dall'inizio disomogenea per età, provenienza e conoscenza della lingua italiana: alcuni studenti possedevano una preparazione grammaticale e una ricchezza lessicale più bassa, confusa e imprecisa rispetto agli altri, sia perché erano arrivati da meno tempo in Italia, sia perché non avevano mai studiato la lingua italiana, sia perché avevano poco tempo libero a disposizione per riuscire ad approfondire anche lo studio dell'italiano, accanto alle materie disciplinari e l'attività lavorativa. Inizialmente si è lavorato sulla presentazione all'interno del gruppo e la conoscenza reciproca (vedi appendice 1, A e B) e successivamente sulla lettura e la comprensione di brevi testi descrittivi, narrativi e informativi (vedi appendice 1, C). E' stato realizzato un breve percorso sull'identità nel quale, partendo da input testuali differenti e via via più elaborati (documenti di identità, descrizioni, articoli di giornale, racconti brevi, immagini) si è giunti alla produzione scritta relativa a chi siamo, come ci vediamo, cosa ci piace e cosa no, quali sono le cose importanti per la nostra vita. La produzione scritta è stata preceduta da momenti di letture (ad alta voce o silenziose), discussione collettiva, esercizi di comprensione e di produzione orale finalizzati allo sviluppo di funzioni linguistiche quali saper dare e chiedere informazioni personali, parlare di sé, dell'aspetto fisico, del carattere, saper esprimere i propri gusti. Alcune testi prodotti sono stati conservati e li alleghiamo in appendice (appendice 2).

La fase di produzione scritta del testo è stata preceduta inoltre dalla lettura di un articolo di giornale e dal lavoro sul testo che stimolava alla riflessione sui valori della vita³: prima di scrivere i ragazzi hanno letto e analizzato l'articolo, ne hanno parlato insieme, hanno creato un breve elaborato scritto con una lista di 10 cose importanti nelle proprie vite, e hanno infine letto l'elaborato davanti a una telecamera. I video sono stati poi utilizzati come testi input utili per la riflessione e discussione collettiva e per l'autocorrezione degli errori esclusivamente legati alla grammatica e alla pronuncia. Durante il percorso si è posta attenzione su diversi aspetti strutturali della lingua (di seguito si allega il programma dettagliato dei singoli incontri con gli argomenti studiati). Parte delle lezioni sono state dedicate inoltre all'approfondimento e chiarimento di forme e strutture emerse nelle ore di lezione di altre materie curriculari: in classe sono stati utilizzati alcuni di quei materiali che presentavano per loro alcune difficoltà e potevano essere spunti di riflessione linguistica da approfondire (Appendice 1).

Per tutto il corso si è cercato di alternare fasi di osservazione della lingua ed esercizi di rinforzo su argomenti grammaticali, ad attività finalizzate alla produzione orale e scritta prima guidata e poi più libera, a fasi di comprensione della lingua a partire da testi input di diverso genere (testi presentati dai ragazzi o proposti dalle insegnanti).

Per il dettaglio degli argomenti linguistici affrontati nel gruppo A1 vedi appendice 3.

Dal punto di vista relazionale nel gruppo A1 è emerso che tra la maggior parte degli studenti è nato un ottimo rapporto: hanno sempre seguito le attività della lezione con

²Livello A1 del Framework.

³APPENDICE 1. 3: Articolo: "Cinquantamila ragioni per vivere. Tutti gli elenchi della felicità" di Roberto Saviano in *La Repubblica* del 25/3/2011

attenzione, utilizzando l'italiano sia in classe sia all'esterno in un clima di amicizia, rispetto, collaborazione.

Solo in alcuni casi la situazione è risultata più tesa a causa di momenti di poca collaborazione e litigi tra alcuni studenti che, benché passeggeri, hanno rallentato il processo di studio e denotato una situazione di stress forse dovuta agli esami finali.

Rispetto alla propria lingua e cultura di origine tutti hanno raccontato frammenti della propria storia e hanno fatto riferimento ai paesi di origine in modo spontaneo e con molto piacere.

Gli allievi hanno sempre partecipato volentieri a discussioni, conversazioni su usi, costumi, eventi significativi dei propri paesi, con apertura e curiosità al confronto interculturale con i paesi di origine dei compagni e con l'Italia. Tutti hanno fatto riferimento e usato le proprie lingue di origine solo in alcune situazioni, per esempio su sollecitazione, o per assecondare curiosità e scambi interculturali e interlinguistici.

Il gruppo A2/B1: caratteristiche e programma svolto

Il Gruppo A2/B1 era caratterizzato da una composizione eterogenea⁴ a livello di competenze in Italiano L2 e di pregresso percorso scolastico. Tutti i partecipanti avevano superato l'obbligo scolastico, l'età variava da 19 a 34 anni ed erano inseriti in diverse classi (Seconde, Terze e Quinte) con programmazioni curriculari differenti. Da una rilevazione linguistica iniziale era emerso che

-nella Comprensione Orale, molti erano *“in grado di capire gli elementi principali di un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari affrontati frequentemente a scuola, nel tempo libero, compresi brevi racconti e a comprendere l'essenziale [...] su argomenti di attualità o temi di proprio interesse personale o professionale purché il discorso sia relativamente chiaro e lento”*⁵;

-nella Produzione Orale, molti riuscivano ad *“usare una serie di espressioni e frasi per scrivere con parole semplici la famiglia ed altre persone, le condizioni di vita, la carriera scolastica e il lavoro attuale o più recente”*⁶ e alcuni erano in gradi di *“descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze e avvenimenti [...] e a narrare una storia e la trama di un libro o di un film”*⁷ anche se in modo molto semplice e poco organico;

-nella Comprensione Scritta, quasi tutti erano in grado di *“leggere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano”*⁸ e *“testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro”*⁹;

-nella Produzione Scritta, la maggior parte era in grado di *“scrivere una serie di semplici*

4 Il gruppo era composto da 11 ragazzi provenienti dalla Tunisia, dal Marocco, dalle Filippine, dal Bangladesh e dall'India.

5 Livello B1 del Framework. Si veda: *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento Insegnamento Valutazione*, La Nuova Italia - Oxford, Firenze, 2002

6 *Ibid.*, Livello A2.

7 *Ibid.*, Livello B1.

8 *Ibid.*, Livello A2.

frasi” in rapporto di coordinazione e subordinazione causale e temporale relative ad ambiti familiari, producendo, in alcuni casi, brevi testi sufficientemente “*lineari*”¹⁰.

Nella maggior parte dei casi, i partecipanti hanno dimostrato di possedere maggiori competenze nella Comprensione e nella Produzione Orale, mentre le competenze nella Produzione Scritta sono risultate di livello inferiore, con debolezze di diverso ordine (ortografica, lessicale, grammaticale, sintattica). In questo senso, gli interventi hanno visto nel potenziamento delle competenze della Produzione Scritta uno degli obiettivi, valorizzando il buon livello di Comprensione Orale e sfruttandolo come punto di forza.

Gli interventi per il Gruppo A2/B1 sono stati strutturati su tre livelli. Ad un primo livello si è lavorato sulla lingua per la comunicazione relativa all’ambito personale: presentazione e descrizione, condivisione delle esperienze, delle capacità e delle conoscenze e del modo di vedere e vivere le esperienze, prendendo spunto da racconti orali, da brevi letture e da brevi testi descrittivi e narrativi o da semplici esercizi. Si è estrapolata, ad esempio, una domanda incontrata in un esercizio che chiedeva “Di solito pensi alla tua vita passata, presente o futura?” e, prendendola come spunto di conversazione, si è aperta alla riflessione personale e di gruppo, per poi chiedere come compito per casa di provare a scrivere quanto ognuno pensava. Visti l’interesse e la curiosità dimostrati dai partecipanti rispetto ai fatti di cronaca o di attualità, si è cercato di dedicare, quando possibile, uno spazio rispetto alla messa in comune di alcuni avvenimenti di cronaca, raccontando e commentando quanto sentito in televisione, ascoltato da amici o conoscenti oppure letto da giornali. Non si è sempre riusciti, tuttavia, ad approfondire un argomento per limiti di tempo o urgenze in vista di preparazione a verifiche¹¹.

Ampliando la sfera di azione, è stato portato avanti un breve percorso sulla città nel quale, partendo da *input* testuali differenti (mappa di una città, descrizioni, racconti brevi, immagini)¹² si è giunti alla produzione scritta relativa al tragitto che ognuno segue, a Bologna, per raggiungere un luogo, descrivendo chi e cosa si vede in successione spaziale e temporale e cosa succede intorno a sé. In una fase successiva, si è cercato di mettere in comune, oralmente, informazioni relative ad una città che ognuno dei partecipanti conosce bene: la maggior parte dei partecipanti ha deciso di parlare della propria città di origine e la redazione scritta, fissata come ultimo passaggio nel percorso di costruzione del testo, è stata preceduta da attività di *brainstorming* collettivo, brevi letture (ad alta voce o silenziose), esercizi di comprensione e di produzione orale. Nella produzione scritta finale, si è cercato di dare spazio sia ad una descrizione denotativa, sia ad una visione più connotata a livello soggettivo, esplicitando il diverso valore dei due tipi di informazione.

Pur cercando di privilegiare la comprensione globale del messaggio dei testi, sono stati introdotti, allo stesso tempo, *focus* e approfondimenti sulle categorie grammaticali ed è stata portata avanti una riflessione sulla morfologia dei sostantivi e le caratteristiche degli aggettivi qualificativi nella loro flessione in concordanza con i sostantivi, di alcuni

9 *Ibid.*, Livello B1.

10 *Ibid.*, Livelli A2 e B1.

11 Nel periodo in cui vi era stato il terremoto di Fukushima in Giappone, si era aperta una interessante conversazione sul fenomeno dei terremoti, argomento che alcuni avevano studiato in Scienze. A questo proposito è stata preparata un’attività che si allega nella sezione Appendici

12 Si veda nelle appendici

avverbi o locuzioni avverbiali (di luogo e tempo) e congiunzioni causali e finali, e di alcuni Tempi verbali del Modo Indicativo. Il confronto rispetto alle tematiche affrontate è stato portato avanti sempre collegialmente, sia nei momenti di attivazione del lessico, delle idee e dei *focus* grammaticali.

Una delle difficoltà rilevate, in alcuni casi, è stata proprio di far comprendere la categorizzazione delle parti del discorso. Da questo punto di vista, sembrano favoriti gli studenti che hanno già sviluppato una competenza metalinguistica nella propria L1 o in un'altra lingua appresa in contesto scolastico o formativo, oppure gli studenti che hanno precedentemente seguito un percorso "guidato" di Italiano come L2 e con espliciti riferimenti alla grammatica. Alcuni corsisti, pur parlando in maniera sufficientemente corretta e comprensibile, avevano invece appreso la lingua in modo spontaneo, senza avere sviluppato una riflessione consapevole. Il problema delle categorie grammaticali (e successivamente sintattiche) potrebbe essere considerato secondario se il corso fosse destinato ad adulti migranti che come hanno come priorità obiettivi pragmatici e di scambio linguistico/contatto quotidiano. Tuttavia, sebbene adulti, i nostri apprendenti devono fare i conti con la conoscenza delle regole grammaticali e dei nomi ad esse associate nel loro percorso scolastico quotidiano.

In questo senso, un secondo livello degli interventi ha, quindi, cercato di ricollegarsi alla programmazione di Italiano (paradigmi verbali, analisi grammaticale) seguita dagli insegnanti di classe. L'intervento ha cercato di riprendere alcuni argomenti grammaticali trattati in classe quando vi erano dubbi e difficoltà condivisi dai partecipanti o la necessità di un chiarimento. Ad esempio, nel caso delle coniugazioni verbali si è cercato - a partire da esempi di frasi semplici, costruite insieme e contestualizzate - di fare ricostruire la regola relativamente all'uso, riferendosi e prestando attenzione a tutte le componenti che concorrono a formare e a completare una frase. Nello studio di una lingua viva, è fondamentale memorizzare la corretta coniugazione di un verbo in un determinato Modo/Tempo ("Imparate a memoria il Passato Remoto Indicativo del Verbo Essere") ed è altrettanto importante capirne l'uso attraverso esempi contestuali comprensibili che possano essere collegati ad esperienze quotidiane ("Vediamo alcuni esempi di frasi per capire quando si usa questo Tempo Verbale, proviamo ad identificarlo e vediamo in quali contesti possiamo trovarlo"). In questo senso, ad esempio, sfruttando e modificando materiali già esistenti sono state create alcune attività utili al nostro obiettivo: riflessione sull'uso del Presente Indicativo. E' stata utilizzata la pagina di un manuale di Italiano L2 che presentava un "specchietto" relativamente alla "regola" sull'uso di questo Tempo e il relativo esempio¹³. L'insegnante ha proposto ritagli di tale pagina, mescolando gli esempi con le regole; gli studenti dovevano, in gruppi di 2/3 trovare quali ritagli appartenevano alla categoria "regole" e quali alla categoria "esempi". In un secondo momento, si doveva individuare l'esempio corrispondente alla regola. Tale attività che ha attivato un confronto inizialmente all'interno dei singoli gruppi, ha permesso successivamente di aprirsi ad un ulteriore confronto collettivo autogestito, in cui l'insegnante "facilitatore di apprendimenti" si è limitata a confermare semplicemente le ipotesi avanzate dal gruppo.

Un terzo livello di intervento è stato attuato in vista delle verifiche e, in particolare per gli studenti di Terza, in funzione della preparazione delle prove scritte e orali per l'Esame di Qualifica. In questo caso, le attività erano mirate all'esposizione orale di una tesina e alla lettura, alla comprensione e alla sintesi di un testo letterario (Il fu Mattia Pascal), estrapolato dall'antologia in adozione in classe. Per la preparazione della sintesi del testo, si è proceduto prima di tutto alla condivisione orale delle informazioni già in

13 Si veda in Appendice

possesso sul testo, cercando di ricordare quanto, eventualmente, si era sentito a lezione con il professore di Italiano. Si è cercato di ricreare, con il supporto di tutti, un puzzle completo a partire da informazioni che ognuno contribuiva a dare. In seguito, si è passati a raccontare complessivamente e in modo più possibilmente organico il racconto, aggiungendo via via particolari utili alla coesione logica del testo. Due studenti hanno chiesto che fosse l'insegnante a raccontare la vicenda e successivamente si è cercato di trascriverla in forma scritta, seguendo in primo luogo un diagramma temporale, per ben scandire le vicende in ordine cronologico. Infine tutti hanno rielaborato, in modo più o meno complesso e completo, la sintesi della storia¹⁴. La trama e alcuni argomenti de "Il fu Mattia Pascal", tra l'altro, sono risultati molto interessanti per i ragazzi che si sono sentiti direttamente coinvolti nella vicenda di quest'uomo (Mattia Pascal) che fugge dalla propria terra per cercare fortuna, che essendo creduto morto (perdita dell'identità) si attribuisce un nuovo nome e cerca di costruirsi una nuova vita (nuova identità), ma risultando senza documenti non è realmente libero di crearsi una famiglia e non lo è nemmeno nel momento in cui deve far valere i propri diritti nel rapporto con la legge.

Criticità e punti di forza

Alcune questioni hanno reso l'apprendimento complesso e la didattica non sempre efficace: in primo luogo la scarsa disponibilità dei docenti delle altre materie a creare percorsi comuni per rendere l'attività di italiano L2 davvero di supporto efficace alla lingua usata per lo studio. Questo ha fatto sì che spesso le lezioni di italiano venissero viste come isolate rispetto al percorso scolastico complessivo, e invece di esser sentite come supporto per lo studio sono state viste come una materia in più. Altro limite è stato l'orario: molti studenti erano anche lavoratori. Per loro seguire un corso alle 9.30 del sabato mattina dopo un'intensa settimana di studio e lavoro (talvolta anche notturno) si è rivelato molto faticoso a scapito di attenzione ed apprendimento.

Ulteriore criticità di questo corso è che spesso si riscontra in contesti simili di insegnamento è stata la disomogeneità delle classi. Nonostante il test di livello iniziale, da subito è stato chiaro che sarebbero stati necessari livelli ulteriormente differenziati. Ma molto spesso la mancanza di fondi fa sì che i docenti a disposizione siano pochi, e le classi debbano necessariamente essere accorpate. Infine la discontinuità di alcuni (pochi) studenti ha creato a volte rallentamenti nel percorso costringendo spesso l'insegnante e i ragazzi a tornare su temi già affrontati.

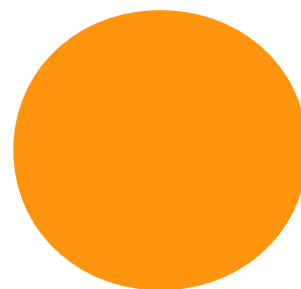
Rispetto alle criticità, ci preme anche sottolineare, con dispiacere, la impossibilità di dare continuità al progetto, nonostante i risultati positivi ottenuti sia sul piano scolastico (con un'alta percentuale di studenti che hanno superato l'anno e l'Esame di Qualifica), sia sul piano delle relazioni. La valorizzazione delle competenze individuali, il senso di collaborazione e aiuto reciproco che riesce ad instaurarsi e a trasferirsi come pratica nel piccolo gruppo, non sempre è possibile ritrovarlo nella classe all'interno dell'orario di lezione "curricolare". A livello di Progetti disponibili nel quadro territoriale, il Progetto SeiPiù, durante l'A.S. 2010/2011, ha permesso di coinvolgere studenti adulti della scuola Serale; come detto inizialmente, la motivazione degli adulti è spesso molto alta, visto il grado di consapevolezza con cui essi affrontano le sfide della formazione percependone l'importanza. Sarebbe importante e auspicabile riuscire ad investire, appunto, pensando interventi rivolti a fasce di soggetti adulti in formazione,

¹⁴ Si veda in Appendice un esempio di sintesi

per garantire pari opportunità in una visione di *long life learning*.

D'altro canto molti sono stati i punti di forza che hanno reso il corso efficace e soddisfacente. In primis la motivazione degli studenti e la cooperazione tra loro in classe, che ha creato un clima molto favorevole sia tra i ragazzi sia con le insegnanti.

Positivo è stato anche il coordinamento tra le docenti di italiano L2 che hanno programmato il syllabo insieme, e hanno cooperato nel riadattarlo di volta in volta alle diverse esigenze e richieste che venivano dagli studenti stessi in seguito a particolari difficoltà che questi riscontravano nello studio di altre materie.



APPENDICE 1

Alcuni materiali didattici

1. A

PRESENTAZIONI !



Domanda al tuo compagno....

1. “Come ti chiami?” (scrivi il nome e cognome del tuo compagno)

.....

2. “Da dove vieni?”

.....

3. “Quando sei nato?”

.....

4. “Quanti anni hai?”

.....

5. “Quando sei arrivato in Italia?”

.....

6. “Da quanto tempo sei in Italia?”

.....

7. “Dove abiti?”

.....

8. “Con chi abiti?”

.....

9. “Che lavoro fai?”

.....

10. “Che lavoro ti piace?”

.....

11. “Sei sposato?”

.....

12. “Hai già studiato l'italiano?”

.....

13. “Per quanto tempo?”

.....

14. “Dove?”

.....

15. “Qui a Bologna cosa fai nel tempo libero?”

.....

E ORA PRESENTA ALLA CLASSE
IL TUO COMPAGNO!



1. B

TABELLA “I miei compagni di classe...”

Scrivi i nomi dei tuoi compagni di classe nella prima colonna, e poi completa la tabella con tutte le informazioni che hai.

Se non conosci tutti...aspetta la loro presentazione!

Nome	Età	Professione	Luogo di nascita	Altro	Altro

1.C - PARLA DI TE

Sei felice?

Coniuga i verbi al presente, abbina le domande alle risposte e scopri se sei felice!

DOMANDE

Quando _____ (*tu-essere*) in vacanza in un posto nuovo, come _____ (*tu-passare*) la giornata?

Di solito _____ (*tu-pensare*) alla tua vita passata, presente o futura?

Quando _____ (*tu-andare*) a letto, che cosa _____ (*tu-fare*)?

A tavola di solito _____ (*tu-mangiare*) molto?

Che cosa _____ (*tu-preferire*) fare nel tempo libero?

Adesso scrivi le domande al posto giusto.

1. _____?

a) Leggo un libro

b) _____ la luce e subito _____

c) _____ ai miei problemi.

(*leggere*)

(*spegnere, dormire*)

(*pensare*)

2. _____?

a) No, _____ di non mangiare troppo.

b) Spesso _____ a dieta.

c) Sì, _____ sempre molto.

(*cercare*)

(*essere*)

(*mangiare*)

3. _____?

- a) Non _____ niente tutto il giorno. (fare)
- b) _____ la mattina e _____ la sera. (uscire, tornare)
- c) _____ la guida e _____ i monumenti più importanti. (leggere, visitare)

4. _____?

- a) Non _____ stare con gli amici. (preferire)
- b) _____ la musica e _____ il computer (ascoltare, giocare)
- c) _____ fuori il cane (portare)

5. _____?

- a) _____ il passato. (ricordare)
- b) _____ nel presente. (vivere)
- c) _____ al futuro. (guardare)

1.D - I MIEI LUOGHI - LA CITTA'

- a) Vediamo insieme la strada che Piero percorre per andare al lavoro...
(L'insegnante legge il testo e gli studenti cercano sulla cartina i riferimenti)

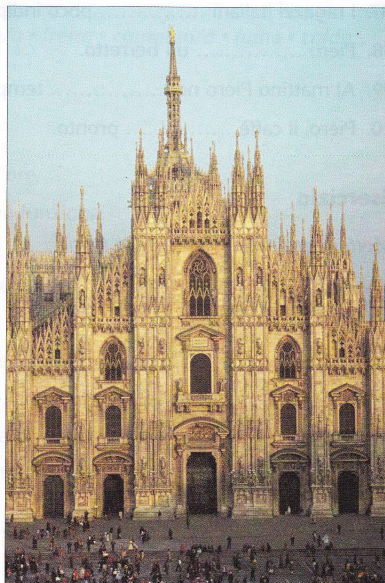
È proprio tardi ma per fortuna Piero ha la vespa.
Casco, mascherina, e via... di corsa attraverso la città.
Un po' di smog, ma in velocità!

Porta Ticinese, vecchie industrie, i Navigli, case popolari e di artisti. Via Torino, uffici, negozi, il centro, Piazza Duomo, la Galleria, caffè e fast-food, negozi-museo, pubblicità di moda grandi come una casa, Via Manzoni, le gallerie, cocktail, inaugurazioni, Piazza della Repubblica, i tram, la metro, il parco e poi Via Pisani, dritti alla Stazione.

Com'è bella Milano d'estate così viva, così attiva, così attuale, così ricca di possibilità di incontri, di opportunità di lavoro, discreta ed elegante, produttiva e creativa, un sogno per molti italiani che hanno progetti.

Per Piero invece Milano è solo una bella città per vivere, la sua New York.

Gli amici lavorano bene a Milano, alcuni sono anche ricchi, hanno belle macchine, fidanzate manager che hanno belle case e vestiti eleganti. Lui no, lui ama viaggiare e diciamo che mentre aspetta di fare il giornalista per ora fa il controllore sui treni.





1.E - ARTICOLI DI GIORNALE

A) Articolo tratto da “La Repubblica” on line del 25/3/2011

L'INIZIATIVA : Cinquantamila ragioni per vivere. Tutti gli elenchi della felicità

Tra passioni e piccoli piaceri, che cosa dà realmente un senso all'esistenza? Roberto Saviano, dopo aver scritto la sua lista, ha chiesto ai nostri lettori di fare la stessa cosa. E loro hanno risposto in tanti. Più di seimila persone hanno partecipato all'iniziativa di Saviano: ognuno ha scritto 10 cose per cui vale la pena vivere e le ha mandate alla redazione di Repubblica. di ROBERTO SAVIANO

CINQUANTAMILA motivi per cui vale la pena vivere. Tutti arrivati in pochi giorni. Elenchi di donne e uomini, di ogni generazione, di ogni parte d'Italia. Dai seimila elenchi che sono arrivati fino a ora al sito di *Repubblica.it* (e molti altri continuano ad arrivare) emerge l'autoritratto collettivo di un paese. Sentimenti antichi, desideri e sogni, piccole gioie quotidiane. Di cosa parlano queste liste? Ci sono molti temi che ritornano, sempre gli stessi, essenziali. L'amore: l'amore di un momento, il sogno d'un amore, il desiderio di amare. L'amore per i figli, da quelli non ancora nati e rappresentano la speranza del futuro a quelli già diventati adulti, che magari per lavoro sono lontani. L'amore di quelli che non ce l'hanno ancora, per cui una ragione di vivere diventa l'attesa del giorno in cui lo troveranno. L'amore per i genitori, anche lontani, anche malati, anche quando non ci sono più, ma continuano a vivere nel ricordo dei propri cari. Per i fratelli con cui si cerca di restare sempre in contatto. C'è un senso fortissimo della famiglia in questi elenchi, ma il sentimento dei legami va oltre la famiglia. Spesso si elencano gli amici, quelli veri, quelli con cui si è legati, annodati per sempre. O le emozioni e i gesti che ci mettono in comunicazione con gli altri: da un sorriso per strada al trovarsi insieme per manifestare in piazza. Ci sono poi anche il piacere di ridere fino alle lacrime e il bisogno di piangere. Ci sono inoltre i viaggi, il mare, i paesaggi dei ritorni a casa, i cieli stellati, il profilo dei monti. E poi i sapori: la cioccolata, la pizza, nuotare nel mare, il sole, i fiori. C'è tanta musica, cinema, libri, il gusto di leggerli in spiaggia o sotto le coperte. Le squadre di

calcio del cuore. C'è molta voglia di un paese migliore, molto ricordo vivo di uomini come Falcone e Borsellino, Berlinguer e Pertini. Però è un'Italia che sta anche nel mondo, ricorda Gandhi e Martin Luther King, canta Springsteen e gli U2, ha un pensiero partecipe per il Nordafrica e il Giappone. Sono elenchi che sommati l'uno all'altro formano un castello di parole e rappresentano un paese per cui vale ancora la pena di vivere.

Roberto Saviano - 24 marzo 2011

Ecco la lista di Roberto Saviano:

- 1) la mozzarella napoletana
- 2) Bill Evans che suona "Love Theme From "Spartacus".
- 3) Andare con la persona che più ami sulla tomba di Raffaello Sanzio e leggerle l'iscrizione latina che molti non conoscono
- 4) Il gol di Maradona del 2-0 contro l'Inghilterra ai Mondiali di Mexico '86.
- 5) L'Iliade
- 6) Bob Marley che canta Redemption Song, ascoltato nelle cuffie mentre passeggi libero
- 7) Tuffarsi ma nel profondo, dove il mare è mare
- 8) Sognare di tornare a casa dopo che sei stato costretto ad andar via
- 9) Fare l'amore in un pomeriggio d'estate. Al Sud.
- 10) Dopo una giornata in cui hanno raccolto le firme contro di te, accendere il computer e trovare una mail di tuo fratello che dice: "Sono fiero di te".

Comprensione del testo

Scegli la risposta giusta

1. Qual è l'iniziativa di Roberto Saviano?

- Scrivere una lista di 10 cose per cui vale la pena vivere e mandarla alla redazione di Repubblica.
- Scrivere un articolo di giornale
- Leggere la lista di Saviano e commentarla

2. Chi sono le persone che hanno partecipato all'iniziativa?

- Le donne di ogni parte d'Italia
- Tutti i lettori di Repubblica
- Gli uomini di ogni generazione

3. Quali sono i temi principali che si trovano nelle liste?

- L'amore e la politica
- L'amore, i figli, la guerra
- L'amore, la famiglia, gli amici, le emozioni, la musica, il cinema, i libri del cuore

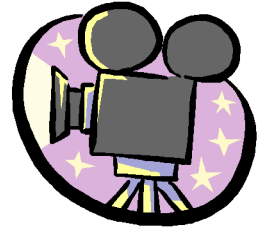
Produzione scritta

Per te quali sono le 10 cose più importanti per cui *vale la pena vivere*? Scrivile qui:

- | | |
|---------|----------|
| 1 _____ | 6 _____ |
| 2 _____ | 7 _____ |
| 3 _____ | 8 _____ |
| 4 _____ | 9 _____ |
| 5 _____ | 10 _____ |

Produzione orale

Guarda la telecamera...
e spiega ai tuoi compagni la tua lista...senza leggerla!
Te la ricordi?



Comprensione orale

Guarda il video e ascolta le liste di tutti i tuoi compagni. Per ogni elenco scegli una cosa di ogni lista che ti è piaciuta di più e scrivila qui.

B) Articolo tratto e adattato da *City*, 7 Luglio 2010

LE GRANDI CITTA' FANNO MALE

Si vive peggio e meno. Poche nascite

Il primo rapporto "Osserva Salute" sulle aree metropolitane dice che le città sono assai stimolanti, ma dannose per la salute.

Grandi città sovraffollate. Inquinare. E meno "verdi": sia per quanto riguarda l'età della popolazione urbana (ci sono sempre meno giovani) sia per le aree dedicate ai giardini. Inoltre, mentre in Italia la mortalità generale è in calo, nelle metropoli si muore di più: fanno eccezione solo Bologna e Firenze.

È la fosca fotografia scattata dal primo rapporto "Osserva Salute sulle aree metropolitane 2010", dell'Osservatorio nazionale per la salute nelle Regioni Italiane, che ha sede all'Università Cattolica di Roma. Insomma, le nostre città sarebbero sì interessanti e stimolanti, ma dannose per la salute. "Un quadro tutt'altro che roseo" per il coordinatore dello studio, Walter Ricciardi. Il fattore che incide di più? Se in generale la mortalità diminuisce (nel 2003-04 c'è stato un calo delle morti del 7,84% per i maschi e del 10% delle donne), la natalità non cresce in modo rilevante. La città con più rughe? Trieste; mentre Napoli è la più giovane.

Sporche e inquinate

Le province metropolitane più virtuose per l'attenzione ad acqua, aria, energia, rifiuti, rumore, trasporti e verde urbano, sono Venezia e Bologna. Un discorso, quello legato alla eco-compatibilità, che registra lievi miglioramenti a Trieste (5,26%), Catania (3,11%) e Milano (3,04%). Peggiorano Napoli (-2,24%), Messina (1,34%), Palermo (-1,19%) e Firenze (-0,75%).

Non va meglio per le Pm10: l'inquinamento atmosferico in alcune città del Sud è aumentato molto, specie a Messina (+300%) e Napoli (+187%).

Attività lessicale

Cerchiamo di capire l'espressione con il significato più simile a quello del testo

Assai stimolanti = MOLTO STIMOLANTI	-Molto stimolanti -Poco stimolanti
Sovraffollate =	-Con moltissima gente, piene di gente -Con pochissima gente
(Città) meno "verdi" =	-Con meno giovani, con meno parchi e giardini -Con più giovani e molti palazzi
In Italia la mortalità è in calo =	-In Italia diminuisce il numero di persone che muoiono -In Italia aumenta il numero di persone che muoiono
"E' la fosca fotografia scattata da questo rapporto" =	-Questo rapporto descrive una bella situazione -Questo rapporto descrive una situazione poco chiara e triste
"Un quadro tutt'altro che roseo" =	-una situazione molto positiva -una situazione molto negativa
La natalità =	-Il numero di nascite -Il numero degli anziani
Lievi miglioramenti =	-leggeri, piccolissimi miglioramenti -forti e pesanti miglioramenti
...specie a Messina e a Napoli =	-forse a Messina e a Napoli -soprattutto a Messina e a Napoli

Attività di comprensione globale del testo

1. Secondo una ricerca, le metropoli sono piene di stimoli ma sono dannose per la salute.

Vero

Falso

2. Nelle città grandi i giovani sono molto numerosi.

Vero

Falso

3. In generale, in Italia negli ultimi anni, muoiono meno persone.

Vero

Falso

4. Bologna e Firenze sono due metropoli italiane.	Vero	Falso
5. Walter Ricciardi è soddisfatto della situazione ambientale italiana.	Vero	Falso
6. Il fatto più preoccupante è che in Italia nascono molti bambini.	Vero	Falso
7. La città con la maggiore presenza di persone anziane è Trieste.	Vero	Falso
8. Le Province di Venezia e Bologna sono molto attente al problema dell'inquinamento.	Vero	Falso
9. A Napoli, Messina, Palermo e Firenze l'attenzione per l'ambiente è migliorata negli ultimi anni.	Vero	Falso
10. A Napoli e Messina sono diminuite le polveri sottili.	Vero	Falso

Approfondiamo un po'...

Le PM10

La sigla PM10 identifica materiale presente nell'atmosfera in forma di particelle microscopiche; hanno un diametro aerodinamico uguale o inferiore a 10 µm (micron), cioè 10 millesimi di millimetro.

Le PM10 sono formate da polvere, fumo, micro-gocce di sostanze liquide.

Le principali fonti di PM10 sono:

Sorgenti naturali: l'erosione del suolo, gli incendi boschivi, le eruzioni vulcaniche, la dispersione di pollini, il sale marino

Sorgenti legate all'attività dell'uomo: processi di combustione (tra cui quelli che avvengono nei motori a scoppio, negli impianti di riscaldamento, in molte attività industriali, negli inceneritori e nelle centrali termoelettriche), usura di pneumatici, freni ed asfalto.

Nelle aree urbane il traffico dei veicoli (automobili, autobus, camion, motorini) è una fonte grande di PM10. Secondo l'annuario ISPRA (Istituto Superiore per la Protezione e la Ricerca Ambientale) oltre il 38% delle stazioni di rilevamento registra superamenti dei limiti di qualità dell'aria per le PM10.

**GIAPPONE, ANCORA RADIAZIONI. La nube domani sull'Italia
"Non è pericolosa"**

Altre perdite radioattive da Fukushima. Particelle nell'atmosfera fino in Europa: gli esperti dicono: "Nessun rischio per la salute".

Le alte temperature e le fughe di vapore da alcuni reattori della centrale giapponese di Fukushima Daiichi hanno alimentato ieri nuove preoccupazioni. Intanto, la nube radioattiva prodotta dall'impianto danneggiato ha raggiunto l'Europa e domani sarà in Italia: non è però pericolosa per la salute. Nel frattempo, il conto delle vittime del terremoto e dello tsunami dell'11 Marzo continua a salire: i morti accertati sono 9.199, mentre i dispersi sono 13.786. Ieri ci sono state di nuovo due forti scosse, di magnitudo 6.3 e 6.2.

L'emergenza reattori

E' la peggiore crisi nucleare negli ultimi 25 anni. La Tepco (società che gestisce la centrale nucleare) ha detto di aver bisogno di più tempo, prima di poter stabilizzare i reattori. Altro vapore radioattivo è fuoriuscito ieri dai reattori 2 e 3, quelli finora più critici. L'Agenzia Internazionale per l'Energia Atomica (AIEA) ha comunicato che la situazione rimane "molto grave". Una tv giapponese ha intercettato due giovani funzionari della Tepco che hanno ammesso di essere intervenuti troppo tardi, per paura che l'acqua di mare danneggiasse la centrale. Intanto, la presenza crescente di tracce di radioattività nelle verdure, nell'acqua e nel latte suscita molti timori tra i giapponesi e anche all'estero. "Materiale radioattivo" è stato rilevato in mare in concentrazioni anche 126,7 volte più elevate dei tetti massimi di legge. È verosimile che presto la pesca sarà limitata.

(Poche) particelle sull'Europa

Secondo l'Onu, micro residui radioattivi sono già arrivati dal Giappone in Islanda, passando per gli Usa. Oggi raggiungeranno la Francia (in quantità da mille a diecimila volte inferiori a quelle giunte da Chernobyl) e domani potrebbero arrivare in Italia. Si tratta di "una dose dell'ordine di centomila volte inferiore a quella normalmente ricevuta dalla radioattività naturale", spiega l'Ispra, e non dannosa per la salute.

Proviamo a rispondere alle domande:

- 1-Quando è stato il terremoto in Giappone?
- 2-Quale è stata la città più colpita?
- 3-Quante vittime ci sono fino ad ora?
- 4-Oltre al terremoto, quale altro fenomeno naturale si è verificato in Giappone?
- 5-Lo tsunami è stato la causa di un grande problema. Sai dire quale?

6- La nube radioattiva è solo nell'aria?

7-Molto probabilmente una importante attività economica del Giappone deve essere limitata. Quale?

8-Qual è il viaggio che ha fatto la nube radioattiva fino ad oggi?

9-Perché l'Ispra non è preoccupato?

Produzione Orale
Ora prova a raccontare il contenuto dell'articolo.
Puoi seguire le risposte che hai dato.

Come ti fa sentire questo articolo?

Perché?

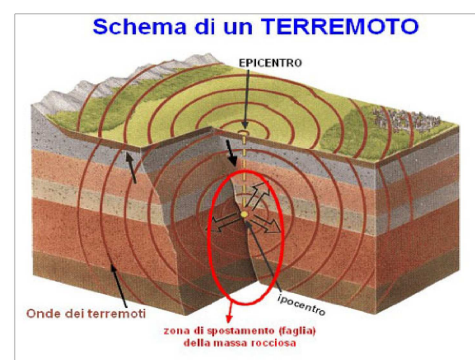


Approfondiamo un po'...

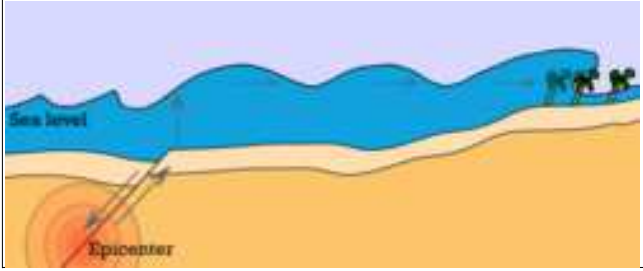
I terremoti e gli tsunami

I terremoti (dal latino terrae motus), si chiamano anche **sismi** o **scesse telluriche** (dal latino Tellus, il nome della dea romana della Terra); sono vibrazioni improvvise e rapide della crosta terrestre. Questi movimenti possono essere più o meno potenti. I terremoti sono causati dallo spostamento improvviso di una massa di roccia nel sottosuolo. Questo spostamento è generato dalle **forze tettoniche** che si muovono all'interno della **crosta terrestre** e provocano la liberazione di **energia** in un punto interno della Terra, detto ipocentro.

Da questo punto partono e si diffondono onde elastiche, dette "**onde sismiche**". Queste onde si diffondono in tutte le direzioni, anche all'interno della Terra stessa; il luogo della superficie terrestre posto sulla verticale dell'ipocentro, si chiama epicentro.



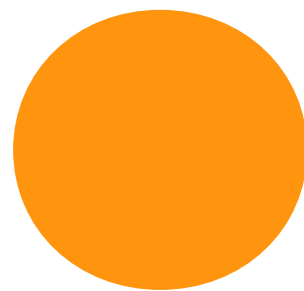
Schema di un maremoto o tsunami



Il **maremoto** è un movimento ondoso del mare, originato da un terremoto sottomarino o da altri eventi che comportino uno spostamento del fondale (per esempio, una frana sottomarina). Negli ultimi anni è diffuso, in Italia e nel resto del mondo, l'uso della parola giapponese **tsunami** ("onda contro il porto") come sinonimo di maremoto.

PROVIAMO A RISPONDERE

1. Prova a spiegare che cosa è un terremoto.
2. Perché ci sono i terremoti? Che cosa succede nel sottosuolo?
3. Che cos'è uno tsunami?
4. C'è qualche relazione tra terremoto e tsunami?



APPENDICE 2

Alcuni testi prodotti in classe dai ragazzi

2.A - CHI SONO

1.

Io mi chiamo Santos

vengo dal Brasile

a me piace Italia

Io mi sono trovato in Bologna mi sono stupito con la città. Io ho visto questi palazzi storici

a me piace tanto.

Anche la lingua a me piace.

2.

Mi chiamo Sofien Nem Henia, ho 18 anni. Sono italiano.

Nato qui cittadinanza italiana ma mia madre e mio padre sono tunisini. Siamo in Italia da meno di un anno per studiare meccanica e anche giocare con la squadra di pallamano a Bologna. Mi piace in Italia la pizza napoletana.

3.

Ciao sono Rachid vengo dal Marocco. Ho 19 anni sono in Italia da un anno. Abito a Bologna con la mia famiglia. Adesso sto studiando a scuola si chiama Fioravanti. La nostra classe è composta da 12 studenti. [...] studiamo la meccanica. Mi piace in Italia studiare e il mangiare. Italia è un paese bellissimo e molto grande.

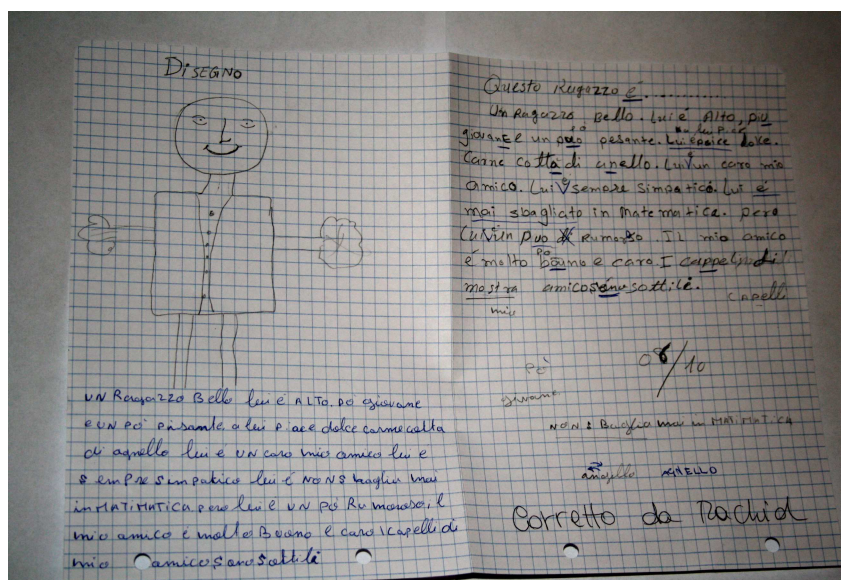
4.

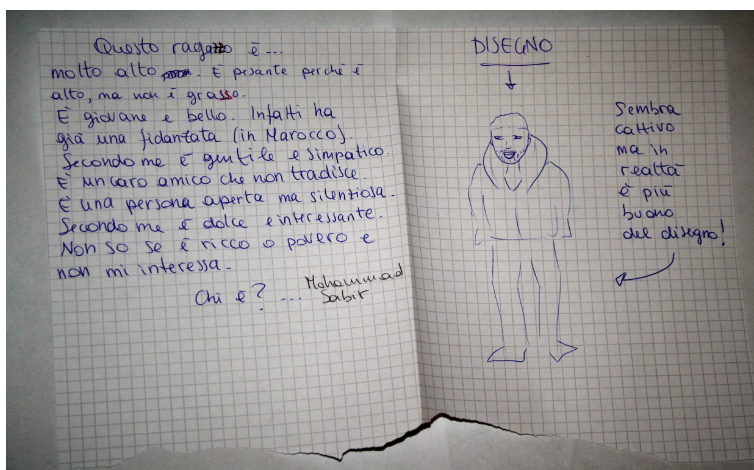
Io sono Zaman. Ho 22 anni. Sono nato in India. Io sono né molto ricco né molto povero: la mia famiglia è classe media. Io sono in Italia già da 3 anni. Il mio motivo è che devo fare più lavoro, più studio e il mio futuro va bene. Lavoro come magazziniere. Quello lavoro mi piace. Però voglio lavoro più buono di quello. In Italia mi piace viaggiare, mangiare, e cultura di Italia.

5.

Io sono Shaikh Nuirul Hasan. Io sono indiano. La mia aula siamo 11 studenti. 3 di Marocco, 2 italiani, 2 Bangladesh, 1 filippine, 1 tunisia, 1 brasiliani, 1 indiano. [...?...] Io sono venuti qui per trovare un buono lavoro. Altrimenti tutti siamo in Italia per trovare lavoro. Io fai lavoro di magazziniere come carico o scarico camion che arriva fuori di Italia o altre città di Italia. Gli altri studenti fai lavoro diversi, qualcuno fai lavoro di meccanico, qualcuno fai idraulico, imbianchino. Qui siamo tutti studenti così. Io sono in Italia da 3 e mezzo anni. Adesso sono posto e capisci bene parlare. Mi piace in Italia i servizi, anche viaggiare tutta l'Italia.

DESCRIVI UN TUO COMPAGNO





1. ... è molto bello, gentile e felice. Lui è un giovane più alto e grasso. Lui è un caro amico, poi simpatico anche, un ragazzo aperto. Questo giovane è molto buono e bellissimo.
2. ... è magro, alto e pesante, è un caro mio amico, è divertente e simpatico, è un bel ragazzo.
3. ... è alto e simpatico, anche grasso. Ha occhi neri e capilo giallo, è giovane. Ha la barba curta, il naso lungo. Ha le mani corte.
4. ... è simpatico e bello e magro però pesante e studia bene con noi. Lui ha un carattere semplice. E' il mio caro amico, così ce vuoi gli amici! Perchè ci aiutiamo nella vita per risolvere i nostri problemi che succedi nella vita.
5. ... è bello, lui è alto, più giovane e un po' pesante. Lui piace carne cotta di agnello. Lui è un caro mio amico. Lui è sempre simpatico. Lui è mai sbagliato in matematica. Però lui un po' rumoroso. Il mio amico è molto buono e caro. I capelli di mio amico sono sottili.

2.B - LETTERA AD UN AMICO

Caro Rachid,

come va? Tutto apposto? La famiglia sta bene? Io sto bene qua in Italia.

Amico Rachid ti racconto la mia nuova vita in Italia. Sono arrivato il 14 febbraio del 2010 era una bellissima giornata in cui nevicava molto, faceva freddo. Era la prima volta che vedevo la neve e così sono uscito con i miei amici che conoscevo prima in Marocco poi

sono arrivati qui prima di me a giocare con la neve e ci siamo divertiti molto. Piano piano sono riuscito a conoscere altri amici italiani. La prima cosa che ho fatto, mi sono iscritto in una scuola per imparare l'italiano. Dopo tre mesi sono riuscito a capire italiano. Veramente sono stato molto felice perchè sono in Italia allo stesso tempo triste perchè ho lasciato la mia famiglia e i miei amici. Dopo tre mesi mi sono abituato a vivere qua anche mi sono sentito bene veramente. Italia è un paese bellissimo. Mi piace vivere qua però mi piace anche il mio paese molto perchè il mio paese è originale e soprattutto sono nato lì.

Ciao amico stami bene,
Rachid

2.C - RACCONTI

1.
Io Fabio sono venuto in Italia per fare una vacanza. Io preso il aereo e aereo. Decollato tutto ok, dentro la persona erano tutto zitto. Qualcuno aveva paura ma quando avuto una turbolenza qualcuno iniziato a piangere. Dopo io ho visto che io c'era che fare qualcosa perchè io ce l'ho un po' di esperienza. Dopo io iniziato la mia iniziativa e ho raccontato la mia esperienza. Io c'era un grande sogno, di diventare un paracadutista. Mi sono iscritto nella scuola militare, io fatto tantissimo provino come esame psicologico e esercizi fisici e esami di altezza. Uno amico detto come tutto si supera, non immaginare cosa negativa perchè tu non realizza tuo sogno. Dopo di tre settimane io sono andato a fare solazione di aereo di altezza 200 mt e da 30 mt, quando ho visto altezza guardando giù, mi sono ritirato indietro tutti i militari iniziato a ridere e anzi detto ELIMINATO. Dopo mi hanno domandato: "tu hai una madre? Tu hai una ragazza? Cosa penserebbero di te? Penserebbero codardo". Quando ho sentito io mi arrabiato e dato che io aveva ancora l'attrezzatura ho deciso di lanciarmi. Dopo il primo lancio non mi sono fermato più, volevo sempre lanciarmi. Questa era la prima prova e io stato approvato.

2.

Una volta quando avevo 15 anni mi sono seduto vicino mia mamma e mia nonna. Sono stati a raccontare a me una storia che è successa al padre di mio nonno. Mi hanno detto che una volta il padre di il nonno voleva andare in una città. Mentre stava andando nel

deserto, ha incontrato un uomo che è spuntato della terra come un fiore. Era molto alto quasi 15 metri. I mani di questo uomo sono corti ha una faccia rossa, la gola di questo uomo è lunga quasi un metra, i orecchi di questo uomo come quelli di un ali. Mio nonno tramava perchè non aveva mai visto nessuno come questo uomo. Dopo un momento l'uomo si rimpicciolito. Poi l'uomo ha chiesto al nonno che era lui e dove veniva e dove voleva andare mentre il nonno rispondeva alle domande sudava e aveva paura. Il nonno non riusciva chiedere a questo uomo “chi sei”. Dopo il uomo ha portato mio nonno a casa sua che si trova dietro una montania di sabia per offrire qualcosa da mangiare. Quando il nonno è entrata a casa sua ha visto una cosa strana, che i figli di questo uomo avevano le corna e la donna aveva un naso di un asino. Però avevano i piedi uguali, piedi di mucca. Mentre la donna preparava il mangiare mio nonno ha chiesto all'uomo chi era e perchè viveva in questo deserto da solo dove c'è niente per vivere. Per esempio l'acqua. L'uomo non voleva rispondere perchè stava aspettando il momento per tagliare la testa di mio nonno. Però mio nonno ha capito che questo uomo è un diavolo. Un figlio di questo diavolo ha portato il mangiare, mio nonno non voleva mangiare perchè era un mangiare strano. Loro mangiavano le zanzare e le rane e le tope e le scarebe. Quando hanno finito sono andati a un altra parte metersi dacordo come facevano uccidere il nonno mentre loro metevano daccordo mio nonno stava preparando di andare via. Quando è arevato il diavolo il nonno ha detto a lui “grazie ora vado per continue la sua strada”. Il diavolo ha detto al nonno “dove vai”, il nonno “vado via” il diavolo ha detto al nonno “scusa tu non può andare perchè chi entra in qyesta casa non esce mai più”. Il diavolo ha chiamato la sua moglie per portare una corda per legarlo ma mio nonno aveva una sciabola. Il figlio di diavolo stava preparando il fuoco per cucinare il nonno. Il nonno prendeva la sua sciabola e uccideva il ragazzo per prima e si accesa il fuoco nel suo capo. Poi candato in fumo come una vela. Dopo è arrivato il turno della donna che voleva uccidere il nonno e le ha dato un colpo con la sciabola. Di nuovo si è acceso il fuoco nel corpo della donna pero il corpo della donna è diventato un acqua e intrata nella terra. E adesso iniziata la grande guerra contro il diavolo perche mio nonno aveva la sua sciabola e il diavolo aveva una spada più lunga a quella del nonno. La guerra è durata tre ore e ancora non è finita e nessuno vince, in questo momento il nonno ha pensato di imbrogliare il diavolo. Ha detto al diavolo “stai attento dal serpente che si trova nel tetto”. Mentre il diavolo guardava il serpente mio nonno ha dato a lui un colpo che è diventato un cavallo. Però mio nonno di nuovo ha dato un colpo questo diavolo che

diventato cavallo è morto. Anche lui è diventato acqua e intrato nella terra. Quando il nonno è uscito della casa acceso il fuoco nella casa mio nonno ha continuato la sua strada. E' arrivato alla sua città e la sua famiglia.

3.

Mi chiamo Ben sono in Italia per studiare meccanica. Studiato in Tunisia per 12 anni . Io abito in Tunisia in una città che si chiama Monestir. Un giorno volevo guidare volevo uscire con la macchina quando avevo 16 anni. Quando ho visto gli altri amici che guidavano le macchine dei loro genitori io pensavo di rubare le chiavi della macchina della mia mamma perchè ancora nuova e difficile da guidare con il cambio manuale, invece nella macchina della mia mamma è automatico. Un giorno di vacanza di primavera mi sono svegliato alle 6 della mattina, sono andato al bagno e appena uscito ho trovato le chiavi sulla mensola. Io le guardavo e pensavo “cosa devo fare?” Ho rubato le chiavi e sono andato in garage ho aperto la macchina e sono entrato ho messo le mani sul volante volevo toccare con i piedi i due pedali ma per fortuna non potevo toccare perchè ero basso, invece potevo guidare con il volante. Ho acceso la macchina avevo troppa paura, tremavo. Sono uscito con la macchina piano piano. Il traffico cominciava alle 7.30 e la mia mamma non lo sapeva. Piano piano al primo semaforo mi sono fermato. Poi sono partito ma ho sbagliato la marcia: ho messo la marcia più veloce! Era un semaforo rosso sono passato a meno di 500 metri era una rotonda prima di quella rotonda era un vecchio sulla bicicletta. Io non lo vidi.

4.

Quando ero in India con il mio cugino sempre eravamo nel nostro campo, per me quelle notti erano molto belle anche bellissime. Io e il mio cugino le tutte notti andavamo in campo e portavamo la roba da mangiare e poi una radio per sentire la musica. Quel tempo era molto bello perchè la notte di estate è molto caldo poi c'è un'altra causa per andare in campo: in quel periodo in campo arriva la frutta che si chiama “MANGO”. Noi siamo persone che vanno nei campi per fare la sicurezza, così nessuno ruba il mango. La mezza notte. Verso l'una. C'è molto silenzio. E' incredibile quel momento. Io sento tutto il mondo e dormo come gli animali, gli uccelli. Le persone di tutto il mondo dormono, e poi io sento la voce del vento come musica, poi siedo all'angolo del campo vicino al ponte di un piccolo canale metto i piedi nell'acqua e sento la radio canzoni indiane. Ogni

due-tre ore devo fare un giro di campo e poi parlare per fare rumore e allontanare i ladri.

5.

Tre anni fa ho fatto l'ultimo anno di scuola in Marocco, perchè quello è molto importante, infatti tredici anni di studio fino a quell'anno che si chiama l'anno di maturità è come un riassunto di tredici anni di studio. L'ultimo anno di scuola superiore è stato molto importante per me perchè ho conosciuto amici molto bravi: con loro ci siamo aiutati molto nelle materie d'esame così abbiamo preparato bene le materie principali per esempio fisica, chimica, matematica, scienze perchè il mio indirizzo era scienza fisica e chimica. Ho imparato tante cose nuove nel mio settore e anche ho preso base che già entrato nella mia memoria perchè avevo i professori molto bravi mentre quell'anno avevamo anche giorni liberi in cui uscivamo insieme per andare alla spiaggia. Lì giocavamo a calcio, basket ball, tennis e così ci divertivamo per fare riposare il cervello.

2.D - ELABORAZIONE DI APPUNTI

“Il fu Mattia Pascal”

Un giorno Mattia Pascal decide di cambiare la sua vita e parte per andare alla città di Montecarlo. Qui a Montecarlo gioca nel casinò e vince i soldi con le carte. Siccome adesso ha i soldi, pensa di tornare a Miragno.

Quando prende il treno per andare a casa, compra il giornale e legge che Mattia Pascal è morto. Allora lui decide di cambiare la sua vita, prende un nuovo nome (Adriano Meis) e va a Roma.

A Roma trova una casa e incontra Adriana che è la figlia del padrone di casa. Lui si innamora di lei.

Un giorno, un uomo ruba a Adriano i soldi; Adriano lo sa chi è stato, ma non può andare dalla polizia perché il suo nome è falso e non ha i documenti. Adriano-Mattia capisce che non può vivere con una identità falsa e non può cambiare la sua vita. Alla fine decide di

Arriva a Miragno, ma tutto è cambiato. La moglie ha sposato un altro uomo e hanno avuto una figlia. Preferisce di non dire che lui è tornato e scrive la sua storia in un libro.

... E RIASSUNTO.

Mattia Pascal viveva a Miragno, viveva con la moglie e suocera, Mattia Pascal non andava d'accordo la moglie e suocera ed aveva anche altra promblema di economia. Dopo tanti litigio si allontanò da casa e fuggio a Montecarlo dove ha vinto un gioco di casinò una grossa somma di denaro. Dopo aver vinto il gioco, pensò di risolvere i suoi problemi che aveva..quindi decisse di tornare a casa, ma in treno lesse una falsa notizia sul giornale che Mattia Pascal era morto.

Quindi pensò di cambiare il treno e andò a Roma, qui cambiato identità si fece chiamare Adriano Meis, prese una casa in affitto e si era innamorato con la Adriana, la figlia del proprietario della casa dove viveva. Subito dopo un furto dei denari si accorse che non poteva denunciare né sposare Adriana. Si decisse di nuovo di tornare dove era nato e vissuto. A Miragno il fu Mattia Paascal ufficialmente era morto. Nel fra tempo moglie era risposata e aveva fatto altri figli e il biblioteca aera stato consegnato altra persona. Il fu Mattia Pascal così non ebbe realizzato il suo sogno rimasto senza niente.

2.E - COM'E' ANDATO QUEST'ANNO?
COSA HO IMPARATO?
CHE PROGRAMMI HO PER IL MIO FUTURO?



1.

Di questo anno mi è piaciuto studiare la lingua. Io ho imparato di nuovo elettronica bello per la vita. La cosa più importante che ho imparato questo anno è scrivere e leggere la lingua italiana. La cosa che non mi è piaciuta del corso di italiano sono i ragazzi che disturbano. Il mio italiano è migliorato. Di questo anno di scuola non mi è piaciuto il (...?...) di elettronica e la cosa di non dare gli appunti agli studenti e di capire e di seguire cosa gli serve agli studenti.

In questa estate vorrei fare un viaggio (visitare ai miei amici in Svizzera). La cosa che mi è piaciuta del corso di italiano le professoressa, sono brave trattano bene gli studenti sono accoglienti. Di questo anno cambierei il modo di studiare. Io da grande vorrei fare l'ingegnere. L'anno prossimo vorrei fare la quinta.

2.

A me è piaciuta la scuola e la esperienza che io ho avuto nella scuola, la elettronica che io ho imparato con prof. Marco. Quest'estate vorrei andare in Brasile. Del corso di italiano mi sono piaciute la profa Carla e la prof Chiara, ho imparato un po' di italiano. Il lavoro che vorrei fare è robotica marina e tecnico luci del palco. [...?...]

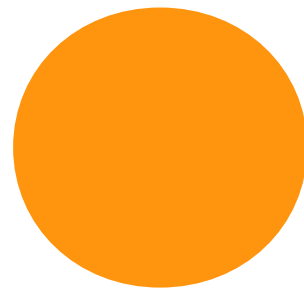
Mi è piaciuta la scuola, ho imparato la lingua italiana. La cosa importanti che ho imparato questo anno la grammatica italiana. La cosa che non mi è piaciuta del corso di italiano è l'orario mattina di sabato io voglio dormire sabato mattina. (...?...) Vorrei andare in Tunisia. Vorrei cambiare la scuola.

In questo anno ho imparato l'italiano. In questa estate vorrei andare in Marocco. L'anno prossimo voglio continuare la scuola. Per la vita ho imparato tante cose. Vorrei cambiare il mio comportamento. Il mio italiano è migliorato. Per il corso di italiano mi è piaciuto tutto e grazie alle prof. Voglio essere in grado di studiare. Ho cambiato tante cose anche ho saputo tante cose, ho imparato ad arrivare in orario, ho conosciuto tanti ragazzi di diversi paesi.

Mi è piaciuto il mio nuovo lavoro e anche venire a scuola. Non mi è piaciuto fare troppi esercizi del corso di italiano. Mi è piaciuto troppo prof. Chiappetta dell'italiano. Il mio italiano deve ancora migliorare.

3.

Mi sono piaciute quest'anno molte cose nel senso dell'insegnamento e la maggior parte dei prof sono buoni e simpatici tranne un professore. Ho imparato tante cose nuove nella lingua italiana per quello sono contento che sono diventato abbastanza bravo. Le cose più importanti che ho imparato quest'anno le cose principali nel mio settore che presenta come meccanico, fresa, controllo numerico... sono le cose tecniche che erano nuove per me. Quello è più importante per me. Mi è piaciuto tutto per il corso di italiano; un esempio modo di studio che facevano loro è un modo buonissimo e non sbaglio se dico ottimo.



APPENDICE 3

Il programma

3.A GRUPPO 1: LIVELLO PRINCIPIANTI

22 gennaio 2011:	Presentazione del corso. Test di livello e divisione in classi.
29 gennaio 2011:	Presentarsi. Dare e chiedere informazioni personali. Parlare di sé e presentare qualcuno. Articoli determinativi. Concordanze per genere e numero. Presente indicativo dei verbi <i>chiamarsi/essere/avere</i> .
5 febbraio 2011:	Attività ed esercizi di supporto per gli argomenti studiati il 29 gennaio. Parlare di sé.
12 febbraio 2011:	Attività per il lessico ed esercizi di supporto per gli argomenti grammaticali studiati il 29 gennaio. Parlare e scrivere di sé.
19 febbraio 2011:	Comprensione di un testo scritto. Presente indicativo dei verbi regolari.
26 febbraio 2011:	Attività di lessico ed esercizi di supporto per gli argomenti grammaticali studiati il 19 febbraio. Produzione scritta.

5 marzo 2011:	Descrivere l'aspetto fisico e il carattere. Attività lessicali su aggettivi e contrari e produzione scritta.
12 marzo 2011:	Esprimere i propri gusti. Discussione sulla moda in Italia e nel proprio Paese. Lessico sull'abbigliamento. Verbo <i>piacere</i>
26 marzo 2011:	Supporto linguistico ad un compito assegnato dalla professoressa di inglese. Comprensione di un articolo di giornale, lavoro sul testo e discussione. Attività di ripasso e rinforzo su argomenti grammaticali studiati fin ora.
2 aprile 2011:	Supporto linguistico ad un compito assegnato dal professore di lettere. Scrivere di sé, raccontare. Produzione scritta: una lettera informale ad un/un' amico/a.
9 aprile 2011:	Ripresa dell'articolo di giornale: lavoro sul testo e discussione. Produzione scritta e orale sul tema dell'articolo analizzato. Attività video: produzione orale e ripresa. Comprendere un video e prendere appunti.
16 aprile 2011:	Supporto linguistico ai testi di lettere e preparazione per la verifica di grammatica. Verbi transitivi e intransitivi. Forma attiva e passiva.
23 aprile 2011:	Attività ed esercizi di ripasso e rinforzo grammaticale.
30 aprile 2011:	Attività ed esercizi di ripasso e rinforzo grammaticale.
7 maggio 2011:	Supporto linguistico ad un compito assegnato dal professore di lettere.

	<p>Forme di subordinazione temporale e causale - proposizioni finali e ipotetiche.</p> <p>Produzione scritta: tema su tracce a scelta tra un racconto fantastico/racconto narrativo/progetto tecnologico.</p>
14 maggio 2011:	<p>Esercizi e attività di ripasso e rinforzo del presente indicativo dei verbi regolari, irregolari, riflessivi.</p> <p>Verbi modali.</p>
21 maggio 2011:	<p>Esercizi e attività di rinforzo dei verbi modali.</p> <p>Lettura e comprensione di un testo assegnato dal professore di lettere.</p> <p>Produzione scritta: scrivere il finale della novella analizzata (Boccaccio: Decameron - novella V)</p>
28 maggio 2011:	<p>Lavoro sul testo analizzato il 21 maggio.</p> <p>Analisi dell'uso del participio e gerundio con valore temporale presenti nel test</p>
11 giugno 2011:	<p>Attività di supporto per l'esame finale.</p> <p>Produzione orale: esposizione di una tesina.</p> <p>Produzione scritta: com'è andato l'anno scolastico.</p> <p>Discussione sull'estate: confronto interculturale.</p> <p>Pranzo di saluto!</p>

3. B GRUPPO 2: LIVELLO ELEMENTARE/INTERMEDIO

22 gennaio 2011:	Presentazione del corso. Test di livello e divisione in classi.
29 gennaio 2011:	Presentazione del corso. Test di livello e divisione in classi. Presentarsi. Dare e chiedere informazioni personali. Parlare di sé e presentare qualcuno. Focus su alcuni errori nell'uso di preposizioni di tempo e luogo. Attività di ampliamento lessicale sugli aggettivi.
5 febbraio 2011	Attività ed esercizi di supporto per gli argomenti studiati il 29 gennaio. Lettura di un breve testo sulla città di Bologna, condivisione dei dubbi e chiarimenti.
12 febbraio 2011	Attività per lo sviluppo del lessico relativo alla città (luoghi e caratteristiche) Esercizi mirati al rinforzo dell'accordo aggettivo/sostantivo. Ascolto di un breve testo sulla città ed esercizi di comprensione orale. Attività lessicali su aggettivi e contrari e produzione scritta Focus sul "valore" semantico di alcuni aggettivi.
19 febbraio 2011	Attività di rinforzo relativa alla produzione scritta rispetto al percorso seguito dalla propria abitazione ad un altro luogo. Focus su avverbi e locuzioni di tempo, di causa e finali. Attività di produzione scritta guidata su "Una città che conosco bene"

26 febbraio 2011	Attività di rinforzo ed esercizi di supporto per gli argomenti grammaticali studiati il 19 febbraio. Focus sull'uso del Presente indicativo. Lettura di un articolo.
5 marzo 2011	Riflessione su alcuni argomenti di attualità trattati nella lezione del 26 Febbraio Rinforzo sull'uso del Presente indicativo. Descrizione orale e scritta di un'immagine relativa ad un luogo della città.
12 marzo 2011	Scrivere una lettera o una mail a una persona cara. Esercizi di rinforzo sulle forme irregolari del Presente Indicativo.
26 marzo 2011	Supporto linguistico ad un compito assegnato dal professore di Italiano sugli articoli determinativi, indeterminativi e partitivi e del Passato Remoto indicativo
2 aprile 2011	Supporto linguistico alla lettura e comprensione del testo "Il fu Mattia Pascal" assegnato dal professore di lettere.
9 aprile 2011	Ripresa della lettura e attività di rielaborazione e sintesi (orale e scritta) del testo affrontato nella lezione del 2 Aprile
16 aprile 2011	Supporto linguistico ai testi di lettere e preparazione per la verifica di grammatica. Verbi transitivi e intransitivi. Forma attiva e passiva.
23 aprile 2011	Attività ed esercizi di ripasso e rinforzo grammaticale.
30 aprile 2011	Attività ed esercizi di ripasso e rinforzo grammaticale.
7 maggio 2011	Supporto linguistico ad un compito assegnato dal professore di lettere.

	Forme di subordinazione temporale e causale - proposizioni finali e ipotetiche.
14 maggio 2011	Esercizi e attività di ripasso e rinforzo del passato prossimo per i verbi irregolari e riflessivi.
21 maggio 2011	Lettura e comprensione di un testo relativo ad un incontro (“La bella sconosciuta” di A. Campanile). Riflessione sui tempi passati della narrazione e descrizione (Passato remoto/imperfetto)
28 maggio 2011	Lettura e comprensione di una fiaba e una favola e condivisione degli insegnamenti (“la morale”). Attivazione dei tempi passati della narrazione e della descrizione (Passato remoto/Imperfetto)
4 Giugno	Attività di supporto per l'esame finale. Produzione orale: esposizione di una tesina.
11 giugno 2011	Pranzo di saluto!