

IMPARARE FOTOGRAFANDO

LA FOTOGRAFIA PER L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2

*Marta Casagrande*¹

Dal vero al sognato, non corre altra differenza,
se non che questo può qualche volta essere molto
più bello e più dolce, che quello non può mai.

G. Leopardi, *Dialogo di Torquato Tasso e del suo genio familiare*

1. IMPARARE LA LINGUA ITALIANA ATTRAVERSO L'IMMAGINE FOTOGRAFICA

1.1. *La fotografia come testo autonomo*

Ricorrere al laboratorio linguistico per dar vita ad un progetto fotografico può sembrare a prima vista inusuale: solitamente l'uso che viene fatto del mezzo visivo è quello di supporto al testo vero e proprio, di cui completa la funzione comunicativa. L'immagine, molto presente nei manuali per l'insegnamento delle lingue straniere in varie forme (fotografie, disegni, strisce di fumetti), è stata soprattutto utilizzata a completamento del messaggio linguistico, trasmesso dalla parola, scritta o ascoltata. Nella maggior parte dei casi le immagini sono supporto, abbellimento del testo scritto, non vengono valorizzate come testo a se stante, autonomo e dotato di un forte potere comunicativo.

Nella tradizione glottodidattica, nonostante il cambiare nel tempo del tipo di approccio didattico, da quello più tradizionale in uso negli anni Cinquanta e Sessanta, di tipo grammatico traduttivo, a quelli più moderni di tipo comunicativo, la presenza dell'immagine, sebbene sempre prevista in varie forme nei testi didattici, assume delle connotazioni di volta in volta più o meno significative ma sempre di secondo ordine rispetto alla parola.

Specialmente nei testi dedicati alla prima alfabetizzazione, quindi ai livelli più bassi di competenza linguistica, si ritrovano immagini, soprattutto disegni, con la funzione di indicare con chiarezza ciò che con le parole non si riesce a esprimere, in quanto «l'immagine è di facile comprensione e accessibile a tutti: la sua forza sta nella sua immediatezza» (Freund, 1974: 181). Proprio per queste sue caratteristiche è molto sfruttata dai docenti per entrare in comunicazione nei primi momenti di arrivo di un nuovo studente straniero a scuola, soprattutto in contesti dove ci si confronta con un'utenza a basso livello di scolarizzazione, come accade ad esempio nei CPIA.

L'immagine come completamento al testo la si ritrova anche nei manuali per livelli intermedi e avanzati di competenza linguistica, dove ha lo scopo di accrescere il valore estetico del testo, anche di quello letterario proposto a livelli alti, al fine di renderne ancora più apprezzabile la lettura.

Il testo visivo in tutte le sue forme si presta quindi ad essere un'utile risorsa didattica per tutti i livelli di competenza linguistica, sempre che sia utilizzato dal docente in modo adeguato e coerente alla tipologia degli studenti del corso e ai loro bisogni formativi.

¹ Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

L'immagine però, qualunque sia il metodo didattico e il livello di competenza per cui viene utilizzata, ha quasi sempre una funzione paratestuale, non ha una propria ragion d'essere, ma vive profondamente legata al testo scritto, considerata come un supporto della parola.

Partendo da queste premesse si è pensato di cambiare prospettiva: la fotografia sarà il testo da cui partire e su cui costruire la struttura linguistica.

Se da molti anni le immagini rappresentano un'importante risorsa per l'apprendimento della lingua straniera soprattutto per veicolare e consolidare contenuti prettamente linguistico-grammaticali, è importante scoprirne anche la profonda forza narrativa ed emozionale, senza che essa sia usata solo a corredo del testo scritto. Si propone un modo diverso di servirsi dell'immagine per incrementare la conoscenza della lingua e per permettere agli studenti di addentrarsi in forma diretta e attiva nel loro percorso di apprendimento linguistico.

È infatti possibile considerare l'immagine come un agente attivo nel processo di insegnamento, valorizzandone quella che Jakobson (1966) indica come funzione metalinguistica: l'immagine «diventa un punto di riferimento dello studente e acquista un valore metalinguistico dal momento che partecipa come veicolo per trasmettere i contenuti sia linguistici che culturali della lingua» (Tenoch Cid Jurado, in Diadori, 2001: 236).

Oltre che sviluppare la conoscenza a livello linguistico e culturale questo approccio permette anche di metterne in evidenza la valenza interculturale: dal momento che parteciperanno al progetto ragazzi di differente cultura, le fotografie che sceglieranno di condividere in classe con i compagni saranno espressione della loro visione della realtà, del loro personale modo di sentire, vedere, vivere il mondo che li circonda. La fotografia avrà il compito non solo linguistico ma anche "umano" di invitare all'ascolto e alla valorizzazione della diversità, spingere alla presentazione e alla condivisione della propria identità sociale e culturale all'interno del mondo della scuola.

Un percorso didattico di questo tipo si fonda su due processi di comprensione e lettura dell'immagine fotografica: quello denotativo, in cui si colgono gli elementi descrittivi, per cui gli studenti saranno invitati a sviluppare le competenze lessicali possedute e acquisirne di nuove per poter effettuare una descrizione completa ed esaustiva della fotografia; da questo si passa poi all'aspetto connotativo, in cui si colgono i significati più profondi che sottostanno all'immagine, dalla quale emerge la parte evocativa, quindi più soggettiva e l'immagine viene caricata di significati più vicini alla sensibilità di colui che la guarda. Se con l'aspetto denotativo vediamo ciò che esiste realmente, con quello connotativo l'immagine diventa «un segreto da svelare, un'iscrizione da decifrare» (Tournier, 1979: 8): la lingua italiana sarà la chiave che i ragazzi utilizzeranno per svelare e interpretare i significati culturali sottesi all'immagine fotografica.

1.2. *Apprendere l'italiano partendo da una fotografia*

1.2.1. *Il progetto fotografico come Task-based learning*

Nell'organizzare un laboratorio di lingua basato sulla fotografia c'è il desiderio di utilizzare delle modalità non tradizionali di approccio all'insegnamento della lingua, poiché si ritiene che si possano sviluppare competenze linguistiche e comunicative anche non proponendo direttamente un *input* di tipo linguistico.

La maggior parte dell'insegnamento avviene di solito attraverso un testo dato dall'insegnante, che può essere un testo scritto o orale, audio o video, sul quale elaborare poi delle attività linguistico-comunicative. Il materiale offerto agli allievi come *input* costituisce l'ingresso del meccanismo di apprendimento: lo studente, attraverso processi di analisi, rielaborazione e riorganizzazione degli elementi salienti del testo farà proprio il materiale linguistico proposto (*intake*) e formulerà delle ipotesi di produzione della lingua che sta imparando (*output*). In tutte queste fasi il docente ha solitamente un ruolo preminente: definisce la lingua oggetto di studio, elabora le attività, propone dei *task* che gli studenti dovranno svolgere per migliorare le loro competenze, ne corregge gli errori e ne valuta la performance.

Nel nostro percorso la situazione è in parte ribaltata: l'*input* non è di tipo linguistico ma di tipo visivo, non viene fornito dal docente ma viene dagli studenti stessi, dal momento che sono loro a creare il materiale che sarà poi utilizzato per costruire le attività. Il fatto che l'*input* non sia verbale ma parli un altro linguaggio, tutt'altro che muto, stimolerà gli studenti a sviluppare la capacità di osservare con attenzione un'immagine e saperla descrivere per percepirla in modo critico il significato. Solo dopo il raggiungimento di questo primo obiettivo si passerà alla fase verbale e quindi allo sviluppo della competenza linguistica orale e, in un secondo momento, scritta. Quindi verrà prima l'immagine e poi la parola, prima l'osservazione e poi la verbalizzazione.

Si organizzeranno insieme e si improvviseranno esploratori, osservatori esterni ma partecipi di una realtà che porteranno poi in aula per descrivere e narrare, esprimere sentimenti e percezioni personali. In questa avventura fuori dalle mura della classe c'è un mondo che parla italiano, con il quale dovranno confrontarsi già soltanto fotografando le insegne di un negozio o dei graffiti su un muro in una via: dovranno usare l'italiano per organizzare gli incontri con i compagni e per comunicare con loro durante le uscite, mettendo in gioco tutte le loro strategie comunicative. Avranno così modo di rafforzare strutture linguistiche apprese in aula, non seduti facendo noiosi e ripetitivi esercizi di grammatica, ma conversando con i compagni per le strade della città.

Questo aspetto non è di secondaria importanza se si pensa alla realtà che quotidianamente vivono questi ragazzi: nella maggior parte dei casi, soprattutto se appartenenti a gruppi culturalmente chiusi, come i cinesi ad esempio, essi non hanno molte occasioni di parlare italiano fuori dalla scuola. Pochi di loro frequentano i compagni o i loro luoghi di ritrovo e di svago, tendono a chiudersi in cerchie di amici e parenti con cui condividere usi e abitudini, dove la lingua usata per la comunicazione è prioritariamente se non esclusivamente la lingua madre. Con questo progetto saranno indotti a utilizzare l'italiano come lingua veicolare, per comunicare tra loro o con chi avranno modo di incontrare all'esterno della scuola.

La lingua verrà così avvicinata senza che questo sia l'obiettivo manifesto: si imparerà dimenticandosi di imparare, si parlerà italiano senza dover stare continuamente attenti a non commettere errori o a utilizzare bene i tempi verbali, si userà la lingua per piegarla agli scopi comunicativi utili alla realizzazione dei diversi compiti (*task*) che ogni fase del progetto prevede.

Esso si articola infatti in fasi che comprendono diversi compiti o *task*, che saranno affrontati in piccolo gruppo con i compagni: in questo tipo di approccio l'aspetto pratico, concreto del compito, diventa fondamentale. Questo carattere di concretezza che definisce la natura del *task* viene sottolineato anche in Carless (2002), quando afferma che il compito ha cinque caratteristiche: 1) uno scopo o una reale motivazione che lo giustifichi; 2) un contesto in cui ha luogo; 3) un processo di ragionamento e azione richiesti per lo svolgimento del compito; 4) un prodotto, che può essere più o

meno concreto; 5) un complesso di conoscenze, strategie e abilità utilizzate per portarlo a termine (Rizzardi, Barsi, 2005: 660).

Organizzare un progetto didattico basato sul compito riflette la volontà di utilizzare un approccio olistico nell'insegnamento della lingua: negli ultimi trent'anni infatti in glottodidattica si è fatto spesso riferimento a approcci metodologici basati sull'uso integrato delle abilità linguistiche, sull'interazione, sulla realizzazione pratica di attività in cui siano sviluppate componenti linguistiche ma anche pragmatiche, strategiche, interculturali e interpersonali. Un tipo di attività olistica che richiede di integrare simultaneamente tutte queste componenti per raggiungere uno scopo concreto e dei risultati significativi è appunto il compito.

L'attenzione dello studente e degli studenti che lavorano insieme è quindi rivolta principalmente all'azione che si sta svolgendo e che si deve portare a termine e solo secondariamente alle questioni linguistiche; in pratica lo studente "impara facendo" qualcosa che comporta l'uso della lingua ma non è lo scopo principale. Nella didattica per *task* il fine è completare il *task* e non dimostrare di saper bene una certa struttura grammaticale.

Questo non significa che nel progetto siano irrilevanti gli aspetti linguistici, che rivestono anzi una grande importanza e che perseguono precisi scopi: arricchire la competenza lessicale, migliorare la competenza di interazione orale, sviluppare la produzione orale e scritta perfezionando le strutture morfosintattiche già conosciute e imparandone di nuove. Inoltre si cercherà di migliorare la capacità di descrivere oggetti, persone e luoghi, oltre che di narrare fatti e eventi della propria storia personale. Questi aspetti saranno oggetto di valutazione da parte del docente che, oltre a valutare la capacità degli studenti di portare a termine con successo le attività proposte, verificherà se è avvenuto o meno un progresso nelle competenze linguistiche definite come obiettivi.

Impegnati nella loro nuova veste di fotografi, dimenticandosi che stanno in realtà partecipando ad un corso di lingua, gli studenti impareranno meglio e in modo più duraturo, come conferma anche Krashen nella sua teoria nota come *Rule of forgetting* (Krashen, 1983), per cui la lingua si può apprendere anche realizzando un'attività apparentemente non linguistica, come quella di andare in giro con i compagni a scattare delle foto.

1.2.2. *L'uso del Cooperative Learning nel progetto fotografico*

Il progetto si basa su una metodologia di lavoro cooperativa in piccoli gruppi di tre o massimo quattro studenti che si organizzeranno insieme per le uscite alla ricerca dei loro scatti migliori e lavoreranno in piccoli gruppi anche in aula, per preparare la descrizione e la narrazione delle immagini raccolte da presentare poi agli altri compagni. La metodologia di gruppo sarà utilizzata anche per decidere i dettagli della mostra fotografica e organizzarne l'effettiva realizzazione. La maggior parte del lavoro comporterà quindi che i ragazzi coinvolti sappiano collaborare in modo costruttivo e si relazionino in modo positivo con gli altri compagni, obiettivo non sempre facile da raggiungere considerate le frequenti difficoltà relazionali che si riscontrano tra gli studenti stranieri.

È bene ricordare che il *Cooperative Learning* è qualcosa di più di un semplice lavoro di gruppo come generalmente si intende in ambito scolastico: i fratelli Johnson, che idearono questa metodologia nel 1975, definivano il *Learning together* un metodo didattico

che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento, a differenza sia dell'apprendimento individuale, che fa riferimento ad una situazione in cui non c'è alcuna relazione di interdipendenza tra gli alunni in quanto ognuno è concentrato sul proprio lavoro, sia di quello competitivo, che è espressione di una relazione negativa di interdipendenza, poiché gli studenti sono in competizione tra di loro e il successo di uno determina inevitabilmente la sconfitta di un altro.

Il *Cooperative Learning* presenta infatti delle caratteristiche peculiari molto interessanti, che ne valorizzano l'efficacia didattica, soprattutto in quanto si punta a sviluppare le competenze sociali, l'interdipendenza positiva tra i membri del gruppo, l'interazione costruttiva faccia a faccia e la responsabilità individuale e di gruppo; tutti questi aspetti saranno ampiamente messi in luce durante il percorso fotografico e saranno oggetto di valutazione da parte del docente, essendone gli obiettivi imprescindibili non solo per la buona riuscita del progetto ma per la maturazione personale degli studenti.

I ragazzi lavoreranno in gruppi eterogenei perché si ritiene che studenti diversi per provenienza, lingua, età, e anche per competenza linguistica daranno vita a scambi più dinamici rispetto ad un gruppo omogeneo: mettere nello stesso gruppo soggetti con caratteristiche differenti spinge gli studenti a fare progressi discutendo e lavorando con gli altri, entrando in un atteggiamento empatico e creando «un clima psicologico di responsabilità reciproca e mutuo appoggio, al fine di garantire una buona interazione interna a livello di comunicazione e di scambio» (Rizzardi, Barsi, 2005: 365).

Alla base della filosofia del *Cooperative Learning* sta il concetto che il contatto quotidiano con le differenze le rende meno inusuali e più accettabili; lavorare a stretto contatto con compagni diversi fa maturare abilità come quelle dell'aiuto, della fiducia e dello scambio reciproco, che sono proprio uno degli obiettivi educativi che il progetto persegue: gli alunni devono aiutarsi vicendevolmente e scambiarsi idee ed opinioni in un'ottica di condivisione, necessaria al successo dei *task* che saranno proposti nelle varie fasi del progetto.

Il lavoro cooperativo spinge ad esprimere le proprie opinioni, sostiene la riflessione sui pensieri altrui, incrementa atteggiamenti empatici di valorizzazione degli sforzi e dei risultati ottenuti dagli altri, determina un flusso continuo di idee che coinvolge e chiama in causa ogni membro del gruppo; gli studenti durante il laboratorio condivideranno pensieri e opinioni su come strutturare le attività proposte, insieme creeranno gli scenari su cui costruire le loro narrazioni fotografiche.

«Il Cooperative Learning si presenta come un approccio duttile e articolato, ricco di risorse e potenzialità, da cui è possibile ricavare risposte originali, efficaci e attuali per risolvere problematiche complesse, che emergono in modo sempre più pressante nel mondo della scuola» (*ivi*: 369), per questo si è scelto di utilizzare tale modalità, ritenendola la più idonea al nostro progetto.

1.2.3. *Lo studente fotografo e il docente regista*

Lo studente in questa visione viene messo al centro del processo formativo diventando il vero protagonista, in contrapposizione a visioni più tradizionali (ma ancora piuttosto in voga nella scuola) dove la scena era (e in molti casi è ancora) occupata in modo preponderante dalla figura del docente. L'insegnante lascia il centro del palcoscenico della classe, si mette da parte e assume altri ruoli, diversi ma non meno importanti, di guida, facilitatore, regista dell'azione didattica.

Usando la fotografia lo studente assume un ruolo attivo: sarà lui a fotografare, a catturare frammenti di realtà delle strade della sua città, del suo quartiere, a farci conoscere la sua famiglia, i suoi amici più cari, sarà lui a decidere quando e come farlo, a scegliere una particolare inquadratura e un punto di vista da cui scattare la foto. Tutto questo comporta la capacità di operare delle scelte consapevoli e di presentarne la validità al gruppo classe, ogni fotografia rappresenta una precisa scelta, una vera e propria decisione comunicativa operata dallo studente in totale libertà, in un percorso personale di interpretazione del mondo.

Per Susan Sontag (2004: 25) «fotografare significa attribuire importanza» proprio perché attraverso il lavoro fotografico si innesca un processo creativo che porta alla costituzione di una realtà soggettiva: è lo studente che dà importanza a ciò che sceglie di fotografare, e sceglierà solo ciò che riterrà rilevante per la realtà che sta vivendo.

Saranno i ragazzi coinvolti a scegliere l'oggetto del proprio percorso fotografico, il docente darà solo delle indicazioni generali che saranno discusse insieme, valutate ed eventualmente integrate con le loro proposte, appunto perché quello che si vuole mettere in risalto è ciò che sta loro a cuore.

Bisogna sempre tener conto delle motivazioni e degli interessi degli apprendenti, coinvolgendoli il più possibile anche nel processo decisionale del percorso che si sta programmando, e nel laboratorio linguistico, dove sono presenti studenti in numero minore rispetto alla classe, questo può essere realizzato in modo efficace. La valorizzazione dei fattori affettivi in un percorso didattico risulta fondamentale, infatti come affermato nel QCER (2002:196) «è più probabile che il compito venga portato a buon fine se l'apprendente si lascia coinvolgere completamente». Questo coinvolgimento così forte e sentito sarà lo stimolo che farà superare con successo gli ostacoli che soprattutto ad un livello basso di competenza linguistica è inevitabile incontrare.

Inoltre un laboratorio di italiano così impostato stimolerà sempre di più l'alunno verso l'autonomia, in quanto da solo sarà responsabile delle scelte che effettuerà nel selezionare il contenuto delle sue fotografie e di ciò che con esse saprà narrare.

Peraltro rendere un allievo autonomo e responsabile è una finalità educativa trasversale che viene riconosciuta dai curricoli di tutte le materie, non solo quelle linguistiche: «L'insegnamento centrato sul discente, di cui si analizzano e si valorizzano le caratteristiche individuali, ha come fine ultimo l'autonomia del soggetto apprendente. L'obiettivo è sviluppare sempre maggiore responsabilità. [...] Lo studente deve essere responsabilizzato nel poter compiere delle scelte, senza però mai essere abbandonato ad esse. Preparare gli allievi all'autonomia è un obiettivo formativo irrinunciabile» (Rizzardi, Barsi, 2005: 640).

Lo studente-fotografo è dunque avviato verso un processo di presa di consapevolezza delle proprie capacità, dei propri interessi, che coinvolge la sua intera personalità e lo invita a valorizzare la sua autostima, viene responsabilizzato, spinto ad avanzare in modo sempre più autonomo in un percorso di apprendimento che lo arricchirà non solo dal punto di vista linguistico ma anche umano, mentre l'insegnante fornirà solo le linee guida di ciò che avverrà nelle diverse fasi e offrirà supporto laddove richiesto.

Questa è sicuramente una prospettiva interessante e nuova per loro: solitamente silenziosi e passivi in una realtà scolastica che richiede uno sforzo immenso in termini sia didattici che relazionali, i ragazzi stranieri hanno la possibilità di uscire dai confini ristretti di una identità in ombra rispetto ai compagni italiani. Attraverso il progetto

fotografico avranno modo di dimostrare le loro capacità creative anche senza possedere competenze linguistiche avanzate, sfruttando al meglio la loro originalità.

Lo spazio centrale sarà quindi occupato dal discente: e l'insegnante? Qual è il suo ruolo? Dall'inizio alla fine l'insegnante è un punto di riferimento per la pianificazione e il corretto svolgimento delle fasi del progetto: è lui che imposta il percorso scegliendone metodologie e regolando i tempi dell'azione didattica.

La figura del docente ricopre più ruoli e tutti molti importanti per la buona riuscita del progetto, non è esautorato dalla sua funzione, ma solo invitato a fare un passo indietro e seguire il progetto che lentamente prende vita lasciando spazio d'azione ai suoi studenti. All'insegnante spetta un posto più decentrato, uno spazio di osservazione laterale, da cui poter seguire passo passo il lavoro senza interferire troppo, ma facendo sempre sentire la sua presenza in caso di necessità. Vista la forte eterogeneità del gruppo partecipante sicuramente ci saranno studenti che avranno bisogno di essere più guidati e supportati di altri: il docente è sempre presente, ma la sua è una presenza silenziosa.

Inoltre, dal momento che il gruppo coinvolto nel progetto è formato da ragazzi con competenze linguistiche diverse, si preferirà una modalità di tutoraggio tra pari piuttosto che il continuo riferimento al docente, l'insegnante interverrà solo dove strettamente necessario, quando le dinamiche di gruppo non siano abbastanza forti e costruttive per risolvere all'interno del gruppo stesso le difficoltà evidenziate.

Questa figura la potremmo definire di docente-regista, che guarda tutto e segue tutto, ma dietro la macchina da presa, «partecipa alle varie fasi del progetto, è una guida e un animatore nelle fasi iniziali, avendo la capacità di prevederne i risultati sia dal punto di vista produttivo che pedagogico [...]». Deve essere preparato ad affrontare problemi interpersonali che possono insorgere durante il progetto, come la mancanza di interesse o di motivazione in alcuni membri del gruppo [...] Ha inoltre la funzione di pedagogo, cercando di abituare gli studenti all'autonomia» (Ridarelli, 2008: 182).

Impostare così il rapporto educativo permetterà di avere uno scambio costruttivo, in cui non ci sarà una trasmissione univoca di conoscenze docente-discente, ma il processo di conoscenza verrà co-costruito nell'ambito dell'esperienza didattica.

L'insegnante spogliato del suo ruolo di controllore e giudice lascerà libero lo studente di esprimersi, di provare e di sbagliare in tutta tranquillità, favorendone così l'apprendimento. Questo permette l'abbassamento del filtro-scudo di protezione di cui parla Krashen nella sua *Second Language Acquisition Theory* (Krashen, 1981): il filtro affettivo può essere inteso come una sorta di difesa che viene abbassata o alzata, una barriera emotiva che si alza in situazioni di ostilità e pericolo, diffidenza o mancata sintonia nei confronti dell'insegnante e al contrario si abbassa in un'atmosfera di studio tranquilla e stimolante. È proprio l'abbassamento del filtro affettivo che permette di portare avanti il processo di acquisizione in modo duraturo ed efficace.

L'obiettivo di un progetto così strutturato è di permettere agli studenti di lavorare fuori e dentro l'aula in totale serenità e armonia, raggiungendo con successo gli obiettivi prestabiliti.

2. ASPETTI PRATICI DEL LABORATORIO LINGUISTICO-FOTOGRAFICO

2.1. *Le fasi del progetto*

Il progetto "Il mio quartiere" qui presentato è piuttosto complesso, sia per il numero e l'eterogeneità dei ragazzi che saranno coinvolti, sia per le ore che ad esso verranno

dedicate durante l'anno. Importante quindi articolare in modo chiaro le diverse fasi, in modo da definirne per tempo strategie, obiettivi e tempistiche.

Pianificazione

In questa fase il docente sceglie prima di tutto i ragazzi che parteciperanno: saranno circa 10/15 studenti di diversa nazionalità e provenienza, iscritti alla seconda o terza media, con un livello minimo di conoscenza linguistica A2. Il prerequisito per la partecipazione è essere in grado di capire le linee generali del progetto e partecipare attivamente a tutte le fasi proposte; questo non è possibile per i principianti assoluti in quanto il lavoro linguistico preparatorio in aula è ridotto al minimo indispensabile.

Ci si rivolge quindi a ragazzi con livello linguistico tra A2 e B2, non sarà effettuato un test di livello iniziale in quanto si farà riferimento a quello svolto a inizio anno dalla referente stranieri della scuola. Gli studenti in questa prima fase discutono con il docente la proposta di attuare un laboratorio linguistico utilizzando la fotografia, si espone e commenta il contenuto del progetto, viene illustrato il possibile percorso e i materiali che verranno utilizzati, si definiscono i giorni e le ore che vi saranno dedicate e le tempistiche previste: il laboratorio si svolgerà una volta alla settimana per due ore curricolari, per una durata complessiva di circa 20 ore a scuola; il tempo che i ragazzi dedicheranno all'attività all'esterno ovviamente potrà variare a seconda dei casi. Si discutono gli spazi dove avrà luogo il laboratorio: le aule dovranno essere fornite di LIM e di proiettore per permettere la visualizzazione di tutte le foto raccolte. Si comunica infine che le foto prescelte e selezionate saranno oggetto di una mostra fotografica che sarà allestita alla fine dell'anno negli spazi riservati alla biblioteca scolastica.

Obiettivo di questa fase è rendere consapevoli i ragazzi del percorso che affronteranno nelle settimane seguenti e illustrarlo nei suoi aspetti generali. Il docente descrive una possibile via di realizzazione del progetto, ma la sua è una proposta di lavoro, in cui molti sono i cammini percorribili che gli studenti sono chiamati a definire insieme, per questo ogni loro considerazione e impressione in merito riceverà la giusta attenzione.

Organizzazione

Segue la fase di organizzazione dell'attività esterna: a coppie o in piccoli gruppi si organizzeranno autonomamente per incontrarsi fuori da scuola e iniziare il loro personale percorso fotografico in giro per il quartiere. Le coppie e i gruppi saranno scelti in modo libero dai ragazzi, che dovranno solo evitare di scegliere compagni di uguale madrelingua. Si definiscono giorni, orari, luoghi di incontro e mezzi da utilizzare (macchine fotografiche o cellulare). Dal punto di vista linguistico si sfrutta la situazione per approfondire le funzioni comunicative necessarie alla realizzazione del compito: l'organizzazione di un appuntamento, la pianificazione di un giro per il quartiere, la visita di luoghi prescelti dagli studenti.

Si ripassano e fissano espressioni utili al compito che dovranno svolgere fuori dall'aula, ad esempio dove e quando incontrarsi, come organizzare il pomeriggio, etc. In questa fase l'insegnante richiama l'attenzione sugli elementi grammaticali e lessicali che sono funzionali allo svolgimento del *task*. Propone attività pratiche in modo che gli alunni si esercitino sulle strutture e il lessico che sarà da loro utilizzato poi nello svolgimento effettivo dell'attività; può anche fornire informazioni metalinguistiche invitando gli alunni a riflettere induttivamente sull'uso di alcune strutture grammaticali

funzionali al compito stesso. Obiettivo di questa fase, oltre a quello linguistico appena analizzato, è sviluppare un aspetto fondamentale per la costruzione della loro identità sociale, cioè la competenza relazionale e sociale: la socializzazione è infatti un obiettivo importante per chi usa e apprende una lingua, perché i partecipanti, oltre che studenti che apprendono una nuova lingua sono prima di tutto degli attori sociali, che dovranno sapersi muovere e agire nella società.

Svolgimento dell'attività

In questa fase gli studenti si metteranno nei panni di un vero fotografo per cogliere angoli del proprio quartiere, volti e persone significativi, ripresi da un'angolazione del tutto personale, avranno un'occasione preziosa per scambiarsi opinioni e conoscere più approfonditamente la loro realtà urbana.

Obiettivo di questa fase è favorire il rapporto tra pari e saper gestire serenamente relazioni e situazioni conflittuali che potrebbero generarsi, collaborando positivamente con gli altri.

Dal punto di vista linguistico invece dovranno saper riconoscere simboli internazionali, come ad esempio la croce su un'insegna di una farmacia, e saperli rapportare poi alla parola italiana corrispondente, comunicando ai compagni le loro ipotesi.

Presentazione del materiale raccolto

Al rientro in aula gli studenti si organizzano per presentare ai compagni e al docente le fotografie scattate, che verranno proiettate sulla LIM in modo che tutti possano vederle e apprezzarle. Viene inoltre scelto un portavoce per gruppo, perché riferisca a nome degli altri componenti l'esito del loro lavoro, le difficoltà incontrate o gli avvenimenti curiosi accaduti durante l'attività. Il momento della condivisione è fortemente connotato in senso emotivo per i ragazzi, è il momento a cui di solito tengono di più, è un'occasione per fare bella figura davanti agli altri e accrescere la loro autostima, spesso messa a dura prova nell'ambiente scolastico. Anche in questa fase il docente offre il proprio supporto, organizza i turni di presentazione e commenta insieme alla classe la presentazione dei vari gruppi di lavoro.

L'obiettivo in questa fase è quello di gratificare i ragazzi e accrescere la consapevolezza delle loro abilità, delle loro doti e della possibilità di migliorare anche l'impiego delle loro competenze linguistiche per svolgere insieme agli altri delle attività interessanti. Finalmente avranno modo di mostrare la loro bravura, la loro capacità creativa, e di esserne fieri.

L'attività linguistica in aula

Prima fase

Obiettivo: sviluppare la competenza di produzione orale e scritta, produrre un breve testo descrittivo partendo dalle foto scattate.

La descrizione (oggettiva e soggettiva) sarà effettuata non solo da chi ha scattato la foto ma da tutti coloro che fanno parte di quel gruppo. Tutti gli studenti sono invitati a parlare davanti agli altri ma non sono obbligati dall'insegnante, il contesto che si

propone è rilassato e sereno, il percorso è flessibile e si deve adattare alle attitudini e alle diverse caratteristiche, anche emotive, degli studenti.

Successivamente si metteranno insieme le idee per la stesura scritta della descrizione delle immagini. Ogni gruppo lavorerà sulla struttura del testo descrittivo, facendo attenzione al lessico da utilizzare, agli aspetti su cui soffermarsi e alle caratteristiche da mettere in luce. Inoltre il docente guiderà gli studenti a distinguere tra una descrizione oggettiva e una soggettiva, evidenziandone i caratteri principali attraverso l'uso di schemi e mappe concettuali. Sarà inoltre cura del docente verificare che in ogni gruppo sia presente uno studente con un livello linguistico tale da supportare gli altri componenti, in quanto la stesura di un testo comporta difficoltà aggiuntive rispetto al testo formulato oralmente.

Seconda fase

Obiettivo: sviluppare la competenza di produzione orale e scritta, produrre un breve testo narrativo partendo dalla foto.

La narrazione in primo luogo sarà affidata agli autori delle foto e sarà una narrazione soggettiva del perché si è scelto quel particolare oggetto o situazione, ambiente o persona; gli studenti condivideranno con gli altri le sensazioni, i ricordi, le emozioni che quella foto ha suscitato in loro. La narrazione potrà essere vissuta anche come narrazione autobiografica, nel caso in cui lo studente desideri raccontare qualcosa di sé, della vita che sta vivendo oggi in relazione a quella passata nel paese di origine.

In questa fase del percorso il lavoro viene svolto inizialmente in modo individuale, in quanto la narrazione autobiografica è strettamente personale e specchio del sentire più profondo di un individuo; in un secondo momento, per facilitare la scrittura della storia il docente potrà organizzare una modalità di lavoro *peer to peer*, in cui uno studente con livello di conoscenza linguistica più avanzata aiuti e sostenga nella produzione un compagno in difficoltà.

Terza fase

Obiettivo: sviluppare le competenze di produzione orale e scritta, produzione di storie, racconti, poesie, ispirate dalle foto.

Questa fase ha lo scopo di sviluppare l'uso estetico-creativo della lingua da parte degli apprendenti, che, come ricordato anche nel QCER, è importante sia sul piano educativo che personale, di crescita culturale: lo studente può così riflettere su quanto la lingua sia preziosa non solo per fini strumentali, ma anche per raggiungere finalità meno pratiche ma molto più interessanti e creative.

In questa fase del progetto si passa dal rappresentato all'immaginato: gli studenti utilizzano la foto come spunto per la creazione di storie immaginarie liberando la propria fantasia. Il lavoro sarà svolto in piccoli gruppi, mettendo in comune idee e proposte di scrittura; per la difficoltà del compito a tutti i gruppi sarà garantito il supporto da parte dell'insegnante per organizzare e pianificare la struttura di una breve storia che sarà condivisa poi con i compagni degli altri gruppi. Come per il testo descrittivo, anche per la stesura del testo narrativo il docente inviterà gli studenti a riflettere sulla struttura del testo, sulle caratteristiche lessicali e sull'uso dei tempi verbali.

Questa fase sarà un po' più lunga e complessa delle altre, in quanto comporta la strutturazione di un percorso di ideazione e sviluppo di un testo, la cui elaborazione esige tempi piuttosto lunghi. Proprio per questo il docente avrà cura di inserire nel

gruppo un componente con competenza linguistica un po' più alta rispetto agli altri che li possa supportare nel percorso creativo.

La decisione di approfondire la conoscenza del testo descrittivo e narrativo è anche dettata dalla necessità che gli studenti conoscano il funzionamento e le strutture proprie di queste due tipologie testuali che stanno alla base dei curricula delle materie letterarie nella scuola media. Concorrere allo sviluppo delle loro competenze linguistiche in questi settori avrà delle ripercussioni positive anche nell'impatto dello studente con questi generi durante le ore curriculari di materia: dedicare del tempo allo studio e allo sviluppo del testo descrittivo e narrativo permette di far restare gli studenti stranieri su temi affrontati in classe anche dai compagni italiani, favorendo l'inclusione.

Scelta delle foto migliori da presentare alla mostra di fine anno

A questo punto verranno votate le foto preferite dai ragazzi e si selezioneranno i testi migliori che serviranno a corredo dell'immagine: saranno scelte semplici didascalie ma anche alcune delle narrazioni più riuscite, oltre a poesie e brevi racconti da utilizzare come riflessione e approfondimento del testo visivo. Si creeranno delle composizioni parola-immagine, utilizzando come base dei cartoncini colorati: i ragazzi saranno liberi di utilizzare qualsiasi tipo di decorazione per creare delle cornici personalizzate per le loro foto. Si definiscono quindi i dettagli della mostra che avverrà in occasione della festa di fine anno scolastico, utilizzando solo la lingua italiana. Si sceglierà come allestire l'aula in accordo con le responsabili della biblioteca, dove avrà luogo la mostra, e si discuterà su come articolare la visita di genitori e studenti della scuola. Naturalmente tutte queste attività saranno organizzate e poi svolte in lingua italiana, utilizzando strutture linguistiche che saranno appositamente esercitate in fase preparatoria.

Gli studenti presenteranno e pubblicizzeranno il progetto all'interno delle loro classi, mostrando il frutto del loro lavoro ai compagni. Nel laboratorio di informatica sarà preparata una locandina per invitare a visitare la mostra, che sarà pubblicata sul sito della scuola e anche in questo caso i ragazzi lavoreranno con le stesse modalità utilizzate nelle fasi precedenti, quindi in coppie o piccoli gruppi, per elaborare a computer delle locandine originali che saranno poi votate per scegliere quella che sarà effettivamente utilizzata.

Ancora una volta useranno la lingua per qualcosa di attivo, pratico e concreto, in vista della buona riuscita dell'evento finale del progetto. Anche in questa fase dunque si tratterà di portare a termine dei *task* con la collaborazione costruttiva dei compagni, in quanto «è molto motivante e proficuo impegnare gli studenti nella realizzazione concreta di un prodotto o di un'esperienza che possano sentire loro ed essere motivati a svolgere; le strutture grammaticali vengono apprese anche (e forse meglio) svolgendo compiti apparentemente non finalizzati all'apprendimento linguistico» (Ridarelli, 2008: 186).

Fase conclusiva: evento finale e valutazione complessiva del progetto

Il progetto si concluderà dunque con la presentazione del lavoro fotografico realizzato dai ragazzi durante il laboratorio linguistico, evento a cui gli studenti parteciperanno in prima persona assumendo il ruolo di accoglienza e accompagnamento dei visitatori.

La valutazione finale sarà oggetto di discussione in un momento successivo, in cui si porrà l'attenzione principalmente sulla partecipazione e il coinvolgimento degli studenti anche utilizzando un questionario e una scheda di autovalutazione.

2.2. I momenti della valutazione

Nella definizione di un progetto è di grande importanza anche decidere il momento in cui effettuare la valutazione: nel nostro caso ad esempio non si prevede solo una valutazione finale, ma un monitoraggio continuo sarà effettuato in tutte le fasi in cui si articolerà il percorso.

Si utilizzeranno varie forme di valutazione in diversi momenti delle attività, facendo uso anche di strumenti di autovalutazione da parte degli studenti stessi su come stanno affrontando i diversi compiti e il lavoro di gruppo. Questo non vuol essere un metodo di controllo invasivo da parte del docente sull'operato degli studenti, ma un mezzo di rilevazione utile per stabilire i punti di forza e di criticità presenti in ogni fase del percorso, costruendo un dialogo continuo e produttivo con i propri studenti.

In particolare per determinare il livello iniziale sarà proposto un test di accertamento linguistico che verrà svolto all'inizio dell'anno dal docente, raggruppando tutti i ragazzi segnalati a scuola come bisognosi di supporto linguistico. Come più sopra indicato, chi tra loro risulterà avere una competenza linguistica compresa tra A2 e B1 (solitamente la maggior parte degli studenti iscritti alla scuola media appartiene a questi livelli linguistici) potrà partecipare al progetto, mentre saranno esclusi i ragazzi appena arrivati in Italia, il cui livello solitamente è pre-A1 o A1.

In fase intermedia verranno messe in atto diverse strategie di monitoraggio: griglie di osservazione per il docente, questionari, test di autovalutazione aiuteranno a visionare in ogni fase l'andamento del progetto, permetteranno di evidenziarne vantaggi e svantaggi e di correggere e modificare tutto ciò che apparirà in qualche modo carente.

Per quanto riguarda invece la valutazione finale, anch'essa si articolerà in diversi momenti e per effettuarla il docente utilizzerà vari strumenti atti a valutare in modo efficace se alla fine del progetto sono stati raggiunti gli obiettivi prestabiliti: la valutazione prenderà in considerazione diversi aspetti del percorso laboratoriale, dai testi prodotti oralmente e per iscritto dagli studenti, all'impegno e alla partecipazione dimostrata durante il progetto. In particolare, per valutare le competenze linguistiche raggiunte nel testo descrittivo e narrativo, si potrà fare riferimento, con delle piccole modifiche, ai descrittori proposti dal QCER, che faranno da punto di riferimento per prendere consapevolezza dei risultati raggiunti.

Infatti lo scopo della valutazione finale di un percorso di insegnamento/apprendimento è evidenziare i progressi dello studente, da un livello iniziale X è arrivato ad un livello finale Y, ricordando che «il livello finale non è necessariamente quello della totale padronanza della lingua ma è il livello di competenza linguistico-comunicativa al momento in cui terminerà il percorso» (Lugarini, 2016: 4).

La fase finale del progetto prevede un incontro successivo alla mostra fotografica in cui tutti i partecipanti si ritrovano e discutono insieme degli esiti dell'evento in termini di partecipazione e di visibilità all'interno della comunità scolastica. In questa sede sarà aperta una discussione sui risultati complessivi del progetto partendo proprio dai dati raccolti attraverso la valutazione del docente e dall'autovalutazione dei ragazzi e dal confronto tra le due.

3. CONCLUSIONI

Il progetto descritto in queste pagine ha avuto una concreta realizzazione nel corrente anno scolastico 2018/2019 e ha coinvolto il gruppo di studenti di seconda alfabetizzazione che hanno dimostrato fin dall'inizio interesse e coinvolgimento nel partecipare ad un laboratorio un po' diverso dal solito.

Il fatto di svolgere parte del lavoro all'esterno ha fatto loro dimenticare di svolgere un compito assegnato dal docente; gli studenti hanno sentito più vicino a loro il progetto, hanno assunto un ruolo più attivo e dinamico rispetto al solito. Penso che buona parte della motivazione sia sostenuta soprattutto dal fatto di non stare per tutto il tempo solo seduti in classe con il libro di testo: andare in giro con gli amici, scattare foto con i cellulari, divertirsi a immortalare luoghi e persone a loro cari, ha fatto passare in secondo piano la fatica, la complessità del lavoro in classe, quando le impressioni e le emozioni relative alle immagini devono prendere forma scritta.

Questa metodologia di transcodificazione immagine - lingua orale - lingua scritta ha attratto la loro attenzione, riuscendo ad interessarli e coinvolgerli.

Solitamente il problema più grande da affrontare durante l'alfabetizzazione è riuscire a catturare l'interesse dei ragazzi, che a volte sembrano chiusi in se stessi e impermeabili a qualunque iniziativa venga loro proposta. Da qui la sfida per l'insegnante, che, per riuscire a catalizzare, anche se per un breve periodo la loro attenzione, non dovrebbe limitarsi alle tradizionali strategie didattiche, ma provare a sperimentare senza timore nuovi spazi d'azione, nuovi orizzonti creativi, dove gli studenti possano muoversi a loro agio, sentendosi liberi di costruire il loro personale percorso di apprendimento.

Per questo motivo utilizzare la didattica del *task* risulta più efficace che proporre dei semplici esercizi linguistici, in quanto essi focalizzano l'attenzione su strutture grammaticali o lessicali spesso decontestualizzate, sono piuttosto ripetitivi e artificiali, non comportano la messa in atto di strategie creative da parte dello studente; i compiti invece coinvolgono di più l'apprendente, mettono in funzione più componenti cognitive e hanno uno scopo apparentemente extraverbale.

Il progetto si è basato su una serie di compiti che hanno comportato anche attività di collaborazione tra compagni; in questo modo è risultato più facile mantenere per tutta la durata del percorso un buon livello di coinvolgimento degli studenti. Coinvolgere uno studente in ambito educativo significa «proporre delle attività olistiche che consentano al singolo di partecipare al processo di apprendimento e insegnamento e che incoraggino sia la sua responsabilità sia quella collettiva di gruppo; dare allo studente la sensazione di poter usufruire di tutte le sue risorse; sviluppare competenze trasversali e interdisciplinari; esplorare e valutare la ricchezza della diversità dei singoli come dell'unità del gruppo; offrire opportunità di negoziazione» (Spinelli, 2018: 89).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albertazzi S., Amigoni F. (a cura di) (2008), *Guardare oltre. Letteratura, fotografia e altri territori*, Meltemi, Roma.
- Balboni P. E. (2007), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino.

- Cappellini E. (2008), "Michel Tournier e la didascalìa, tra immagine, realtà e scrittura", in Albertazzi S., Amigoni F. (a cura di), *Guardare oltre. Letteratura, fotografia e altri territori*, Meltemi, Roma, pp. 125-140:
<http://www.sguardomobile.it/spip.php?article275>.
- Carless D. (2002), "Implementing task-based learning with young learners", in *English Language Teaching Journal*, 4, pp. 389-396.
- Chiari G. (2011), *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, Quaderno 57, Dipartimento di sociologia e ricerca sociale dell'Università di Trento, Trento
- Comoglio M. (2002), "La valutazione autentica", in *Orientamenti Pedagogici*, Erickson, Trento, pp. 93-112.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Diadori P. (2007), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Dulay H., Burt M., Krashen S. (1985), *La seconda lingua*, il Mulino, Bologna.
- Freund G. (1976), *Fotografia e società. Riflessioni teorica ed esperienza pratica di una allieva di Adorno*, Einaudi, Torino.
- Ellis R. (2000), *Task-based research and language pedagogy*, Oxford University Press, Oxford, (n. ed. 2003).
- Lugarini E. (2016), *Valutazione, testing e certificazioni*, modulo 29, Master Promotals, Università degli Studi di Milano, Milano.
- Marra C. (2002), *Forse in una fotografia. Teorie e pratiche fino al digitale*, CLUEB, Bologna.
- Marra C. (2001), *Le idee della fotografia. La riflessione teorica dagli '60 ad oggi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J. (2016), *Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erikson, Trento.
- Jakobson R. (1966), "Linguistica e poetica" in ID., *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, pp. 181-218.
- Krashen S. D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Krashen S. D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- Krashen S. D., Terrell T. D. (1983), *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*, The Alemany Press, Regents-Prentice Hall.
- Rizzardi M. C., Barsi M. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED, Milano.
- Serra Borneto C. (2008), *C'era una volta il metodo, Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.
- Sontang S. (2004), *Sulla fotografia. Realtà e immagine nella nostra società*, Einaudi, Torino.
- Spinelli B., Parizzi F. (a cura di) (2018) *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- Visalberghi A., (1975) *Esperienza e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Wiggins G. (1998), *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, Jossey Bass, San Francisco.

APPENDICE

Si presentano qui alcune delle prime foto scattate dai ragazzi con i relativi testi: sono stati volutamente lasciati nella loro prima stesura per evidenziare l'autenticità e la particolarità di ognuno. I lavori sono opera di un gruppo di lavoro misto, arabo e cinese, con livelli di conoscenza dell'italiano da A2 a B1. Soprattutto gli studenti cinesi si sono dimostrati molto attivi e partecipi, come si può notare nella stesura del testo, che hanno desiderato scrivere non a computer ma a mano. Le immagini mettono in luce l'impegno degli studenti nel creare anche delle cornici originali per ogni foto: ogni cornice è stata creata da loro, hanno cercato, selezionato e applicato sul cartoncino ciò che sembrava più adatto a far risaltare la fotografia, creando così un'opera originale e personalizzata.





EDICOLA
Unica edicola vicina a casa mia. È un edicola molto grande non è solo un edicola perché è anche un libreria che vende anche gli biglietti.

PARCO
Il parco davanti casa mia è molto grande, nel questo parco non c'è alta lena e scivolo, sta parco è solo per andare a passeggio il cane.

FERMATA DEL TRAM
davant al parco di casa mia c'è la fermata del Tram numero: 14 - 50 - 58 - 64. con 14 puoi andare a Duomo e via paolosarpi che è chinadonw.

la Mia via e
il mio Quartiere

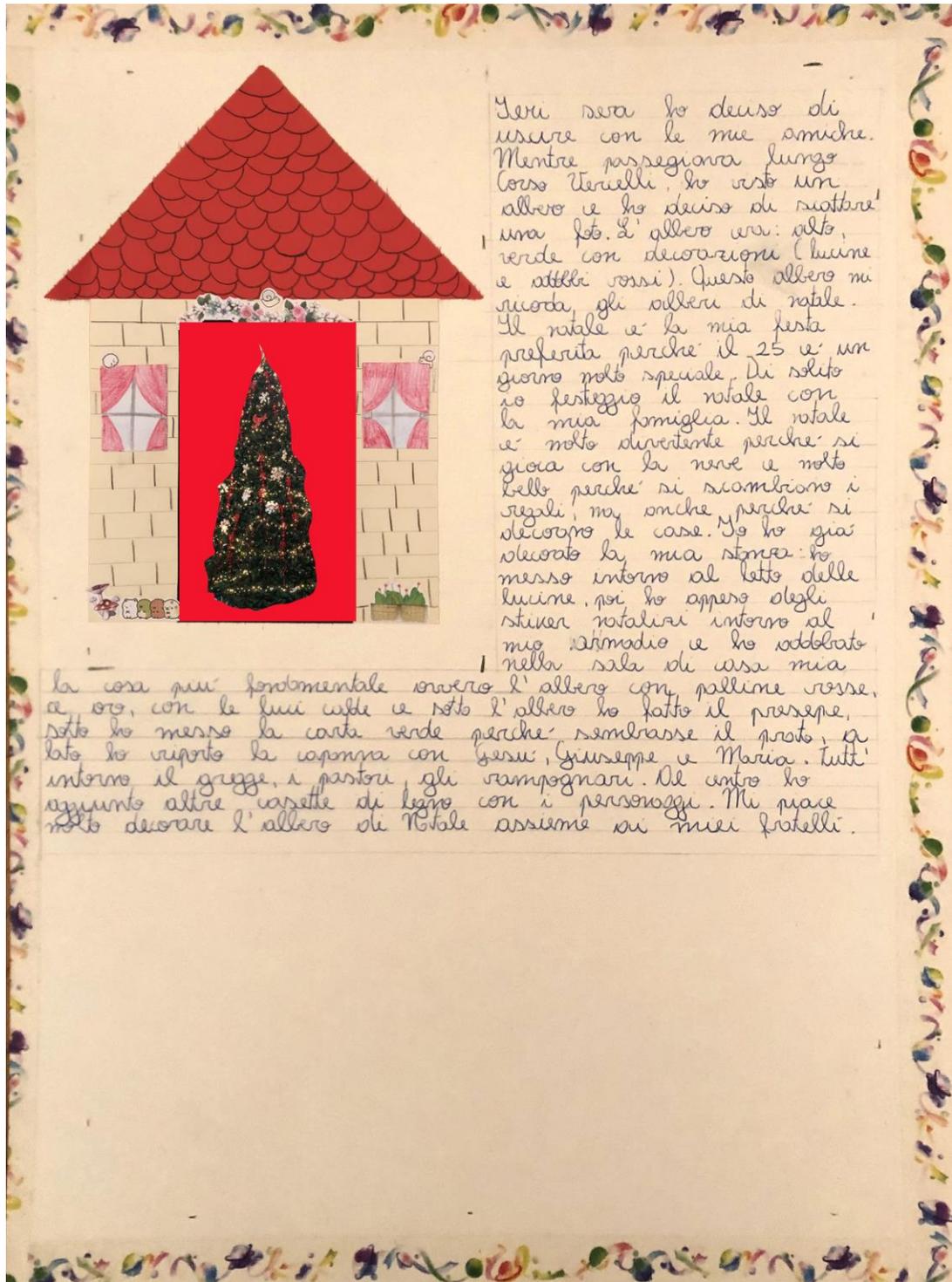


Nel mio quartiere ci sono tanti tipi di negozi come: mercatone cinese pasticceria, edicola, bar e i ristoranti.... Dove abito io si chiama Via dei tulipani. Davanti a casa mia c'è un ristorante filippino molto grande. Ci sono anche due ristoranti cinesi giapponesi una è più grande dell'altra non ci sono molte persone che vanno perché nel mio quartiere ci sono molti filippini, cinesi, arabi che italiani. Sotto a casa mia c'è il mercatone cinese che vende di tutto. Casa mia è vicinissimo alla fermata del tram, con numero 14 vado a Duomo e Chinatown. è anche vicino alle scuole, quando andavo alla scuola elementare ci metto solo 3-4 minuti invece ora scuola media metto 10-15 minuti. È molto comodo dove abito io.

La scuola



La mia scuola si chiama Cardarelli Massua è una scuola media ma comprende anche una scuola elementare. IO vado a scuola media Cardarelli, la scuola è abbastanza grande ci sono 18 classi, al piano terra abbiamo una palestra grande con due spogliatori, e abbiamo anche un piano sotterraneo con l'altra palestra piccola e tre aule per tecnica, musica che non usa nessuno e un'altra vuota; al primo piano cominciano i classi e con l'aula scientifica e artistica; tra il primo e secondo piano abbiamo segreteria e l'aula insegnanti il posto che fa più paura della scuola; al secondo piano dove sto io abbiamo l'aula lingua e biblioteca infine al terzo piano con l'aula informatica il posto dove io voglio andare ma non sono mai andato. Davanti alla scuola abbiamo scuola elementare Massua e pasti, ceria! Dietro la scuola c'è un giardino grande con parcheggio per insegnanti e nella festa del fine anno di 2018 hanno fatto un disegno su muro del giardino era stato bellissimo. Cardarelli è come ogni scuola media si studia arte, musica, inglese..... come lingua straniera in più studiamo spagnolo. Abbiamo anche tanti corsi dopo scuola come per le terze abbiamo corso di latino e per i stranieri dopo metà anno abbiamo corso d'italiano. La cosa che mi piace di più di questa scuola è che possiamo illustrare il diario che usiamo per prossimo anno, il preside scieglierà uno dei più belli e quel diario sarà premiato e usiamo per l'anno dopo. Cardarelli è una bella scuola mi sento bene qui, i prof sono gentili e mi aiutano tanto, io amo sta scuola.



Le foto seguenti documentano invece alcuni momenti del laboratorio linguistico svolto negli spazi della biblioteca: poiché a fine anno in questo ambiente si sarebbe allestita la mostra organizzata dai ragazzi, in una fase preliminare del progetto si è scelto di visitare questo spazio e di trascorrervi un paio d'ore di lavoro. Gli studenti hanno così potuto rendersi conto di dove poter esporre le loro creazioni fotografiche e della modalità migliore per valorizzarle. In queste

immagini i ragazzi stanno lavorando a coppie, l'insegnante, presente in aula, affianca gli studenti e interviene solo se richiesto.

Viene anche documentato un momento della vita di classe: gli studenti del laboratorio condividono il lavoro svolto non solo con i ragazzi stranieri che partecipano al progetto, ma anche con i propri compagni di classe, mostrando le immagini da loro scelte e le parole che danno voce alle immagini stesse.

