

TE TO TÈ? COSTRUIRE E CONDIVIDERE L'ESPERIENZA LINGUISTICA

Cecilia Varcasia¹, Emanuela Atz²

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo intende fornire spunti di riflessione sull'educazione linguistica nel primo ciclo di istruzione a partire dai repertori linguistici degli allievi per sviluppare percorsi con obiettivi comuni a più ambiti disciplinari (Giscl, 1975). La ricerca ha esplorato le implicazioni dei cambiamenti nell'ambiente educativo, affrontando molte tematiche, tra le quali le competenze trasversali degli studenti in contesti multilingue (Chini, 2011; Mariani, 2012). Negli ultimi anni, inoltre, diverse ricerche sul plurilinguismo in Italia hanno evidenziato il ruolo cruciale della scuola primaria anche nel contesto *superdiverso* (Vertovec, 2007) dell'Alto Adige. In questa area, oltre alla tutela dei gruppi linguistici presenti (tedesco, italiano e ladino), si promuove il bi-trilinguismo autoctono, ma si gestiscono anche i nuovi contesti educativi plurilingui. Tuttavia, come nel resto del paese, la responsabilità di integrare alunni con lingue diverse dall'italiano e dal tedesco è stata affidata ai singoli istituti, a causa dell'assenza di una strategia nazionale unitaria (Fiorentini, Gianollo, 2021: 216). Il caso qui presentato è quello di un istituto comprensivo in Alto Adige, in un contesto sociolinguistico complesso, come già illustrato in letteratura (Ciccolone, Dal Negro, 2021). Nel progetto si è cercato di accompagnare il potenziamento delle competenze linguistiche attraverso gli apprendimenti curricolari, come peraltro messo in luce dalla riflessione sull'educazione linguistica democratica per la quale «lo sviluppo delle competenze linguistiche non può essere separato [...] da tutti gli apprendimenti di tipo disciplinare» (Giscl, 2004: 3), soprattutto nelle fasi iniziali dell'apprendimento.

2. I PRINCIPI PER UN'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA E IL CURRICOLO

Un buon progetto di educazione linguistica all'interno del curricolo verticale dovrebbe riuscire a garantire coerenza e continuità all'apprendimento degli studenti lungo tutto il percorso educativo, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria³. Il progetto dovrebbe sostanziarsi di conoscenze e di abilità fondate su dialogicità, operatività, testualità e variabilità. Si tratta quindi di progettare percorsi curricolari affinché

¹ Libera Università di Bolzano.

² Centri Linguistici Provincia di Bolzano.

³ Il contributo è frutto di una stretta collaborazione tra le due autrici. In particolare, Cecilia Varcasia è responsabile per la scrittura dei paragrafi 4 e 5, Emanuela Atz per la scrittura del paragrafo 3. I paragrafi 1, 2 e le conclusioni sono state scritte collaborativamente.

la costruzione di significati e di conoscenze, la negoziazione di punti di vista si sviluppi a condizione che lo scambio linguistico, l'interazione, la condivisione *siano* pratiche quotidiane nella comunità scolastica (dialogicità). Inoltre, la comprensione e la produzione di discorsi, le scoperte di regole, la costruzione di nuovi significati *dovrebbero essere* sempre il risultato di percorsi che implicano manualità, rielaborazione cognitiva e uso delle abilità linguistiche (operatività). La fruizione e l'elaborazione di discorsi e di testi centrati su una pluralità di scopi (informarsi, acquisire conoscenze, comunicare, divertirsi, persuadere...) *devono innanzitutto porre* la comunità in condizione di interrogare i testi, ricostruire i sensi, riprodurre e produrre percorsi già compiuti da altri per cogliere nei testi varietà di lingua, rintracciare collegamenti e continuità di significato (testualità). La familiarità con gli usi molteplici della lingua (funzionali, creativi e letterari) permettono pertanto di sperimentare concretamente la variabilità della lingua (Gisel, 2004: 4).

Come già evidenziato nei principi per l'educazione linguistica democratica (Loiero, Lugarini, 2019), lo sviluppo di percorsi gradualmente deve inserirsi in un curriculum d'istituto che parta innanzitutto dal reperimento delle informazioni di contesto e che arricchisca il patrimonio linguistico di ciascun alunno (Tesi VIII.3, Gisel 1975: 129) e contestualmente esca dal recinto dell'istituzione scolastica (Tesi VIII.4, Gisel 1975) per mettersi cognitivamente in relazione con la società della quale essa fa parte. Le alunne e gli alunni sono parte della struttura educativa che propone loro dei modelli di interazione linguistica e questi dovrebbero riflettere esperienze e pratiche comunicative della società nella quale sono inseriti (Hélot, 2014, Cummins, 2021).

La base teorica delle attività all'interno del curriculum dovrebbe permettere alle alunne e agli alunni di sviluppare le competenze trasversali, e gli obiettivi da individuare dovrebbero inserirsi in un insieme di scopi dichiarati con indicazioni chiare per la pianificazione dei percorsi, che permettano di aprire gli orizzonti ad un'ampia varietà di circostanze. Un altro elemento che dovrebbe essere presente nel curriculum scolastico è quello della valorizzazione del bagaglio di esperienze linguistiche, comunicative e culturali differenti in un ambiente plurilingue. Come già sottolineato dalle *Indicazioni Nazionali* (2012: 25) «l'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione della diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e la partecipazione democratica». Questo è maggiormente rilevante in un contesto plurilingue come quello della provincia di Bolzano, in cui le *Indicazioni per la scuola dell'infanzia* (2016) enfatizzano anche l'importanza della trasversalità in tutte le attività proposte per lo sviluppo delle competenze comunicative. Inoltre, come sottolineato dalle *Indicazioni Provinciali del Primo ciclo della Provincia di Bolzano* (2015: 14): «L'attenzione ai processi e la continua riflessione sulle strategie attivate favoriscono inoltre una consapevolezza metacognitiva in chiave di autovalutazione e apprendimento». Si tratta quindi, di "fare" qualcosa con i testi non "dire" qualcosa su di essi (De Mauro, 1999). Si riportano di seguito alcune considerazioni importanti a supporto della definizione di curriculum come base teorica della attività:

Ogni disciplina, ciascuna per le proprie caratteristiche, è chiamata a dare ampio spazio [...] alla problematizzazione, focalizzando l'attenzione sulle/sugli allieve/i, su una loro graduale responsabilizzazione, chiamandole/a prendere decisioni, ad argomentarle, a discuterne e valutarne la validità con i propri pari e con l'insegnante. Le discipline non più, o non soltanto, come oggetto di studio esse stesse, ma come strumenti indispensabili per la costruzione di esperienze (Provincia di Bolzano, 2015: 13).

Nel processo di sviluppo della competenza matematica, inoltre, il focus sulla comprensione del problema prevede «la formulazione di congetture; l'accorgersi di aver sbagliato strada e l'essere disposti a cambiarla; il saper ascoltare gli altri e il saperli aspettare per progredire nella soluzione del problema; il saper descrivere agli altri i propri processi di pensiero e le proprie difficoltà nell'affrontare il problema» (Provincia di Bolzano, 2015: 20). L'attenzione alla problematizzazione, ai processi di pensiero e alla costruzione sociale della competenza matematica induce pertanto a una nuova funzione del ruolo dell'errore e del tempo nel processo d'insegnamento/apprendimento non solo della matematica, ma di ogni disciplina: l'errore è un elemento talvolta inevitabile del processo di scoperta ed è comunque fondamentale per la costruzione di un sapere profondo (Provincia di Bolzano, 2015).

Dalle Indicazioni Provinciali è inoltre possibile estrapolare un nucleo fondante dell'ambito di Cittadinanza e Costituzione quale quello «dell'identità/alterità», che significa conoscenza e accettazione di sé e dell'altro da sé, in qualsiasi situazione si esprima questa «diversità» (Provincia di Bolzano, 2015: 27).

Sulla base delle Indicazioni Provinciali, il curriculum dell'istituto comprensivo di seguito illustrato inserisce la continuità dell'azione educativa tra scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado come un'azione dal ruolo centrale: è fondamentale, perciò, nella progettazione dei percorsi didattici riconoscere e considerare i saperi pregressi degli allievi in termini di conoscenze, abilità e competenze.

3. IL CURRICOLO DELL'ISTITUTO E IL PERCORSO DIDATTICO

Il contesto della ricerca è quello di un istituto comprensivo della scuola in lingua italiana in provincia di Bolzano. L'istituto ha elaborato un proprio curriculum a partire dalle Indicazioni provinciali di riferimento. Il Curriculum

representa concretamente le nostre scelte didattiche ed educative, in riferimento alle singole discipline. Sono indicati i risultati che si intendono conseguire, espressi in termini di traguardi di competenza, abilità e tematiche. Il primo ciclo scolastico è articolato nei seguenti periodi didattici e allo stesso modo sono suddivisi i curricula: prima e seconda primaria; terza, quarta e quinta primaria; prima, seconda e terza secondaria di primo grado. Questa suddivisione, oltre a consentire un migliore sviluppo della continuità tra scuola primaria e secondaria, permette una più efficace progettazione educativa e didattica, che si «distende» su tempi più lunghi. Per realizzare i curricula si è proceduto secondo due direttrici:

- selezionare i nuclei disciplinari fondanti dei percorsi didattici, funzionali a sviluppare competenze, intese come esito dell'acquisizione di conoscenze, abilità, atteggiamenti, significati e valori da parte degli allievi e delle allieve.
- declinare competenze, contenuti e obiettivi minimi per i tre periodi che costituiscono scuola primaria e secondaria di primo grado (PTOF 2020-2023: 22-23⁴).

Inoltre, sono stati definiti i profili di competenza per le diverse discipline e anni di corso e le attività di ampliamento dell'offerta formativa sono state anch'esse inserite nel progetto educativo della scuola. I piani didattici sono organizzati, come mostrato nei due esempi,

⁴ La versione del curriculum disponibile online (<https://ic-bassa-atesina.it/index.php/offerta-formativa-regolamenti-e-autovalutazione/>) è stata aggiornata per l'anno scolastico 2024-25, i contenuti e i riferimenti alle

rispettivamente della classe prima della scuola primaria e della classe terza della scuola secondaria di primo grado.

Figura 1. *Il piano didattico per la classe prima della scuola primaria in provincia di Bolzano*

Piano didattico della scuola primaria

Classe prima

	Unità didattiche settimanali	Ora di lezione: da 60/50' al mattino e da 45' al pomeriggio
italiano	7	In lingua italiana
matematica	6	
storia	2	
scienze	2	
religione	2	
motoria	1	
arte (o musica)	1	
inglese	1	In lingua inglese
musica o arte L2	1	In lingua tedesca + 2 di compresenza, ove possibile
Geo L2	1	
tedesco e mat in L2	7	
totale	31	

Figura 2. *Il piano didattico per la classe terza della scuola secondaria di primo grado in provincia di Bolzano*

Piano didattico della scuola secondaria di I grado

Classe terza

	Unità didattiche settimanali	unità da 50'
Italiano, storia, geografia, educazione civica	9	in lingua italiana (un'ora di scienze e un'ora di tecnologia in inglese)
Matematica e scienze	7	
Musica	2	
Arte	2	
Tecnologia	2	
Corpo, movimento e sport	2	
Religione	1	In lingua inglese (di cui una di scienze e una di tecnologia)
Inglese	5	
Tedesco e Geo, ed. civica in L2	6	in lingua tedesca
Laboratorio	2	4 laboratori all'anno
Totale	36	unità da 50'

La progettazione periodica viene effettuata in modo condiviso per ambiti disciplinari ed i criteri di valutazione sono comunicati agli apprendenti e alle loro famiglie. Sono inoltre presenti strumenti per il monitoraggio e la rendicontazione delle attività per la continuità e l'orientamento. Dal curriculum possiamo estrapolare alcuni obiettivi per la scuola primaria (Tabella 1):

Tabella 1. *Obiettivi del curriculum per la scuola primaria*

Linguistici	Matematici	Interculturali	di inclusione
<ul style="list-style-type: none"> • comprendere un testo • fare ipotesi, inferenze e collegamenti • compiere deduzioni • riformulare frasi • parlare di concetti appresi • confrontare sistemi linguistici diversi • ampliare il lessico plurilingue 	<ul style="list-style-type: none"> • porre attenzione alla comprensione del problema accorgendosi di eventuali difficoltà • chiedere aiuto • prendere decisioni autonome • confrontarsi con altri, condividere strategie e idee, sostenerle argomentandole 	<ul style="list-style-type: none"> • prendere coscienza della propria storia personale e familiare • conoscere le differenze culturali • accettare e rispettare gli altri e le differenze culturali. 	<ul style="list-style-type: none"> • favorire l'incontro con l'altro, "altro me stesso" • riconoscere la «diversità» sia come valore, che come ricchezza e/o problema.

Come evidenziato nella Tabella, tra le scelte metodologiche operative ci sono l'interdisciplinarietà come atteggiamento costante, la diversificazione dell'attività scolastica, la complessità dei contenuti e dei percorsi. Per quanto riguarda le competenze da raggiungere per esempio, in matematica, attraverso l'esplorazione del sistema lingua e del relativo linguaggio disciplinare (Ferrari, 2021) al termine della scuola primaria viene posta attenzione

alla comprensione del problema accorgendosi di eventuali difficoltà, la capacità di chiedere aiuto, di prendere decisioni autonome, di confrontarsi con gli altri, di condividere le proprie strategie e le proprie idee, sostenendole e argomentandole (PTOF 2020-2023: 141).

4. IL CONTESTO E I DATI DELLA RICERCA

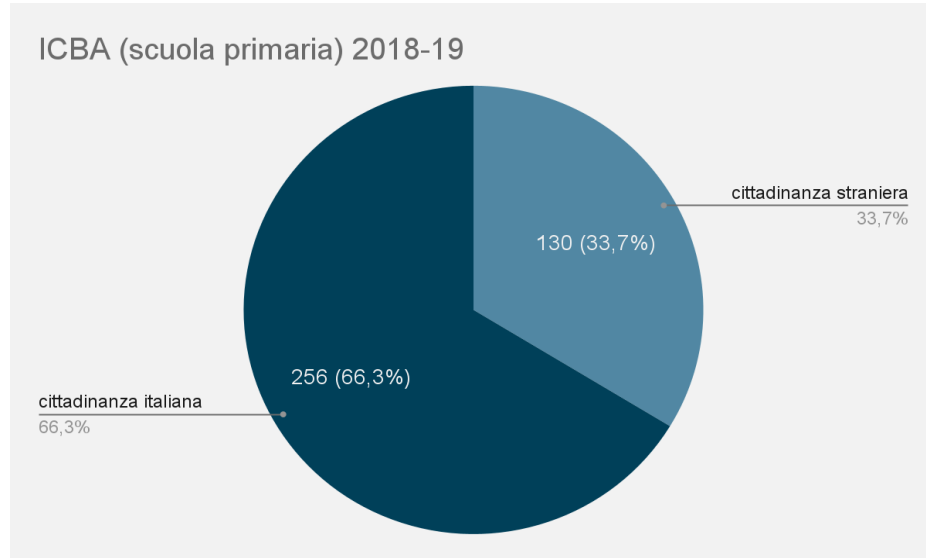
L'istituto in cui è stata condotta la ricerca comprende cinque plessi di scuola primaria e due plessi di scuola secondaria. Molte classi hanno come caratteristica comune un alto tasso di alunni con storie di migrazione (circa 50%, soprattutto di seconda generazione)⁵ e la presenza di alunni BES di circa il 10%. Le biografie linguistiche di molti alunni sono plurilingui, in un contesto di multilinguismo/plurilinguismo endogeno – insegnamento in italiano, tedesco ed inglese – ed esogeno – lingue degli allievi (Iannaccaro, 2019; Varcasia, 2022). L'istituto inoltre collabora con le scuole dell'infanzia del territorio attraverso progetti di continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria e accompagna in attività di orientamento scolastico le studentesse e gli studenti nella scelta della scuola secondaria di secondo grado. Le attività di collaborazione sono anche rivolte ai genitori al momento dell'iscrizione dei bambini e delle bambine alla scuola dell'infanzia e primaria con annuali incontri informativi comuni fra le scuole dei due dipartimenti – italiano e tedesco.

I dati qui presentati vengono dall'osservazione di alcune classi di questo istituto, a partire dalla scuola dell'infanzia e dalle classi della scuola primaria (1., 2., 3., 5. anno), raccolti dal

⁵ Il dato è variabile nel corso degli anni per partenze e arrivi di famiglie con storie di migrazione.

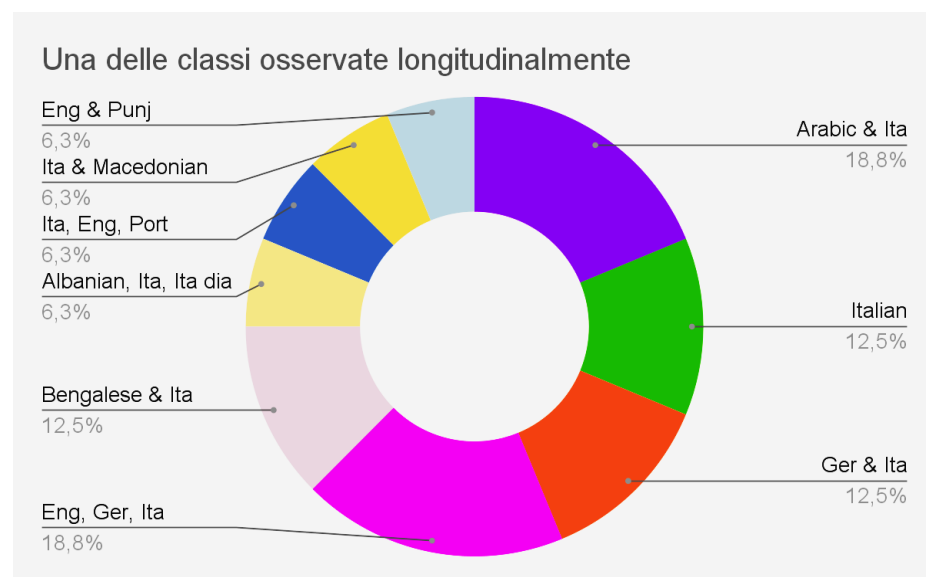
2018 fino al corrente anno scolastico, in cui l'insegnante ha agito come docente e ricercatore, mentre gli alunni hanno agito come piccoli ricercatori (tesi VIII. 4, Giscel, 1975: 132). I grafici mostrano da un lato (Grafico 1) la percentuale complessiva di iscritti all'istituto comprensivo con cittadinanza non italiana, che costituisce circa il 34% del totale degli alunni.

Grafico 1. *Provenienza alunni dell'Istituto comprensivo*



Il Grafico 2 aiuta a completare l'immagine della popolazione scolastica dell'istituto con una fotografia del repertorio linguistico di una delle classi che sono state osservate longitudinalmente e in cui le lingue parlate complessivamente all'interno del gruppo classe sono dieci.

Grafico 2. *Il repertorio linguistico di una delle classi osservata longitudinalmente*



Gli apprendenti con storie di migrazione includono nel loro repertorio anche l'italiano. I profili di questi bambini sono unici sia per la loro L1 sia per la loro L2, come sostiene Yip (2023).

Nella prossima sezione verranno discussi alcuni esempi di attività didattiche che possono essere usati nelle diverse classi e il loro valore nel promuovere sia i repertori individuali, sia lo sviluppo delle competenze per la scuola all'interno del curriculum verticale.

5. COSTRUIRE E CONDIVIDERE L'ESPERIENZA LINGUISTICA NEL CURRICOLO VERTICALE

Le attività presentate in questa sezione mostrano alcuni esempi che possono essere usati trasversalmente nelle diverse classi, o diversi a seconda della classe e che costituiscono il curriculum verticale. Tutte le attività proposte sono caratterizzate da un forte atteggiamento di interdisciplinarietà. La prima attività è una lettura sperimentata sia nella scuola dell'infanzia del territorio, sia in diverse classi del primo ciclo di istruzione: in prima, in seconda e in quinta primaria. Si tratta della lettura del libro *Du iz tak* di Carson Ellis (2016) nella sua versione originale in inglese, messa poi a confronto con le traduzioni in italiano *Te to té* (Ellis, 2016b) e tedesco *Wazn Teez* (Ellis, 2017). Il libro illustrato è scritto in una lingua inventata, la lingua degli insetti, in cui viene raccontato il ciclo di vita di una pianta (cfr. Atz, Fava, Varcasia, 2023). La lettura di questo testo ha riscontrato un focus attenzionale alto a prescindere dall'età degli apprendenti, e tutti hanno partecipato alla formulazione delle ipotesi sul significato della storia, co-costruendo l'esperienza linguistica. Questo primo esempio risponde a quanto indicato nel curriculum dell'Istituto Comprensivo in cui si dichiara che «l'uso della lingua e la riflessione su di essa procedono di pari passo: la ricezione orale [...] e la produzione sono contemporaneamente attività linguistica e metalinguistica» (PTOF 2020-2023: 75).

Nelle classi seconde la sperimentazione didattica ha unito la narrazione di storie (*storytelling*), la matematica, l'approccio “*Éveil aux langues*” proposto nel CARAP (Candelier *et al.*, 2012). La storia raccontata è *La geometria del faraone* di Anna Cerasoli (2019), divisa in sei sequenze raccontate in sei lingue diverse. La scelta delle lingue ha incluso quelle di istruzione, alcune delle lingue di origine degli alunni presenti nelle classi, come l'arabo standard, il punjabi e l'hindi, e delle lingue di decentramento (De Pietro, 1999)⁶. L'uso della forma ufficiale scritta della lingua araba serve da lingua unificante formale per i parlanti di varietà diverse di maghrebino (Marocco e Tunisia)⁷, come riportato negli esempi 1 e 2. Per una descrizione più dettagliata delle attività si rimanda a Varcasia e Atz (2024). La lettura nelle diverse lingue ha mostrato come il processo di comprensione della trama della storia sia stato monitorato attraverso la discussione guidata dall'insegnante che ha condiviso insieme ai giovani apprendenti l'esperienza linguistica proposta, come mostrato nell'esempio seguente:

⁶ Per lingue di decentramento si intendono quelle lingue che, non parlate da nessuno degli alunni presenti in classe, mettono tutti gli apprendenti nella stessa condizione di parità nei confronti della lingua sconosciuta e consentono di stimolare strategie metalinguistiche e metacognitive.

⁷ L'arabo standard (o arabo moderno standard, chiamato anche fusha) è la forma ufficiale della lingua araba, utilizzata in contesti formali, scritti e mediatici in tutto il mondo arabo. È la versione contemporanea dell'arabo classico, la lingua del Corano, e viene insegnata nelle scuole come lingua scritta e formale. Le varietà parlate dell'arabo, invece, variano notevolmente da una regione all'altra e sono conosciute come dialetti o “*‘ammiyya*”. Ogni paese o area ha il suo dialetto specifico, come l'arabo egiziano, il levantino (Siria, Libano, Giordania, Palestina), il maghrebino (Marocco, Algeria, Tunisia), ecc. Questi dialetti sono le lingue della vita quotidiana, usati nelle conversazioni familiari e informali, ma non sono standardizzati né utilizzati in contesti ufficiali. L'arabo standard è appreso come seconda lingua per la maggior parte degli arabi, poiché la loro lingua madre è il dialetto locale.

Esempio 1. (Classe 2, A8 L1 arabo)

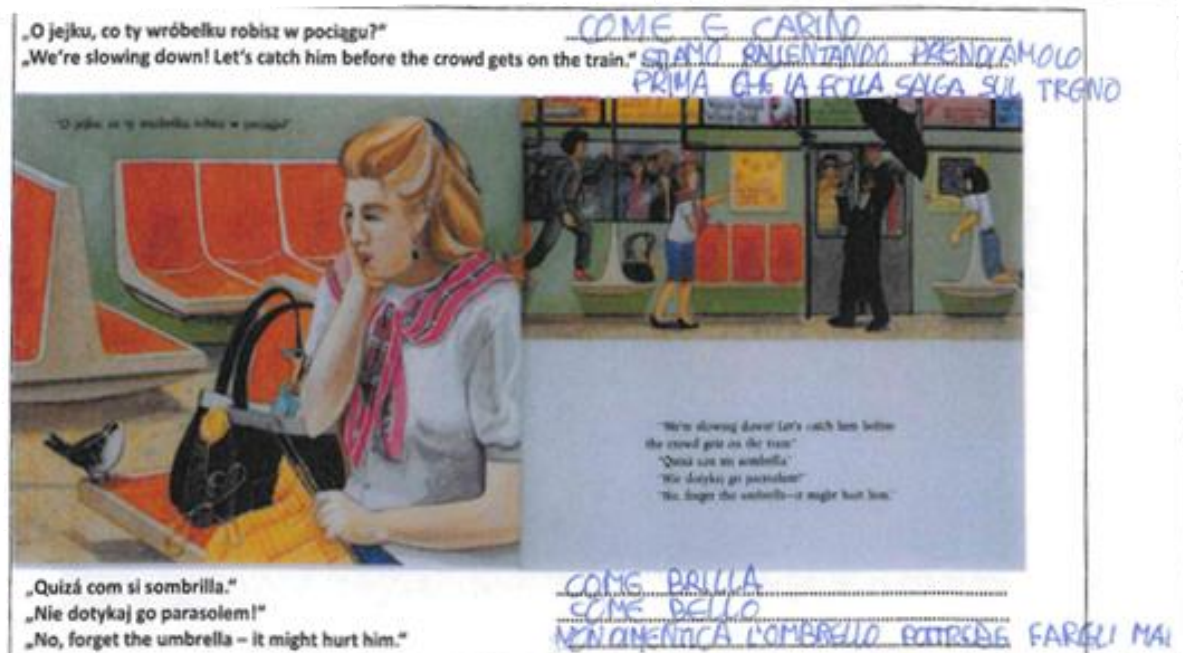
- I1: cosa avete trovato qua come parola?
 02 tutti: papà
 [...]

013 A8: anche pa
 014 I1: pa che vuol dire?
 015 A8: papà
 016 I1: e nella tua lingua che è
 017 A8: tunisino
 018 I1: e perché li c'è scritto baba? il tunisino è diverso da questa lingua?
 019 A8: sì
 020 I1: sì? e perché è diversa?
 021 A8: sì perché dal nome tunisino arabo è diverso

L'insegnante, qui, come in molte altre occasioni, mostra di riuscire a prevedere e controllare i passi necessari per fare procedere l'attività. Nell'esempio l'insegnante chiede la parola corrispondente all'immagine del papà nella sequenza raccontata in arabo, personaggio della storia nelle varie lingue dei repertori della classe. La sequenza mette in rilievo le specificità delle due varietà di arabo presenti in classe, tunisina e marocchina, emerse in diversi momenti del racconto e precedenti riflessioni e discussioni. Il racconto e le attività successive in lingua araba, e nelle altre lingue, consentono così la condivisione all'interno della classe di un'esperienza linguistica che include e valorizza i repertori individuali.

Nella classe terza si è proseguito attraverso la lettura di un altro testo plurilingue, *The subway sparrow* di Leyla Torres (1993), scritto originariamente in inglese, spagnolo e polacco. Le frasi in più lingue e le immagini sono state utilizzate per compiere anticipazioni sul testo e per verificare man mano l'adeguatezza delle ipotesi formulate (Figura 3).

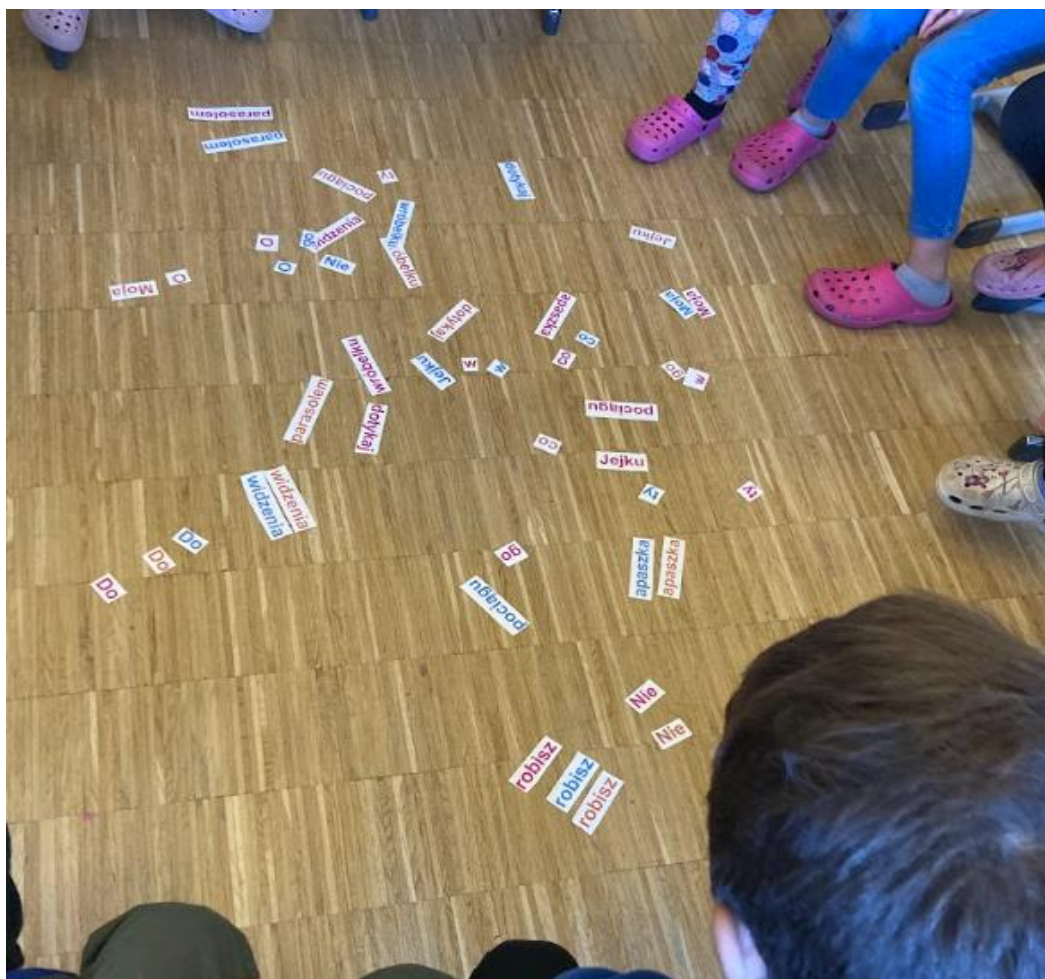
Figura 3. Ricostruire il significato del testo



Nella frase in polacco “O jeiku, co try wròbelku robisz w pociagu?” e l'immagine corrispondente gli alunni (prima individualmente poi a coppie) hanno formulato diverse ipotesi (es. come è carino - che cosa ti succede?), che ha trovato una condivisione di significato in plenum per la versione del testo in lingua italiana.

Ciò che è stato fatto qui, così come nell'ambito dei problemi matematici che verranno presentati più avanti, è intrecciare un piano collettivo di sviluppo del discorso costruito in varie fasi: prima individualmente, poi a più mani, secondo le dinamiche del confronto orale con fasi di pianificazione, attraverso la riformulazione sintetica e la scrittura. L'insegnante ha guidato gli apprendenti a desumere il significato di parole ed espressioni non conosciute dalle informazioni presenti nel testo. Inoltre, gli apprendenti sono stati stimolati nel giocare con le parole nella lingua a tutti sconosciuta, il polacco, manipolando le parole al fine di costruire e inventare le frasi, come mostra la Figura 4.

Figura 4. *Manipolare le parole per formare una frase in una lingua sconosciuta*

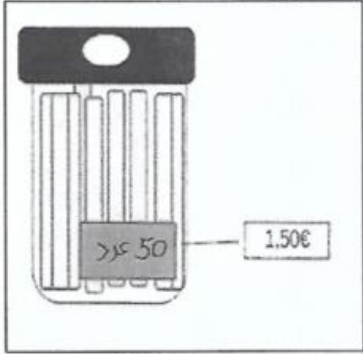


In gruppi, a ciascuno dei quali era stato assegnato un colore diverso, gli apprendenti hanno provato a riconoscere parole appartenenti a frasi nella lingua non conosciuta presenti nel testo. Successivamente le hanno condivise in plenaria e hanno formulato ipotesi sull'ordine delle parole nelle frasi (es. la parola iniziale della frase dovrebbe essere scritta con prima lettera maiuscola) cercando di ricostruirne l'ordine.

A partire dalla classe terza e nelle classi successive, inoltre, l'insegnante propone e presenta il testo dei problemi matematici nelle lingue d'origine degli alunni, proponendo sia il testo scritto (Figura 5), sia l'audio e rinforzando così il lavoro sulla comprensione dei testi. Come per il testo presentato in seconda, attraverso questo espediente la/il docente consente a tutte e tutti le/gli apprendenti di comprendere il testo, e perciò la consegna del lavoro. Aprendo alle lingue della classe l'insegnante permette anche di aprire una riflessione sulla lingua e sulle lingue e in definitiva consente a tutti gli apprendenti di costruire la propria esperienza linguistica. Con questa azione didattica l'insegnante realizza quanto esplicitato nelle indicazioni della provincia di Bolzano per la scuola primaria (2015), portando le/gli apprendenti ad utilizzare i problemi di matematica per fare ipotesi, discutere e prendere decisioni riguardo la validità delle proprie riflessioni arrivando gradualmente ad una condivisione e alla costruzione di esperienze comuni.

Figura 5. I testi dei problemi nelle diverse lingue di origine

ماں کے دن کے لیے تحفہ



دوسری کلاس بی میں دس بچیاں اور گیارہ بچے ہیں۔
 ہر طالب علم کو ماں کے دن کے لیے ایک تحفہ
 بنانے کے لیے 9 ice cream sticks چاہیے۔
 آستانہ ice cream sticks ٹریبونے اسٹور میں
 جاتا ہے اور اس کو صرف 50 ice cream sticks
 کا پیکٹ ملتا ہے۔
 آستانہ کے ہاؤس میں 10 یورو ہیں۔

کیا ice cream sticks ٹریبونے کے لیے 10 یورو کافی ہیں؟

ہاں کیوں

.....

.....

.....

.....

.....

نہیں کیوں

.....

.....

.....

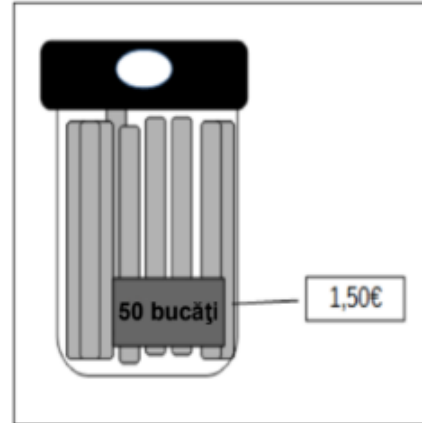
CADOUŁ PENTRU SĂRBĂTOAREA MAMEI

Clasa a 2-a B este formată din 10 fete și 11 băieți.

Fiecare elev are nevoie de 9 bețișoare pentru a crea munca proprie pentru sărbătoarea mamei.

Învățătorul pleacă la magazin pentru a cumpăra bețișoarele și găsește doar confecții de 50 de bucați.

În portofel învățătorul are 10 €.



Ajung 10 € pentru a cumpăra bețișoarele?

Da, pentru că

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nu, pentru că

.....

.....

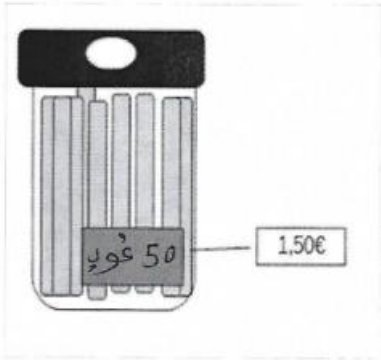
.....

.....

.....

هَدِيَّةٌ عِيدِ الْأُمِّ

يَتَلَوْنَ قِسْمَ السَّنَةِ الثَّانِيَةَ "ب" مِنْ
 10 بَنَاتٍ و 11 وَلَدٍ .
 كُلُّ تَلْمِيذٍ يَخْتَارُ إِلَيْنَا 50 عُودًا لِصُنْعِ
 الْهَدِيَّةِ .



إِنَّ تَذْهَبِ الْمُعَلِّمَةُ إِلَى الدُّكَّانِ لِتَشْتَرِيَ
 الْأَعْوَادَ وَلَا تَجِدُ سِوَى عُلْبٍ مُتَكُونَةٍ
 مِنْ 50 قِطْعَةٍ وَتَدَّيْمًا فِيهَا مِصْفَظِيهَا
 . € 10

هَلْ تَلْفِي 10 € لِشِرَاءِ الْأَعْوَادِ؟

نَعَمْ، لِمَاذَا.....

لَا، لِمَاذَا.....

La presentazione del testo avviene in plenaria. La discussione e riflessione sulle lingue viene stimolata a partire dalla richiesta rispetto a quale varietà di arabo⁸ venga utilizzata nel testo audio del problema, come presentato nell'esempio 2.

Esempio 2. (Classe 3/4, A2, A17, A20: L1 arabo)

- 01 I1: allora il testo che voi avete sentito adesso è un testo in arabo? (...)
- 02 Tutti: sì
- 03 I1 che arabo era?
- 04 A17: era studiato, era studiato

⁸ cfr. esempio 1.

- 05 I1: ciò vuol dire che è un arabo che si scrive, non che si parla?
 06 A2: no, è un arabo che si parla e si scrive.
 07 I1: è un arabo che si parla e si scrive, a scuola?
 08 A20: no per noi sentito...
 09 A2: neanche. no, noi parliamo per scrivere tunisino
 10 A17: cioè tu marocchino
 11 A2: sì io par.. marocchino però la maestra parla tunisino
 12 I1: la maestra dove andate a scuola di arabo parla tunisino
 13 A2: no, no, arabo
 14 I1: arabo, arabo arabo standard?
 15 A2: sì perché dopo nessuno capisce perché ci sono molti marocchini, molti tunisini
 16 I1: e quindi parla un arabo standard.
 [...]

Partecipano alla discussione tre bambini arabofoni, che, grazie alle sollecitazioni della scuola negli anni precedenti, hanno cominciato a frequentare un corso di arabo in orario extrascolastico. Per questo motivo definiscono la varietà standard come *arabo studiato* (linea 04) e un compagno specifica che si tratta di una varietà sia scritta che parlata (linea 06). Dopo avere esplicitato che le varietà solo parlate e da loro conosciute sono quella marocchina e tunisina, tutti concludono che seppure l'insegnante sia tunisina, per permettere la comprensione di tutti i bambini parla la varietà standard durante il corso (linee 11-16). Queste riflessioni metalinguistiche permettono ai giovani apprendenti di riflettere sulle lingue del loro repertorio e su aspetti di variazione linguistica, oltre che accedere alla maggiore comprensione del testo matematico.

Una volta che la comprensione dei testi dei problemi è stata assicurata, l'esecuzione degli stessi è possibile per tutti gli apprendenti. I due esempi che seguono mostrano come gli apprendenti possano ricorrere a questo punto a diverse strategie e strumenti per fare ipotesi sul lessico sconosciuto e comprenderne il significato a partire dal contesto, osservando la somiglianza tra le parole e giungendo alla risoluzione del problema posto dall'insegnante.

Esempio 3.

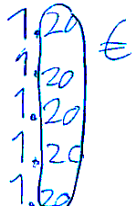
MARA COMPRA QUARANTA QUATTRO MUFFIN.

È TROPPO DIFFICILE SPIEGARE PERÒ, POSSO DISEGNARE

$$50 - 12 \cdot 20 = 38.80 \quad 1$$

$$38.80 - 12 \cdot 20 = 26.60 \quad 2$$

$$26.60 - 12 \cdot 20 = 14.40 \quad 3$$

$$14.40 - 12 \cdot 20 = 2.20 \quad 4$$


Quando l'apprendente non ha la competenza linguistico-comunicativa che gli consente di formulare il ragionamento che ha permesso la risoluzione del problema, la strategia utilizzata ed esplicitata all'insegnante è quella di disegnare: "è troppo difficile di spiegare però, posso

disegnare”, mostrando di avere compreso il compito da svolgere e di essere in grado di risolverlo.

Esempio 4.

$$\begin{aligned}
 & \bullet = \text{MUFFIN} \\
 & \text{MUFFINS} \dots \dots \dots = 12 \text{€} \\
 & \text{MUFFIN} \times 10 = | = 12 \text{€} \\
 & | \times 2 = 24 \text{€} \\
 & || = 20 \text{ MUFFINS} = 24 \text{€} \\
 & || \times 2 = 48 \text{€} \\
 & 50 \text{€} - 48 \text{€} = 2 \text{€} \\
 & 2 \text{€} \rightarrow 1.20 \text{€} \\
 & 2 \text{€} - 1.20 \text{€} = 0.80 \text{€} \\
 & \text{MARA BUYS 49 MUFFINS AND RECEIVE} \\
 & 80 \text{ CENTS OF CHANGE.}
 \end{aligned}$$

Nell'esempio 4, invece, l'apprendente ricorre alla lingua nella quale si sente più sicuro, l'inglese. Entrambi i bambini arrivano a risolvere il compito assegnato, ricorrendo a strategie di conseguimento diverse. Entrambi gli esempi mostrano mobilità cognitiva (Marchese, 2002): processi sia dall'alto, guidati da assunti generali da confermare nel corso della lettura, sia dal basso, guidati dai dati testuali via via selezionati ed elaborati per ricostruire significati più generali.

6. CONCLUSIONI

Partendo dalle biografie linguistiche abbiamo cercato di mostrare come sia possibile valorizzare i repertori presenti in classe attraverso azioni didattiche che includano le lingue parlate in classe, viste sia con i testi de *La geometria del faraone* (Cerasoli 2019) e del *Subway Sparrow* (Torres, 1993), sia nei testi dei problemi matematici. I testi servono a condividere le esperienze per mettere poi in grado gli alunni di sviluppare la loro capacità di riflessione metalinguistica e comunicativa.

Le iniziative messe in atto dagli e dalle insegnanti sembrano mostrare come sia possibile continuare a scommettere sulle azioni che la scuola può compiere nel valorizzare le competenze di ciascuno, e portare avanti tutti gli apprendenti (Marchese, 2002). Le azioni didattiche proposte nella verticalità del curriculum mostrano come «La costruzione [dell'esperienza linguistica] avviene in interazione con gli altri e insieme agli altri si costruiscono processi, modalità e procedure» (Pontecorvo, 1993, Pontecorvo, 1996: 27-29). La capacità di attivare la funzionalità comunicativa e di stimolare la riflessione metalinguistica in questo tipo di lavoro sono strettamente intrecciate tra loro.

Infine, le azioni didattiche presentate mirano a delineare l'orizzonte educativo a cui tendere nella scuola, come esplicitato nelle Indicazioni nazionali (2012) e quelle della provincia di Bolzano (2015). Questo orizzonte promuove un plurilinguismo che riconosce e valorizza le

peculiarità di ciascuna lingua e cultura, incoraggiando la ricerca delle caratteristiche e delle ricchezze proprie di ogni lingua.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Atz E., Fava E., Varcasia C. (2023), “Du iz tak? Some evidence of plurilingualism in primary school”, in *Instructed Second Language Acquisition*, 7, 2, pp. 194-221.
- Atz E., Varcasia C. (2024), “Multilingual literacy and metalinguistic reflection in primary school”, in Giusti G., Mura P., Procentese C. (a cura di), *Language Attitudes and Bi(dia)lectal Competences*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 191-212.
- De Pietro J. F. (1999), “La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire?”, in *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 31, pp. 179-202.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J., Lorincz I., Meissner F. J., Noguero A., Schroder-Sura A., Molonié M. (2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, Centre Européen pour les Langues Vivantes, Graz. (Trad. it. a cura di Curci A.M., Lugarini E., *Il Carap. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>).
- Cerasoli A. (2019), *La geometria del Faraone*, Emme edizioni, Milano.
- Ciccolone S., Dal Negro S., (2021), *Comunità bilingui e lingue in contatto. Uno studio sul parlato bilingue in Alto Adige*, Caissa Italia, Cesena.
- Chini M. (2011), “Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale”, in *Italiano Lingua Due*, 3, 2, pp. 1-22:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8172>.
- Cummins J., (2021), *Rethinking the Education of Multilingual Learners*, Multilingual Matters, Bristol.
- De Mauro T. (1999), *Capire le parole*, Laterza, Roma-Bari.
- Ellis C. (2016), *Du iz tak?*, Candlewick Press, Somerville (MA).
- Ellis C. (2016b), *Te to té?*, White Star Kids, Novara.
- Ellis C. (2017), *Wazn Teez?*, NordSüd Verlag AG, Zürich.
- Ferrari P. L. (2021), *Educazione matematica, lingua, linguaggi*, UTET, Torino.
- Fiorentini I., Gianollo C. (2021), “L'alfabetizzazione nella classe plurilingue. Un'indagine a Bologna”, in *Lingue e Linguaggi*, 41, pp. 215-232.
- Hélot C. (2014), “Rethinking Bilingual Pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging”, in Blackledge A., Creese A. (eds), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Springer, Berlin, pp. 217-238.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*:
https://giscel.it/wp-content/uploads/2017/08/16_Idee-per-un-curricolo-1-1.pdf.
- Iannaccaro G. (2019), “Plurilinguismo, multilinguismo, multiculturalismo Prima della scuola: spunti per impostare nuovi percorsi scolastici in un'epoca di alta mobilità individuale”, in Longobardi M., Ghetti M. (a cura di) *Ognuno resti com'è, diverso dagli altri*, Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 11, 17, pp. 67-86:
<https://doi.org/10.15160/2038-1034/2108>.
- Marchese M. A. (2002), “Linee-guida per un curricolo”, in Ferreri S. (a cura di), *Non uno di*

- meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 93-109.
- Pallotti G., Ferrari S. (2021), “Dalla ricerca alla didattica: percorsi di educazione linguistica inclusiva”, in Daloso M., Mezzadri M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca 'Foscari, Venezia, pp. 223-234.
- Loiero S., Lugarini E. (a cura di) (2019), *Tullio de Mauro: Dieci Tesi per una scuola democratica*. I Quaderni del GISCEL, Franco Cesati Editore, Firenze
- Mariani, L. (2012), “La motivazione negli apprendimenti linguistici: approcci teorici e implicazioni pedagogiche”, in *Italiano Lingua Due*, 4, 1, pp. 1-19:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2267>.
- Pontecorvo C. (1993), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pontecorvo C. (1996), *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi Psicolinguistici in tre lingue romanze*, La Nuova Italia, Firenze.
- Torres L. (1993), *The Subway Sparrow*, Square Fish, Macmillan Children's Publishing Group, New York.
- Varcasia C. (2022), “Plurilinguismi endogeni ed esogeni: un'indagine nelle scuole primarie in Bassa Atesina (BZ)”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 547-559:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19627>.
- Vertovec S. (2007), “Super-diversity and its implications”, in *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, pp. 1024-1054.

SITOGRAFIA

- MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, settembre 2012:
https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- Provincia di Bolzano, *Indicazioni Provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano - Deliberazione GP n.1434 del 15/12/2015*:
<https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.asp>.
- Provincia di Bolzano, *Indicazioni provinciali scuola dell'infanzia della Provincia di Bolzano - Deliberazione della Giunta provinciale del 5 luglio 2022, n. 478*:
https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuole-infanzia/downloads/1_Libretto_06072022_BASSA.pdf.
- Istituto Comprensivo Statale “Bassa Atesina”, *Curricolo dell'Istituto* (Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2020-2023, versione aggiornata 2024-2025):
<https://web.spaggiari.eu/sdg2/Trasparenza/BZME0022?idCategoria=10202&page=1>.

