APPLICABILITÀ DEL METODO ANALOGICO ALL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 A BAMBINI: UNO STUDIO DI CASO

Sofia Massironi[1]

1. INTRODUZIONE

Obiettivo del presente articolo è offrire una riflessione sull'applicabilità del Metodo Analogico all'apprendimento della lettura e della scrittura in italiano L2, riflessione associata a uno studio di caso che possa essere un punto di partenza per gli insegnanti che intendano usare nelle prime fasi di apprendimento dell'italiano L2 tale metodologia con bambini stranieri già alfabetizzati in L1.

Il paragrafo primo è dedicato alla presentazione del Metodo Analogico: sono messi in luce i principi teorici che vi sottostanno e gli strumenti didattici che il metodo invita a adoperare; in particolare sono esposte nel dettaglio le attività e i materiali didattici che il metodo propone per l'apprendimento della lettura e della scrittura in italiano durante la classe prima della scuola primaria. Il paragrafo secondo presenta uno studio di caso: dopo aver delineato il contesto in cui l'applicabilità del metodo è stata sondata e aver definito il profilo della studentessa coinvolta, sono state illustrate le attività messe in pratica per l'acquisizione della lettura e della scrittura secondo il Metodo Analogico. In seguito, sono stati evidenziati i risultati ottenuti e gli aspetti positivi e negativi della metodologia applicata all'insegnamento dell'italiano L2, gli aspetti negativi evidenziati sono stati accompagnati da alcune proposte di adattamento. L'ultimo paragrafo propone due sequenze didattiche rivolte all'acquisizione del lessico disciplinare inerente alla geografia nella classe quarta della scuola primaria; tali sequenze e i materiali impiegati sono stati ideati seguendo uno dei principi fondamentali del Metodo Analogico: il superamento del verbalismo e del concettualismo tipici della didattica tradizionale. Dopo un inquadramento del contesto in cui le sequenze sono state messe in pratica, sono stati presentati i materiali, le fasi seguite e i risultati ottenuti.

2. IL METODO ANALOGICO: I PRINCIPI TEORICI E GLI STRUMENTI DIDATTICI

Il Metodo Analogico, conosciuto anche come metodo Bortolato, è una metodologia didattica innovativa ideata dal pedagogista e maestro di scuola primaria Camillo Bortolato a partire dalla metà degli anni Novanta del Novecento. Il metodo Bortolato è una proposta didattica pensata sia per i bambini in età prescolare, in particolare i bambini all'ultimo anno di scuola dell'infanzia, sia per i bambini della scuola primaria, dalla classe prima alla classe quinta. In circa 25 anni più di due milioni di bambini, in Italia e all'estero, hanno adoperato questa metodologia, grazie alla formazione di insegnanti che hanno contribuito alla sperimentazione e al miglioramento del metodo sviluppando una "ricerca

[1] Università degli Studi di Milano.

collettiva" Bortolato (2019). Il Metodo Analogico propone un programma di attività e strumenti rivolti alla scuola dell'infanzia per un primo approccio alla matematica e alla lettura; un percorso curricolare completo di italiano e di matematica per la scuola primaria; alcuni materiali integrativi ad uso collettivo e individuale di geometria e di scienze ed infine incontri di formazione per insegnanti, genitori e pedagogisti.

Il Metodo Analogico pone al centro del processo di apprendimento il bambino e fa affidamento sul suo intuito e sulle sue capacità di apprendere per scoperte progressive; trova un punto di partenza nell'osservazione e nell'esperienza del mondo reale, al punto che Bortolato (2020b) definisce tale metodo come "la valorizzazione delle capacità intuitive dei bambini". Esso si basa sull'apprendimento attraverso metafore, analogie e immagini poiché l'analogia è intesa come strumento per scoprire e conoscere e come base su cui dovrebbe essere costruito l'apprendimento della matematica e dell'italiano; tale metodologia si propone di avvicinarsi al modo naturale che i bambini hanno di conoscere.

Il metodo Bortolato attribuisce alla metodologia didattica tradizionale un eccesso di verbalismo e di concettualismo durante la presentazione dei contenuti didattici alla classe. Queste modalità operative portano gli alunni a sviluppare difficoltà nell'apprendimento e di conseguenza ad aumentare la frustrazione e la noia in quanto i bambini non sono abituati all'astrazione, che richiede tempi di apprendimento lunghi; sono bensì abituati al confronto con il mondo reale e proprio nel confronto con la realtà riescono a imparare (Bortolato, 2020b). La didattica tradizionale della matematica e dell'italiano nel contesto della scuola primaria è definita da Bortolato come "didattica a goccia": un approccio didattico che prevede la parcellizzazione dei contenuti in piccole gocce e la loro esposizione alla classe dilazionata in un lungo periodo di tempo, un contenuto alla volta, una goccia alla volta, esposizione che può occupare mesi e per alcuni alunni che mostrano maggiori difficoltà anche anni. Bortolato condanna tale metodologia didattica per diversi motivi: in primo luogo poiché la "didattica a goccia" non rispetta la volontà e la capacità dei bambini di imparare in breve tempo; in secondo luogo, poiché prevede il ricorso eccessivo alla concettualizzazione dei contenuti e alla verbalizzazione da parte dell'insegnante; in terzo luogo, perché più il percorso di apprendimento è lento più risulta difficile (Bortolato, 2020a). L'approccio che l'autore propone prevede invece che tutti i contenuti vengano presentati subito per dare al bambino uno sguardo d'insieme di ciò che è chiamato a imparare: non viene presentata una goccia alla volta, ma il bambino è chiamato ad apprendere "sotto la pioggia", così che dopo un momento iniziale di presentazione e spiegazione da parte dell'insegnante possa avanzare in autonomia. L'innovazione del Metodo Analogico non è insita solo nella modalità di insegnamento, ma anche nei contenuti dell'insegnamento: Bortolato sostiene non solo la necessità che gli alunni vengano posti al centro del processo di apprendimento e che agli alunni siano presentati tutti gli argomenti da imparare in modo globale, ma anche la necessità di sostituire il concettualismo e l'astrazione con un approccio basato sull'analogia e sul ritorno alla realtà.

Un aspetto fondamentale del metodo Analogico è l'utilizzo di particolari strumenti durante il processo di apprendimento, sia durante attività collettive, sia durante attività individuali. Si tratta di strumenti realizzati appositamente per permettere ai bambini di visualizzare e manipolare i concetti numerici e linguistici così da superare le concettualizzazioni tipiche della "didattica a goccia" tradizionale. Gli strumenti del metodo Bortolato sono pensati per essere usati assiduamente dagli alunni come supporto durante le lezioni e i compiti a casa (a titolo esemplificativo si può citare la *Linea del 20*, la *Linea del 100* o la *Tastiera di Lettura*), si tratta di strumenti che aiutano a mettere in pratica la "didattica a pioggia" permettendo di superare la frammentarietà tipica della didattica tradizionale. La "didattica a pioggia" prevede che non vi siano percorsi differenziati: il percorso di apprendimento è unico nel senso che tutti gli alunni usano gli stessi strumenti,

ciò che cambia è il tempo che ogni bambino impiegherà nell'affrancarsi da questi. Negli Atti del sesto Convegno Nazionale *Insegnerò al volo* Bortolato (2020a), in relazione al rapporto tra apprendimento, strumenti e inclusione, afferma:

> L'apprendimento è all'origine, come l'acqua di una sorgente. E se l'apprendimento è buono, l'inclusione viene da sé, come una conseguenza spontanea. Insistere direttamente sull'inclusione è come volere la felicità a tutti i costi. Se l'acqua non è buona, gli sforzi per farla bere si trasformano in una condanna peggiore. La riforma della scuola sta a valle come conseguenza finale. La riforma vera è quella che succede nella propria classe, in relazione all'apprendimento. Quando un bambino riesce a scrivere bene, si sente di conseguenza incluso. Perché l'inclusione deriva non dagli altri, ma dalla percezione vissuta interiormente di essere come gli altri nell'apprendimento. Tutto dipende dall'acqua[2].

2.1. *L'insegnamento e l'apprendimento della lettura e della scrittura con il Metodo Analogico*

Il metodo proposto da Bortolato per l'insegnamento e l'apprendimento della lettura non è «né analitico, né globale, né fonematico, né grafemico, né sillabico o fonosillabico»[3], ma si basa sull'assunto che ogni bambino sviluppa, in molti casi a partire dall'età prescolare, un metodo proprio.

Per quanto concerne l'insegnamento della lettura, la didattica tradizionale prevede la presentazione delle lettere una alla volta e questo processo può risultare molto dispendioso in termini di tempo, inoltre, una volta presentate tutte le lettere, gli alunni hanno difficoltà a impiegare attivamente le conoscenze apprese nella lettura. Tale processo poi si ripete con l'apprendimento della scrittura: viene presentata una lettera per volta e un sistema grafico per volta, a distanza anche di mesi e in alcuni casi di anni (si pensi ai casi in cui il corsivo viene insegnato a partire dalla seconda elementare). Secondo Bortolato queste pratiche didattiche sono eccessivamente concettuali, annoiano e frustrano il bambino generando un senso di confusione. L'autore propone di presentare agli alunni, a partire dal primo giorno di scuola, tutte le lettere dell'alfabeto, i digrammi e i trigrammi utilizzando l'Abecedario Murale. Si tratta di uno strumento da appendere in classe, pensato per conoscere e memorizzare tutte le lettere dell'alfabeto e i suoni dell'italiano in poco tempo. È composto da cinque strisce di carta, ogni striscia è composta da 5 o 7 caselle, ogni casella è dedicata alla presentazione di una lettera, di un digramma o uno o più trigrammi. Ogni casella può essere alzata agilmente e nasconde l'immagine di un oggetto, un animale o un personaggio il cui nome inizia con tale lettera, digramma o trigramma, oppure il cui nome contiene il digramma o trigramma a cui è dedicata tale casella: A di altalena, B di balena, C di cigno, C di cane, D di drago. L'Abecedario Murale presenta in caselle distinte i grafemi corrispondenti all'occlusiva velare sorda e all'occlusiva velare sonora e i grafemi corrispondenti all'affricata postalveolare sorda e all'affricata postalveolare sonora. Le lettere, i digrammi e i trigrammi sono rappresentati come icone in quanto riportano nella loro rappresentazione alcuni dettagli che ricordano l'immagine sottostante: le immagini sono dunque dei ganci visivi che permettono di memorizzare le lettere e i suoni velocemente. Ogni consonante è rappresentata come generatrice di sillabe: a destra, accanto alla lettera presa in analisi in ogni casella, sono scritte le sillabe CV che questa lettera può formare in unione con le vocali. L'Abecedario va appeso in un punto della classe visibile da tutti gli alunni in modo tale che possa essere utilizzato con

[2] Bortolato (2020a).

[3] Definizione offerta da Bortolato nella presentazione associata all'Abecedario Murale.

comodità. In primo luogo, l'insegnante deve pronunciare con cura tutti i suoni e, in secondo luogo, deve scoprire l'immagine nascosta; successivamente gli alunni devono ripetere l'intero processo cercando di imparare l'alfabeto come se fosse una filastrocca. L'insegnante deve porre particolare attenzione alla pronuncia corretta dei suoni, in particolare i digrammi e i trigrammi, e deve cercare di conferire all'attività un ritmo agile e prevedibile così che gli alunni con il tempo imparino a procedere da soli. Agli alunni può venire richiesto di esercitarsi a digitare alcune semplici parole toccando le lettere o le sillabe corrispondenti, in questo modo gli alunni imparano giocando e il gioco velocizza l'apprendimento, inoltre questa attività consente una manipolazione attiva da parte degli alunni che imparano mentre fanno[4].

Figura 1. *L'Abecedario Murale*. https://camillobortolato.it/prodotti-classe-prima /

L'Abecedario Murale è uno strumento ad uso dell'insegnante e della classe; supportano l'apprendimento della lettura e della scrittura in classe prima una serie di strumenti ad uso individuale raccolti nel cofanetto "*Italiano in prima con il Metodo Analogico*"[5]. Il cofanetto contiene otto "strisce" per i primi esercizi di lettura e di scrittura, un "portastrisce", un pennarello cancellabile che permette di scrivere sulla pellicola trasparente del "portastrisce" e cancellare agevolmente, il libro di lettura "*Le stagioni di Pitti*", il Quadernetto dei font per imparare a scrivere e infine una guida rivolta a genitori e insegnanti.

La prima striscia, chiamata "Disfastriscia", permette di scrivere i propri dati personali e i personaggi della storia di Pitti; la seconda striscia è chiamata "Abecedario" e presenta le medesime immagini proposte nell'Abecedario Murale per facilitare l'associazione immagini-lettere. Nel lato B della seconda striscia sono inseriti i suoni speciali. La striscia numero tre costituisce la Tastiera di Lettura: nella striscia 3A è presentato tutto l'alfabeto, i digrammi e i trigrammi in stampato maiuscolo e nella striscia 3B è presentato tutto l'alfabeto, i digrammi e i trigrammi in stampato minuscolo; le lettere, i digrammi e i trigrammi in stampato maiuscolo sono realizzate come lettere gancio che rimandano per via della loro realizzazione grafica all'immagine corrispondente nell'Abecedario Murale o nella striscia 2, inoltre comprende le sillabe sotto ogni consonante in maiuscolo per digitare più velocemente i nomi e avviare alla lettura delle sillabe CV. Nella parte bassa delle strisce 3A e 3B ci sono alcuni esercizi per avviare alla digitazione sulla Tastiera di Lettura.

[4] Si consiglia la visione del seguente video per esempi di utilizzo dell'Abecedario Murale: https://youtu.be/4D_gGNI9osM?si=ZGdBLphrWMkzDuWO.

[5] Non si tratta dell'unica possibilità didattica proposta da Bortolato per la classe prima della scuola primaria, si veda "*A scuola con Pitti*": https://camillobortolato.it/prodotti-classe-prima/.

Figura 2. *La Tastiera di Lettura*. https://www.erickson.it/it/approfondimento/italiano-in-prima

La quarta striscia propone le prime parole da leggere: nella striscia 4A è presente una sequenza di parole in stampato maiuscolo con le lettere gancio, nella striscia 4B è presente una sequenza di parole in stampato minuscolo. La striscia numero cinque è dedicata a esercizi di scrittura in stampato maiuscolo (5A) e in stampato minuscolo (5B), la striscia successiva presenta le lettere in corsivo organizzate in cinque famiglie per affinità grafica, la settima striscia propone alcuni esercizi di legatura da svolgere con il pennarello cancellabile e costituisce una fase preliminare del lavoro che si svolgerà con il Quadernetto dei font. L'ultima striscia è chiamata "Memory ortografico" ed è pensato come strumento di assidua consultazione individuale poiché raccoglie le parole che più frequentemente danno origine a errori ortografici.

Il libro *Le stagioni di Pitti* racconta le avventure del pettirosso Pitti e sostituisce il libro di lettura antologico; tale scelta trova il suo supporto nell'idea che un unico libro di lettura incentivi maggiormente a leggere rispetto a storie frammentate raccolte in un'antologia; fondamentale nelle prime fasi di lettura è il ricorso all'Abecedario e alla Tastiera di Lettura. *Le stagioni di Pitti* è realizzato in modo tale che le parole siano divise in unità di lettura, proseguendo con le pagine del libro questa suddivisione scompare gradualmente fino a che nell'ultimo capitolo le parole vengono proposte intere. Nelle prime pagine del libro le frasi presenti nella parte alta della pagina sono scritte in stampato maiuscolo attraverso le icone dell'Abecedario e della Tastiera di Lettura, mentre nelle pagine successive le icone scompaiono; nella parte bassa della pagina il testo è scritto in stampato minuscolo, gli ultimi capitoli sono scritti interamente in stampato minuscolo.

Figura 3. *Il Libro di lettura* "Le stagioni di Pitti".
https://www.erickson.it/it/approfondimento/italiano-in-prima

Il Quadernetto dei font rappresenta una traccia del lavoro settimanale da svolgere per avviare e consolidare le capacità di scrittura. Propone un modello di lavoro da seguire nei primi mesi e aiuta a evitare la commistione con l'apprendimento della lettura considerata una competenza distinta. Bortolato sostiene che leggere e scrivere siano due competenze distinte; da un lato la lettura è un esercizio mentale, dall'altro la scrittura è un esercizio pratico che richiede disciplina, applicazione e rigore.

3 L'INSEGNAMENTO DELLA LETTOSCRITTURA IN ITALIANO L2 SECONDO IL METODO ANALOGICO: UNO STUDIO DI CASO

Durante l'anno scolastico 2023-2024 chi scrive ha lavorato come insegnante di scuola primaria presso l'Istituto Comprensivo Daniela Mauro di Pessano con Bornago (MI) ed ha insegnato materie umanistiche in due classi quarte. L'idea di applicare, anche se parzialmente, il metodo Bortolato all'insegnamento della lettoscrittura in italiano L2 è nata sia dal confronto con le colleghe, che hanno applicato tale metodologia in una delle due classi (in matematica e in italiano dalla classe prima), sia dall'esigenza di condurre un laboratorio linguistico di italiano L2 per una nuova alunna (NAI), inserita nella medesima classe, servendosi esclusivamente delle poche ore a disposizione in orario scolastico: 4 ore a settimana. L'alunna a cui è stato rivolto il laboratorio linguistico è una bambina di 10 anni (d'ora in poi indicata con il nome fittizio di Maria) arrivata in Italia dal Marocco con la madre e il fratello maggiore inserito nella classe prima della scuola secondaria di primo grado del medesimo Istituto Comprensivo. Maria è arrivata in Italia a fine settembre grazie al ricongiungimento familiare con il padre, giunto in Italia durante l'estate, e ha iniziato a frequentare la scuola dal 3 ottobre, inserita nella classe quarta. Maria aveva terminato quattro anni di scolarizzazione avvenuti in Marocco durante i quali, dal punto di vista linguistico, aveva studiato esclusivamente l'arabo marocchino. Al suo arrivo a scuola Maria non era in possesso di competenze nella lingua italiana. La classe in cui è stata inserita era composta da 19 alunni (8 femmine e 11 maschi); di questi 2 erano immigrati di prima generazione (uno proveniente dal Bangladesh e l'altro dall'Egitto), 3 erano immigrati di seconda generazione (uno originario delle Filippine, uno dell'Albania e un'alunna di origine rumena).

Il laboratorio linguistico è stato rivolto esclusivamente a Maria e si è tenuto da metà ottobre a metà dicembre per un totale di 4 ore settimanali corrispondenti a 2 ore di Religione Cattolica (non frequentata da Maria) e 2 ore di Italiano. Durante le ore

corrispondenti alle ore di Religione Cattolica erano presenti in aula anche due alunni della classe, che non frequentavano le ore di Religione Cattolica e svolgevano durante queste ore attività di potenziamento nello studio organizzate e monitorate dall'insegnante. Il laboratorio è stato condotto nella biblioteca della scuola, ambiente silenzioso e adatto per l'attività, dotato di banchi dalla forma esagonale, molto comodi per affiancare Maria nelle attività e adatti a costruire un clima collaborativo tra insegnante e allieva. Obiettivo principale del laboratorio nella sua fase iniziale, da ottobre a metà novembre, era consentire a Maria l'apprendimento della lettura e della scrittura in italiano; sono stati inoltre perseguiti i seguenti obiettivi:

- allenare l'ascolto e la comprensione di brevi messaggi relativi ad aspetti concreti della vita quotidiana e scolastica;
- stimolare la comunicazione orale in particolare relativamente alla propria persona e al contesto scolastico;
- ampliare il lessico di base utile alla comunicazione quotidiana.

Questi obiettivi sono stati raggiunti soprattutto tramite lo svolgimento di compiti comunicativi relativi a differenti situazioni riassunte nella seguente tabella.

Tabella 1. *Le situazioni comunicative e i compiti comunicativi esercitati durante il laboratorio linguistico*

Situazioni comunicative	**Compiti comunicativi**
Fare conoscenza	- Salutare; - Usare formule di contatto; - Presentarsi (dire il nome, dire l'età, dire la classe frequentata); - Informarsi su una persona (chiedere il nome, chiedere l'età, chiedere la classe frequentata); - Presentare una persona.
Il contesto classe	- Denominare gli oggetti dell'aula, dello zaino e dell'astuccio; - Indicare la presenza o l'assenza di oggetti della classe, dello zaino e dell'astuccio; - Comprendere e svolgere semplici consegne; - Esprimere le proprie necessità: chiedere di usare il bagno, chiedere di ripetere, dire di non avere capito, chiedere un oggetto in prestito.
La famiglia	- Dare informazioni sui componenti della propria famiglia; - Chiedere informazioni sulla famiglia di altri; - Esprimere il possesso;
La tavola	- Indicare e denominare cibi e bevande; - Esprimere gusti e preferenze.

Per garantire l'apprendimento della lettoscrittura nel minor tempo possibile si è optato, tramite il confronto con il gruppo docenti della classe, di impiegare il Metodo Analogico per l'apprendimento della lettura e in parte anche per l'apprendimento della scrittura.

Il primo approccio all'alfabeto italiano e ai suoni italiani è stato proposto tramite l'Abecedario Murale. L'Abecedario è stato appeso in biblioteca in modo che Maria potesse sempre consultarlo e adoperarlo con facilità. Inizialmente è stato presentato ogni grafema, il suono corrispondente e l'immagine gancio associata; questo processo è stato riproposto più volte. Dopo una prima presentazione completa di tutto l'alfabeto, dei digrammi e dei trigrammi da parte dell'insegnante, sono state ripetute più volte le strisce dell'Abecedario Murale una per volta, così che Maria potesse concentrarsi su un numero minore di grafemi e suoni alla volta, mantenendo comunque in mente e nel campo visivo tutto l'alfabeto. Successivamente è stato chiesto a Maria di ripetere i suoni insieme all'insegnante. Questa attività è stata svolta più volte, dapprima pronunciando tutto l'alfabeto, i digrammi e i trigrammi, e in un secondo momento concentrandosi sulle singole strisce, ripetendo una striscia più volte prima di passare alla successiva. In seguito, l'insegnante ha posto in evidenza le vocali e le ha ripetute più volte indicando sempre il tasto corrispondente sull'Abecedario Murale, poi è stato chiesto a Maria di svolgere l'attività insieme all'insegnante. Inizialmente l'insegnante ha ripetuto le vocali andando in ordine e cercando di dare un ritmo cadenzato all'esecuzione così da favorire la memorizzazione dei suoni da parte di Maria, poi le è stato chiesto di ripetere le vocali in autonomia toccando i tasti dell'Abecedario Murale e andando in ordine. Infine, l'insegnante le ha fatto notare come accanto a ogni consonante ci fossero scritte le vocali, procedendo poi alla lettura usando una cadenza spiccata così da ricreare un ritmo allegro e incalzante. Inizialmente ha ripetuto il lavoro più volte, per tutto l'alfabeto, tralasciando le strisce dedicate a digrammi e trigrammi, successivamente includendo anche le strisce dedicate a digrammi e trigrammi. L'insegnante nel ripetere toccava ogni volta il grafema corrispondente e poi nel pronunciare le sillabe toccava le vocali scritte a destra delle consonanti. L'insegnante ha poi chiesto a Maria di ripetere più volte i suoni insieme a lei. In questa fase l'insegnante ha adattato la velocità di ripetizione alle esigenze di Maria e ha ripetuto più volte i suoni non chiari o fonti di dubbio. Infine, è stato chiesto a Maria di ripetere in autonomia quanto svolto con l'insegnante. L'insegnante ha poi ripetuto più volte esclusivamente la striscia dei digrammi e dei trigrammi indicando il tasto corrispondente e ha chiesto poi a Maria di ripeterli prima insieme più volte e poi alcune volte in modo autonomo, toccando il tasto corrispondente dell'Abecedario Murale.

Questa prima attività sull'Abecedario Murale per conoscere i fonemi e i grafemi dell'italiano è stata proposta come una delle attività del primo giorno del laboratorio linguistico ed è stata riproposta durante molte lezioni, fino a inizio novembre, affinché Maria imparasse con sicurezza a pronunciare tutti i suoni, a leggere le lettere, i digrammi e i trigrammi. Dopo qualche lezione, quando ormai Maria aveva interiorizzato i contenuti esposti, ripetere l'attività è stato utile come ripasso e consolidamento e via via sempre minor tempo è stato dedicato al suo svolgimento. L'insegnante ha valutato, in base alla preparazione di Maria e alla sua velocità di apprendimento, dopo quanto tempo ridurre e, in ultimo, eliminare i momenti in cui l'insegnante stessa ripeteva i suoni. Questi momenti sono andati a mano a mano riducendosi, fino a scomparire quando Maria è stata in grado di lavorare in completa autonomia. Anche la velocità di ripetizione dei suoni da parte dell'insegnante si è modificata nel tempo: col passare delle lezioni, la velocità è aumentata progressivamente fino al raggiungimento di un ritmo sostenuto, ritmo mantenuto da Maria su incoraggiamento dell'insegnante. Gli errori e le insicurezze di Maria sono stati sempre meno, anche nella pronuncia dei digrammi e dei trigrammi più complessi.

È importante che in questa prima fase di approccio ai suoni della lingua italiana l'insegnante offra un input chiaro e inequivocabile, e che sia disponibile a ripeterlo più

volte richiamando l'attenzione degli alunni sulla corretta articolazione; è altresì importante che l'attività non risulti eccessivamente faticosa o noiosa, deve risultare piacevole e, per mantenere il ritmo incalzante e l'attenzione alta, vi si può dedicare solo una parte della lezione oppure proporla come un'attività di "intermezzo" qualora si abbia la necessità di dedicarvi molto tempo.

Durante il primo giorno del laboratorio linguistico, dopo aver presentato l'Abecedario Murale e aver svolto le attività sopra descritte, è stato presentato a Maria un altro strumento del Metodo Analogico di notevole utilità: la Tastiera di Lettura, lasciando a lei del tempo per osservarlo così che potesse cogliere da sola alcune somiglianze con l'Abecedario Murale; l'insegnante ha poi ripetuto a velocità rallentata i grafemi e le sillabe indicandoli sulla Tastiera, includendo anche digrammi e trigrammi; successivamente è stato chiesto a Maria di ripetere insieme e di indicare sulla Tastiera di Lettura quanto pronunciato, infine, le è stato chiesto di ripetere in autonomia con il supporto dell'insegnante in caso di difficoltà.

Durante la seconda lezione del laboratorio linguistico è stata presentata a Maria la parte della Tastiera di Lettura dedicata all'alfabeto, ai digrammi e ai trigrammi scritti in stampato minuscolo: in questo caso sotto alle consonanti non sono presenti le sillabe. Per quanto concerne questa sezione della Tastiera di Lettura è stato chiesto a Maria di ripetere, dapprima insieme all'insegnante e poi in autonomia, i vari suoni dell'italiano, indicando i grafemi corrispondenti. Queste attività sulla Tastiera di Lettura sono state proposte più volte durante le successive lezioni del laboratorio linguistico; come per l'attività con l'uso dell'Abecedario Murale, anche il tempo loro dedicato durante le varie lezioni è stato progressivamente sempre minore, fino a quando Maria ha dimostrato di saper procedere con dimestichezza e senza insicurezze; progressivamente sempre minore è stato anche l'intervento dell'insegnante. Nello svolgere questa attività Maria è stata sollecitata a utilizzare via via una velocità sempre maggiore, fino a raggiungere un ritmo sostenuto.

Successivamente alle attività sull'Abecedario Murale e alle attività sulla Tastiera di Lettura l'insegnante ha mostrato a Maria come digitare le parole sull'Abecedario Murale. Inizialmente l'insegnante le ha illustrato come digitare le sillabe di alcune parole, ripetendole ad alta voce più volte, prima intere e poi sillabandole; successivamente ha pronunciato una parola sillabandola ad alta voce e digitandola al contempo sull'Abecedario Murale. L'insegnante ha ripetuto questa attività due volte, poi ha chiesto alla sua alunna di svolgere il medesimo procedimento. Inizialmente sono state proposte parole bisillabiche e in seguito trisillabiche, prima con sillabe CV e poi con sillabe differenti. A titolo esemplificativo si propongono alcune parole usate durante le prime attività di digitazione sull'Abecedario Murale: *bere*, *buco*, *cane*, *luce*, *matita*, *mela*, *pera*, *sedia*, *tavolo*, *vaso*, *zia*. Durante il periodo del laboratorio linguistico dedicato all'apprendimento della lettura e della scrittura, in ogni lezione è stato chiesto a Maria di digitare alcune parole sull'Abecedario Murale, progressivamente le parole sono diventate più lunghe e complesse.

Nelle successive lezioni del laboratorio linguistico, come spiegato precedentemente, sono state riproposte, con modalità, tempi e livelli di difficoltà differenti, le attività sull'Abecedario Murale e sulla Tastiera di Lettura svolte durante la prima lezione. Inoltre, è stata esercitata la lettura di parole e frasi affrontate durante le attività non strettamente legate all'apprendimento della lettura e della scrittura. In caso di difficoltà nella lettura l'insegnante si è servita della Tastiera di Lettura per ripassare i suoni dell'italiano mantenendo comunque un aggancio visivo legato alla scrittura.

Quando la lettura di semplici parole non richiedeva più il supporto assiduo dell'insegnante si è presentato a Maria il Libro di Lettura *Le stagioni di Pitti*. Il formato particolare del libro, esposto nel paragrafo precedente, lo rende strumento adatto per l'apprendimento e il consolidamento della lettura in quanto guida gradualmente l'alunno;

inoltre, proporre la lettura sia dello stampato maiuscolo che dello stampato minuscolo aiuta l'alunno ad acquisire dimestichezza nella lettura di entrambi i formati di scrittura.

Inizialmente, in ogni lezione è stato dedicato un momento di circa dieci minuti alla lettura ad alta voce del libro; successivamente, quando Maria ha dimostrato di saper leggere senza la necessità di un intervento frequente dell'insegnante, la lettura del libro è stata assegnata come compito a casa e solo sporadicamente è stata richiesta la lettura del libro ad alta voce durante le lezioni del laboratorio.

Per quanto concerne l'attività di scrittura si è scelto di non usare il Quadernetto dei font, strumento proposto dal Metodo Analogico per avviare alla scrittura, poiché durante le prime lezioni del laboratorio Maria aveva dimostrato di avere ottime capacità grafo-motorie e un buon coordinamento occhi-mani. Tuttavia, anche se in parte, le indicazioni del metodo Bortolato sono state seguite nella scelta di presentare a Maria i tre font grafici fin dalle prime lezioni del laboratorio. Maria, infatti, ha sperimentato fin dalla prima settimana di laboratorio linguistico la scrittura e la lettura in stampato maiuscolo, stampato minuscolo e corsivo. Inizialmente le è stata proposta un'attività di ricopiatura di elementi lessicali relativi al materiale scolastico nei tre font (si trattava dei medesimi elementi lessicali oggetto dell'attività in *Total Physical Response* proposte nelle prime settimane di laboratorio linguistico). Successivamente è stata invitata a scrivere, talvolta usando lo stampato maiuscolo, talvolta usando lo stampato minuscolo e talvolta usando il corsivo.

Le attività con l'Abecedario Murale e con la Tastiera di Lettura sono state indispensabili per un apprendimento rapido della scrittura. In particolare, la Tastiera di Lettura, di ridotte dimensioni e utilizzabile in ogni ambiente, a differenza dell'Abecedario Murale, appeso al muro e quindi legato esclusivamente all'ambiente del laboratorio linguistico, è stato uno strumento fondamentale nel processo di acquisizione della scrittura. Maria è stata invitata dall'insegnante a tenere la Tastiera di Lettura sul banco ogni qualvolta avesse dovuto scrivere, sia durante il laboratorio linguistico, sia durante le lezioni in classe, in modo tale che ogni dubbio relativo all'associazione fonema-grafema potesse essere risolto con la consultazione dello strumento.

La capacità di scrittura di Maria è stata allenata e consolidata attraverso esercizi di diverso genere rivolti allo svolgimento di compiti comunicativi; tuttavia, in alcuni momenti sono stati proposti alcuni esercizi di scrittura sotto dettatura rivolti a verificare l'effettivo sviluppo della sua capacità di associare i fonemi ai grafemi in modo corretto e sempre più immediato. Nelle prime fasi sono stati proposti dettati di parole, successivamente sono stati proposti dettati di brevi frasi. Anche nello svolgimento dei dettati Maria si è servita della Tastiera di Lettura. Questo strumento, in una prima fase usato assiduamente, è stato progressivamente tralasciato, e si intende lasciarlo usare a Maria fino a quando ne avrà bisogno: sarà quindi lei stessa a determinare quando affrancarsi da questo strumento didattico.

Per quanto concerne l'obiettivo principale del laboratorio nella sua fase iniziale, ovvero l'apprendimento della lettura e della scrittura in italiano, poteva considerarsi raggiunto a metà novembre. Maria era in grado di leggere parole, frasi e brevi testi, nonostante la lettura spesso fosse ancora sillabica; sapeva riconoscere le lettere dell'alfabeto e associare spesso correttamente i grafemi ai corrispettivi fonemi; era in grado di scrivere parole, frasi e brevi testi sia sotto dettatura sia in autonomia. L'aver seguito, anche se solo parzialmente, le proposte del Metodo Analogico ha permesso di raggiungere agevolmente e in poco tempo l'obiettivo preposto; fondamentali in questo senso sono stati gli strumenti didattici realizzati da Bortolato. Si tratta di strumenti effettivamente di grande utilità in quanto guidano e supportano l'alunno non solo nella fase iniziale dell'apprendimento, fase in cui sono indispensabili per offrire una visione di insieme degli argomenti da affrontare, ma anche durante tutto il percorso in quanto il loro uso rende più autonomo l'alunno nel suo apprendimento.

Gli strumenti realizzati da Bortolato non sono stati pensati appositamente per insegnare l'italiano L2, tuttavia, si prestano efficacemente a questo scopo, anche se con qualche criticità. Il libro di lettura "*Le stagioni di Pitti*" nasce dalla volontà di superare le letture antologiche – che spesso incoraggiano una lettura meccanica proprio per la loro natura frammentaria – e di proporre una storia unica che appassioni e accompagni il bambino durante un periodo di tempo più o meno lungo; questo libro di lettura nel contesto dell'insegnamento dell'italiano L2 è molto utile per la sua realizzazione grafica, (v. *supra*), tuttavia, l'aspetto di storia unica e di lettura coinvolgente e appassionante, viene a mancare in quanto nella prima fase dell'apprendimento dell'italiano, l'alunno non è in grado di comprendere quanto legge; sarebbe particolarmente interessante disporre di una versione bilingue del medesimo libro, che mantenga la realizzazione grafica originaria. Un altro elemento di possibile criticità è riferibile alle lettere gancio che costituiscono l'Abecedario Murale e che sono riprese anche nella Tastiera di Lettura e in altri strumenti proposti dal metodo. Il motivo di tale criticità è individuabile nel fatto che le lettere gancio non corrispondo a parole conosciute dall'alunno e dunque in una prima fase non lo aiutano nella loro memorizzazione. Si potrebbero modificare le parole gancio sostituendole con alcuni termini disciplinari fondamentali per apprendere i contenuti delle materie di studio secondo la programmazione disciplinare e secondo la classe frequentata dall'alunno. Si ritiene che in questo modo, introducendo alcuni termini importanti che l'alunno ritroverà durante lo studio delle discipline nel corso dell'anno, si possa dare un senso di insieme tra le prime attività rivolte all'apprendimento della lettoscrittura in italiano e lo studio disciplinare che verrà svolto durante l'anno scolastico. Inoltre, si ritiene che in questo modo l'alunno possa appropriarsi già dalle prime lezioni, grazie anche all'aiuto delle immagini, di alcuni termini la cui conoscenza è uno degli obiettivi didattici della classe frequentata. A titolo puramente esemplificativo, nella Tabella 2, si propone una lista di termini disciplinari relativi alle materie geografia, scienze e storia per quanto concerne la classe quarta della scuola primaria.

Tabella 2. *Proposta di adattamento delle immagini dell'Abecedario Murale ai termini disciplinari della classe quarta della scuola primaria*

A	Acqua	Scienze
B	Barca	Storia
C	Cellula	Scienze
C	Calore	Scienze
D	Divinità	Storia
E	Est	Geografia
F	Fiume	Geografia
G	Giogo	Storia
G	Guerriero	Storia
H		
I	Italia	Geografia
L	Legge	Storia
M	Molecola	Scienze
N	Nuvola	Scienze
O	Ovest	Geografia
P	Piramide	Storia

Q	Quartiere	Geografia
R	Re	Storia
S	Suolo	Scienze
T	Tempio	Storia
U	Uomo	Scienze
V	Vulcano	Geografia
Z	Ziqqurat	Storia
Chi	Molluschi	Scienze
Che	Carte geografiche	Geografia
Ghi	Laghi	Geografia
Ghe	Righe	Geografia
Gli	Miscuglio	Scienze
Gn	Montagna	Geografia
Sci	Scientifico	Scienze
Sce	Pesce	Scienze

4. PROPOSTA E APPLICAZIONE DI DUE SEQUENZE DIDATTICHE PER L'ACQUISIZIONE DEL LESSICO DISCIPLINARE

Questo paragrafo è volto a illustrare due sequenze di attività didattiche mirate all'acquisizione del lessico disciplinare indispensabile per lo studio della geografia nell'ambito della classe quarta della scuola primaria. Nella progettazione delle sequenze didattiche si è voluta porre una particolare attenzione a un aspetto peculiare del metodo Bortolato: l'idea che l'autonomia dello studente, obiettivo di rilievo e condizione necessaria per ridurre il verbalismo tipico di una lezione tradizionale, debba essere supportata con i giusti strumenti didattici, i quali aiutano a superare il concettualismo, spesso imperante nella didattica tradizionale, attraverso il confronto diretto con la realtà.

Le sequenze di attività didattiche e i materiali sono stati realizzati per essere impiegati con Maria neo arrivata in Italia, ma si ritiene possano essere riutilizzati da altri insegnanti che operino in un contesto affine e per i medesimi obiettivi. Le sequenze didattiche sono state proposte a inizio dicembre, dopo circa due mesi dall'arrivo di Maria in Italia; al momento dell'inizio di queste attività il profilo della studentessa, in relazione ai descrittori del QCER, era il seguente.

Tabella 3. *Livelli di Maria secondo il QCER dopo 2 mesi dall'arrivo in Italia*

RICEZIONE	
Pre-A1	**Comprensione orale generale** - È in grado di comprendere domande e affermazioni brevi e molto semplici, purché siano articolate lentamente e chiaramente, siano accompagnate da gesti o immagini che ne facilitino la comprensione e siano ripetute in caso di necessità. - È in grado di riconoscere parole comuni/ segni della vita di tutti i giorni, purché siano pronunciate/eseguiti

	chiaramente e lentamente in un contesto ben circoscritto, familiare e quotidiano. - È in grado di riconoscere numeri, prezzi, date e giorni della settimana, purché siano espressi chiaramente e lentamente in un contesto circoscritto, familiare e quotidiano.
Pre-A1	**Comprendere annunci e istruzioni** - È in grado di comprendere semplici e brevi istruzioni relative a delle azioni, come, ad esempio, «Basta», «Chiudi la porta» ecc., purché siano articolate lentamente faccia a faccia e accompagnate da immagini o gesti, o siano ripetute in caso di necessità.
Pre-A1	**Comprensione generale di un testo scritto** - È in grado di riconoscere parole note accompagnate da immagini, come, ad esempio, il menù di un fast-food con delle foto o un libro illustrato con un lessico familiare.
Pre-A1	**Individuare indizi e fare inferenze** - È in grado di inferire il significato di una parola/un segno dall'immagine o dall'icona che la accompagna.

PRODUZIONE	
Pre-A1	**Produzione orale generale** - È in grado di produrre brevi frasi per parlare di sé, dando semplici informazioni personali (ad es. nome, indirizzo, condizione familiare, nazionalità).
Pre-A1	**Monologo articolato: descrivere esperienze** - È in grado di parlare di sé (nome, età, condizione familiare), utilizzando parole/segni semplici e espressioni fisse, a condizione di potersi preparare in anticipo. - È in grado di esprimere i propri stati d'animo, utilizzando aggettivi semplici come «contento» o «stanco», accompagnate dal linguaggio del corpo.
Pre-A1	**Produzione scritta generale** - È in grado di dare semplici informazioni personali (ad es. il nome, l'indirizzo, la nazionalità), consultando eventualmente un dizionario.
Pre-A1	**Compensazione** - È in grado di indicare qualcosa e chiedere che cos'è.

INTERAZIONE	
Pre-A1	**Interazione orale generale** - È in grado di fare domande e dare risposte su sé stesso/a e le sue abitudini quotidiane, utilizzando brevi

	espressioni fisse e aiutandosi con dei gesti per consolidare l'informazione trasmessa.
Pre-A1	**Comprendere un interlocutore** - È in grado di comprendere domande semplici che lo/la riguardano direttamente (ad es. sul proprio nome, età e indirizzo), se la persona che sta formulando le domande parla in modo lento e chiaro. - È in grado di comprendere un'informazione personale semplice (ad es. il nome, l'età, il luogo dove abita, l'origine) quando qualcuno si presenta, a condizione che gli/le parli direttamente, lentamente e chiaramente, ed è in grado di comprendere domande che gli/le sono rivolte su questi stessi punti, nonostante debbano essere ripetute. - È in grado di comprendere un certo numero di parole/segni familiari e saluti, e di riconoscere informazioni importanti (ad es. numeri, prezzi, date, giorni della settimana), a condizione che gli/le si parli molto lentamente e gli/le si ripeta quanto detto in caso di necessità.
Pre-A1	**Conversazione** - È in grado di comprendere e utilizzare delle formule fisse come "Sì", "No", "Scusa/ Scusi", "Prego", "Grazie", "No grazie", "Mi dispiace". - È in grado di riconoscere semplici saluti. - È in grado di salutare, dire il suo nome e congedarsi in modo semplice.
Pre-A1	**Scambio di informazioni** - È in grado di dire il suo nome e di chiedere il loro ad altre persone. - È in grado di utilizzare e comprendere i numeri in conversazioni quotidiane. - È in grado di dire la sua età e chiedere l'età ad altri. - È in grado di fare domande semplicissime per ottenere delle informazioni (ad es. "Che cos'è?"), e di comprendere una o due parole/segni della risposta.
Pre-A1	**Interazione scritta generale** - È in grado di fornire con brevi frasi, in un modulo o in un messaggio, un'informazione molto semplice (ad es. nome, indirizzo, condizione familiare), utilizzando un dizionario.

La prima sequenza didattica è rivolta all'acquisizione delle conoscenze relative ai termini per indicare gli elementi naturali del territorio (*pianura*, *collina*, *montagna*, *fiume*, *lago*, *mare*) e i colori impiegati per la loro rappresentazione simbolica sulle carte geografiche fisiche, inoltre tale sequenza didattica è strutturata in modo tale da sviluppare l'abilità di individuare su una cartina geografica fisica, tramite l'analisi dei colori, i suddetti elementi

naturali. La seconda attività didattica è rivolta all'acquisizione delle conoscenze relative ai termini per indicare gli elementi che costituiscono il reticolo geografico (paralleli, equatore, meridiani, meridiano di Greenwich) e ulteriori elementi lessicali (polo nord, polo sud); inoltre la sequenza didattica è organizzata in modo da sviluppare l'abilità di individuare tali elementi su un planisfero e su un mappamondo.

4.1. *Gli elementi naturali del territorio e la loro rappresentazione: materiali, sequenza didattica e risultati*

Il primo materiale risponde a tre possibili utilizzi:

a) Si può impiegare la scheda come occasione di primo approccio ai termini, l'attività prevede la lettura da parte dell'alunno dei termini e la visione delle immagini corrispondenti; questa attività può essere ripetuta più volte. I termini disciplinari che identificano gli elementi del territorio, la cui conoscenza è obiettivo della sequenza didattica, sono scritti utilizzando i colori simbolici impiegati nella loro rappresentazione grafica sulle cartine geografiche fisiche, inoltre sono riquadrati con i medesimi colori; in questa prima fase questo aspetto può essere tralasciato.
b) Si può utilizzare come strumento di partenza per creare delle flashcard così strutturate: da un lato è posta la scritta e dal lato opposto l'immagine corrispondente. In questo modo l'alunno può mettersi alla prova cercando di ricordare il termine vedendo l'immagine, oppure al contrario, cercando di visualizzare l'immagine leggendo la parola. L'alunno può essere interrogato dal docente in questo modo: l'insegnante mostra all'alunno un'immagine per volta chiedendo di che cosa si tratta e l'alunno deve rispondere verbalizzando il termine corrispondente. Questo strumento può essere usato in autonomia dallo studente anche a casa. In caso si tratti di lezioni con un gruppo di alunni le flashcard sono molto utili perché permettono agli studenti di interrogarsi a vicenda senza la necessità dell'intervento dell'insegnante, in quanto sono dotate sia di domande che di risposte.
c) Può essere usato come strumento di base per creare delle tessere di un *memory immagine – parola*. Le tessere possono essere incollate su un cartoncino e possono essere unite ad altre tessere lessicali, ad esempio a quelle preparate per il reticolo geografico, qualora si volesse rendere il gioco più complesso. Le tessere del memory possono essere utilizzate dall'alunno in autonomia, anche se in questo caso si perde la componente di sfida, importante per aumentare la motivazione al gioco e all'apprendimento, oppure possono essere usate con l'insegnante o con altri alunni, nel contesto del laboratorio linguistico, oppure in classe. L'attività ludica proprio per il suo carattere divertente e per l'attitudine positiva con cui viene accolta dai bambini può essere riproposta più volte. Questo momento viene vissuto solitamente con entusiasmo perché la ripetizione non viene percepita dall'alunno come elemento ridondante e noioso, ma come possibilità di vincere una sfida che magari si è persa la volta precedente, oppure di riconfermare la propria vittoria. Alle normali regole del memory si può aggiungere la regola secondo la quale chi gira una carta deve pronunciare il nome di ciò che è rappresentato o leggere la scritta; questa regola sarà valida per tutti i partecipanti in modo da sollecitare le abilità di ricezione e produzione orale di ogni allievo.

Il secondo materiale che viene presentato consiste in una scheda con un esercizio di associazione immagine – parola. Le immagini proposte sono le medesime della prima attività così da facilitare il compito dell'alunno; le parole da inserire sono fornite in ordine sparso: oltre a essere un aiuto per la loro memorizzazione, il fatto che l'alunno sia

chiamato a ricopiarle lo porta a concentrarsi sulla loro forma scritta prestando attenzione a elementi come le geminate e i digrammi. In caso l'alunno non riuscisse a svolgere l'attività e avesse bisogno del supporto dell'insegnante, si ritiene possa essere utile, al fine di favorire la sua autonomia nell'apprendimento e un uso consapevole dei materiali didattici, che l'alunno venga invitato a utilizzare le flashcard proposte in precedenza; se non si fossero realizzate le flashcard, si può rimandare l'alunno alla consultazione della prima scheda.

Il terzo materiale è una scheda con un esercizio in cui viene richiesto all'alunno di disegnare gli elementi naturali oggetto di studio. L'utilizzo del disegno permette all'apprendente di concentrarsi nel creare la propria immagine mentale della parola. Qualora l'alunno avesse bisogno di supporto, gli si può suggerire di usare le flashcard o la scheda corrispondente al primo materiale come aiuto. Anche in questo tipo di esercizio i termini disciplinari sono scritti con i colori simbolici utilizzati per rappresentare tali elementi naturali nelle carte fisiche. Ad eccezione del termine *cartina geografica* scritto in nero, le parole sono evidenziate da un riquadro del medesimo colore della scritta; l'attenzione dell'alunno durante lo svolgimento di questo esercizio non deve essere rivolta all'uso dei colori, bensì al significato delle parole.

Il quarto materiale ha lo scopo di ampliare le immagini mentali associate ai termini disciplinari oggetto di studio e a consolidarne la memorizzazione: viene richiesto all'alunno di ritagliare i cartellini contenenti i termini disciplinari oggetto di studio e poi di ritagliare le immagini e di collocarle sotto i cartellini corrispondenti. Anche in questo tipo di esercizio i termini disciplinari sono proposti con colori simbolici. Questa attività può essere svolta più volte, dunque si consiglia di incollare termini e immagini sul quaderno solo quando non si intende più ripetere l'attività, ovvero quando il compito richiesto viene eseguito senza errori.

Il quinto materiale ha lo scopo di presentare l'uso simbolico dei colori nelle carte geografiche fisiche. Questa proposta didattica si colloca dopo una serie di attività in cui sono stati usati i termini oggetto di studio; dunque, la memorizzazione di tali termini, l'attribuzione di un significato e l'associazione di un'immagine mentale a tali termini costituiscono il presupposto per poter condurre efficacemente l'esercizio. L'attività richiede agli studenti di osservare con attenzione la carta geografica, di leggere i cartellini con i nomi dei termini disciplinari e di collocarli nella giusta posizione aiutandosi anche con il colore delle frecce. I termini disciplinari sono scritti con i colori simbolici utilizzati nella rappresentazione. Questa attività può essere resa più accattivante plastificando il foglio e aggiungendo del velcro per far sì che i cartellini vengano effettivamente attaccati, ma che possano essere staccati con facilità senza rovinare il materiale.

La sequenza didattica proposta durante il laboratorio linguistico è stata organizzata in due lezioni di un'ora ciascuna e sono state seguite le seguenti fasi:

Lezione I

Fase 1: come primo approccio all'argomento è stato proposto a Maria il primo materiale nella versione "scheda"; le è stato chiesto di leggere più volte i termini disciplinari e di osservare le immagini corrispondenti.

Fase 2: sono state presentate a Maria le flashcard: le è stato chiesto di rispondere alla domanda "che cos'è?" guardando l'immagine. Dopo la sua risposta l'insegnante girava la flashcard e rispondeva alla domanda sia se la risposta era giusta, sia se era sbagliata. L'esercizio è stato ripetuto finché Maria non ha risposto correttamente alla maggior parte delle domande.

Prima sequenza didattica – Materiale 1

Leggi e guarda.

MONTAGNA

COLLINA

PIANURA

FIUME

Fase 3: è stato proposto il secondo materiale e a Maria è stata data la possibilità di consultare le flashcard durante il lavoro, ma questa opportunità non è stata sfruttata; ciò non ha inciso sul buon esito del compito. Una volta terminato l'insegnante ha chiesto a Maria di leggere il compito svolto.

Prima sequenza didattica – Materiale 2

Scrivi il nome vicino all'immagine, scegli tra questi nomi.

PIANURA – COLLINA – FIUME – CARTINA GEOGRAFICA – MONTAGNA – LAGO – MARE

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Fase 4: è stato presentato il terzo materiale. Anche in questo caso Maria ha avuto a disposizione le flashcard per risolvere dubbi o incertezze e in questo contesto se ne è servita in due occasioni. Per svolgere il compito è stato richiesto a Maria di disegnare a matita, senza usare i colori.

Prima sequenza didattica – Materiale 3

Disegna.

MONTAGNA	
COLLINA	
PIANURA	
MARE	
LAGO	
FIUME	
CARTINA GEOGRAFICA	

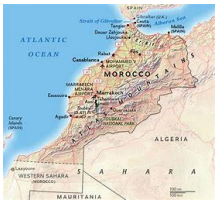
Fase 5: è stato proposto il quarto materiale: l'attività prevista è stata svolta due volte, in questo caso Maria ha avuto la necessità di usare le flashcard una sola volta. Dopo aver svolto le attività l'insegnante ha proposto un momento di gioco con il memory immagine – parola di cui sono state svolte due partite. Successivamente, prima di passare alla sezione

della sequenza didattica dedicata all'associazione tra gli elementi naturali e i colori simbolici, l'insegnante ha sondato l'effettiva memorizzazione dei termini interrogando Maria con le flashcard: le è stato chiesto di rispondere alla domanda "che cos'è?" guardando l'immagine; le flashcard riconosciute correttamente sono state separate da quelle non riconosciute. L'insegnante ha poi posto a Maria domande relative solo alle flashcard non riconosciute. Quando anche la memorizzazione di queste flashcard si è consolidata, l'insegnante ha ripetuto nuovamente l'interrogazione usando tutte le flashcard.

Prima sequenza didattica – Materiale 4

Ritaglia i cartellini e ritaglia le immagini. Metti sotto ogni cartellino le immagini giuste.

MONTAGNA	COLLINA	PIANURA	FIUME
LAGO	MARE	CARTINA GEOGRAFICA	

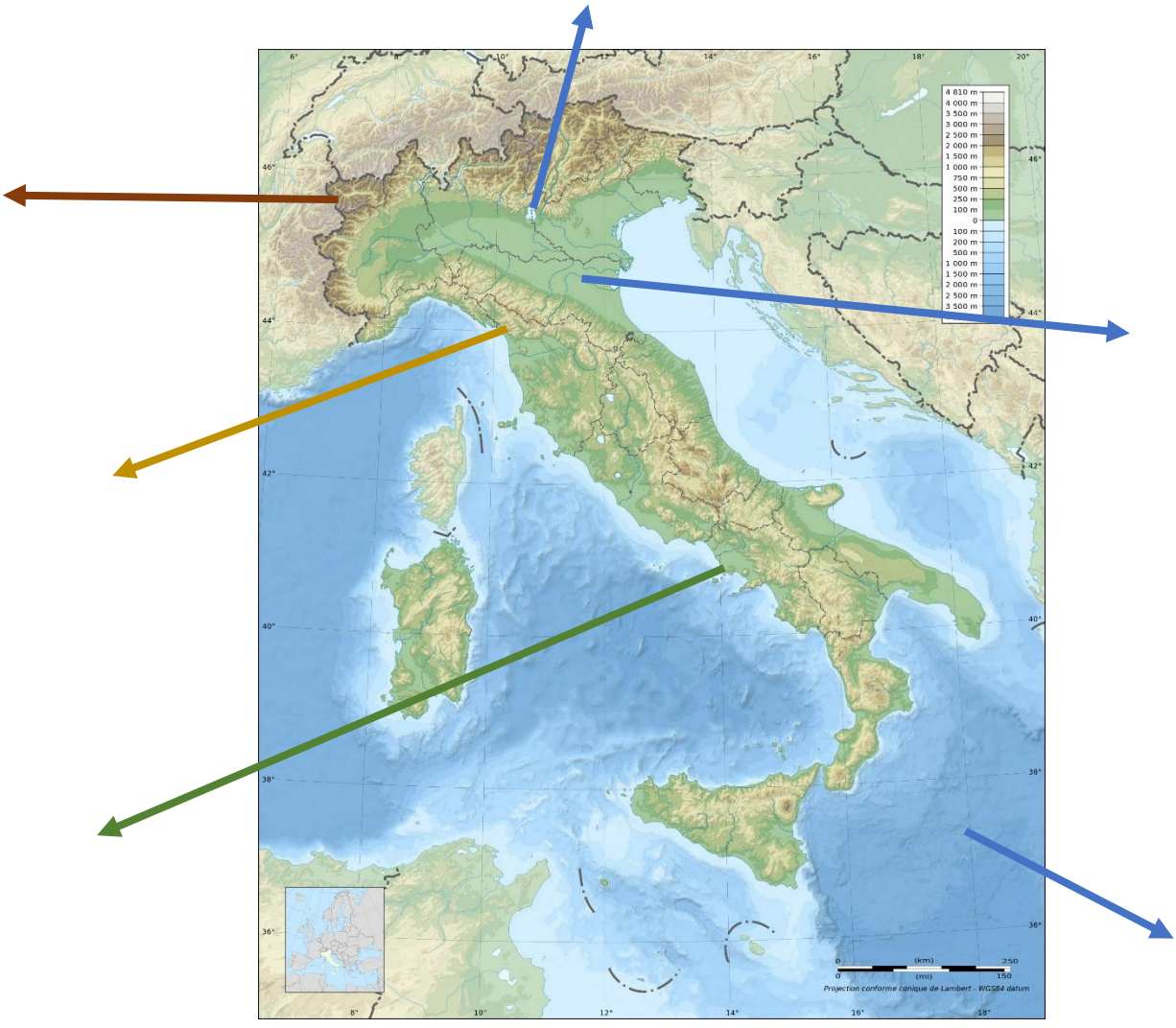


Fase 6: l'insegnante ha proposto a Maria il quinto materiale, ponendo in rilievo l'uso dei colori nelle cartine geografiche in modo esplicito. Per concludere la prima lezione è stato chiesto a Maria di svolgere l'attività prevista dal quinto materiale.

Prima sequenza didattica – Materiale 5

Ritaglia l'immagine e ritaglia i cartellini. Metti i cartellini al posto giusto.

PIANURA	**FIUME**
COLLINA	**LAGO**
MONTAGNA	**MARE**



Lezione II

Fase 1: l'insegnante ha dedicato un momento iniziale al ripasso autonomo di quanto esercitato nella lezione precedente tramite le flashcard. Poi è stato chiesto a Maria a) di svolgere nuovamente l'esercizio previsto dal quarto materiale, b) di svolgere nuovamente l'esercizio del quinto materiale e c) di colorare la scheda del terzo materiale con i colori simbolici adatti.

Fase 2: la sequenza didattica è proseguita con un'attività che prevedeva l'uso di una cartina geografica fisica e successivamente di un planisfero fisico: l'insegnante ha chiesto a Maria di svolgere le seguenti consegne: "indica le montagne", "indica il mare", "indica un fiume", "indica un altro fiume", …, a questa attività è stato dedicato molto tempo. La seconda lezione si è conclusa con una partita al memory immagine – parola tra Maria e un compagno di classe scelto da Maria stessa.

Al termine delle due lezioni dedicate all'argomento Maria ha dimostrato di conoscere gli elementi lessicali oggetto di studio, di conoscere il significato di tali termini e di sapere individuare gli elementi naturali su una cartina geografica basandosi sull'analisi dei colori simbolici impiegati, tuttavia tali conoscenze devono essere consolidate dallo studio autonomo e dall'esercizio: l'attività che coinvolge l'uso della cartina geografica (utile per il consolidamento dell'abilità obiettivo della sequenza didattica) e il memory (utile per il consolidamento delle conoscenze obiettivo della sequenza didattica) sono stati riproposti e saranno riproposti durante le lezioni successive.

4.2. *Il reticolo geografico e la sua rappresentazione: materiali, sequenza didattica e risultati*

Il primo materiale di questa sequenza didattica, come quello usato nella sequenza didattica precedente, risponde a tre possibili utilizzi:

a) Come scheda utile ad un primo approccio all'argomento in quanto contiene i termini la cui conoscenza è obiettivo della sequenza didattica. L'attività prevede la lettura da parte dell'alunno dei termini e la visione delle immagini corrispondenti; è opportuno che questa attività venga ripetuta più volte. Le immagini sono da completare a cura dell'insegnante così che si possano disegnare gli elementi oggetto di studio usando i medesimi colori usati per evidenziare le affinità tra i termini stessi: i termini disciplinari sono scritti e riquadrati utilizzando alcuni colori volti a mettere in rilievo, anche se in modo implicito, la vicinanza di coppie di termini: equatore e paralleli, meridiano di Greenwich e meridiani, polo sud e polo nord.
b) Come strumento di partenza per la costruzione di flashcard, che possono essere utilizzate autonomamente: l'alunno girando le flashcard dal verso dei termini dovrà provare a visualizzare mentalmente l'immagine corrispondente, oppure potrà provare a disegnarla rapidamente su un foglio, poi avrà conferma girando la flashcard, altrimenti potrà girare le flashcard dalla parte delle immagini e in questo caso dovrà provare a dire i termini corrispondenti; girando la flashcard e leggendo le parole avrà la conferma o meno di aver pronunciato i termini corretti. In classe il lavoro di girare le flashcard può essere svolto dall'insegnante che in questo modo potrà valutare le conoscenze acquisite dall'alunno e le conoscenze ancora da acquisire.
c) Come strumento di partenza per la realizzazione di tessere di un memory immagine – parola. È bene che questa attività sia proposta in un clima giocoso, si deve percepire la differenza tra questa modalità di esercizio basato sul gioco e altre modalità di esercizio poiché solo se gli alunni si divertiranno giocando avranno voglia di ripetere il gioco altre volte, magari anche all'intervallo con i compagni o a casa con i fratelli o

i genitori. Questo memory può essere eseguito utilizzando esclusivamente le tessere di questa seconda sequenza didattica, oppure si possono usare le tessere memory anche della prima sequenza didattica per rendere il gioco più complesso.

Il secondo materiale consiste in una scheda che prevede l'associazione tra immagine e parola. Le immagini sono le medesime utilizzate nel primo materiale al fine di consolidare l'immagine mentale associata ai termini oggetto di studio; anche in questo caso le immagini sono da completare a cura dell'insegnante così che si possano disegnare gli elementi oggetto di studio usando i colori usati nel primo esercizio. Le parole sono fornite in ordine sparso; il fatto che l'alunno sia chiamato a ricopiare le parole lo porta a concentrarsi sulla loro forma scritta. In caso l'alunno non riuscisse a svolgere tale attività, può essere utile, al fine di favorire l'autonomia e l'uso attento dei materiali didattici, che l'alunno venga invitato a utilizzare le flashcard proposte in precedenza; qualora non si fossero realizzate le flashcard si può rimandare l'alunno alla consultazione della prima scheda.

Il terzo materiale prevede un esercizio grafico: all'alunno è richiesto di individuare sul planisfero e di colorare, con i colori usati nelle precedenti attività per segnalare la vicinanza di alcuni termini, alcuni elementi del reticolo geografico. Anche in questo caso, qualora l'alunno avesse bisogno di un supporto, lo si può indirizzare ad usare il primo materiale, sottoforma di scheda o di flashcard, così che impari a usare gli strumenti a disposizione e a lavorare in modo indipendente rispetto all'insegnante.

Il quarto materiale prevede un esercizio di collocamento dei cartellini con i termini al posto corretto. Le possibili collocazioni dei cartellini sono determinate dalla presenza delle frecce colorate: il fatto che le frecce siano del medesimo colore dei cartellini riduce la possibilità a due cartellini per ogni collocazione e rinforza l'idea che i termini da imparare abbiano delle sottocategorie ovvero poli, meridiani, paralleli. I cartellini non vanno incollati, ma solo appoggiati, così che l'attività si possa ripetere più volte, anche in autonomia, aiutandosi con il primo materiale. Anche questa attività può essere resa più divertente plastificando il foglio e aggiungendo del velcro per far sì che i cartellini possano effettivamente essere attaccati e staccati con facilità.

La sequenza didattica è stata svolta durante una lezione di due ore del laboratorio linguistico e sono state seguite le seguenti fasi:

Fase 1: è stato proposto il primo materiale nel formato "scheda", è stato chiesto a Maria di leggere più volte i termini e di guardare le immagini corrispondenti. Successivamente le sono state presentate le flashcard e le è stato chiesto di usarle guardando prima l'immagine e poi girando la carta per leggere il termine corrispondente; questo esercizio è stato svolto da Maria in autonomia.

Seconda sequenza didattica – Materiale 1

Leggi e guarda.

TERRA	

PARALLELI	
EQUATORE	
MERIDIANI	
MERIDIANO DI GREENWICH	
POLO NORD	

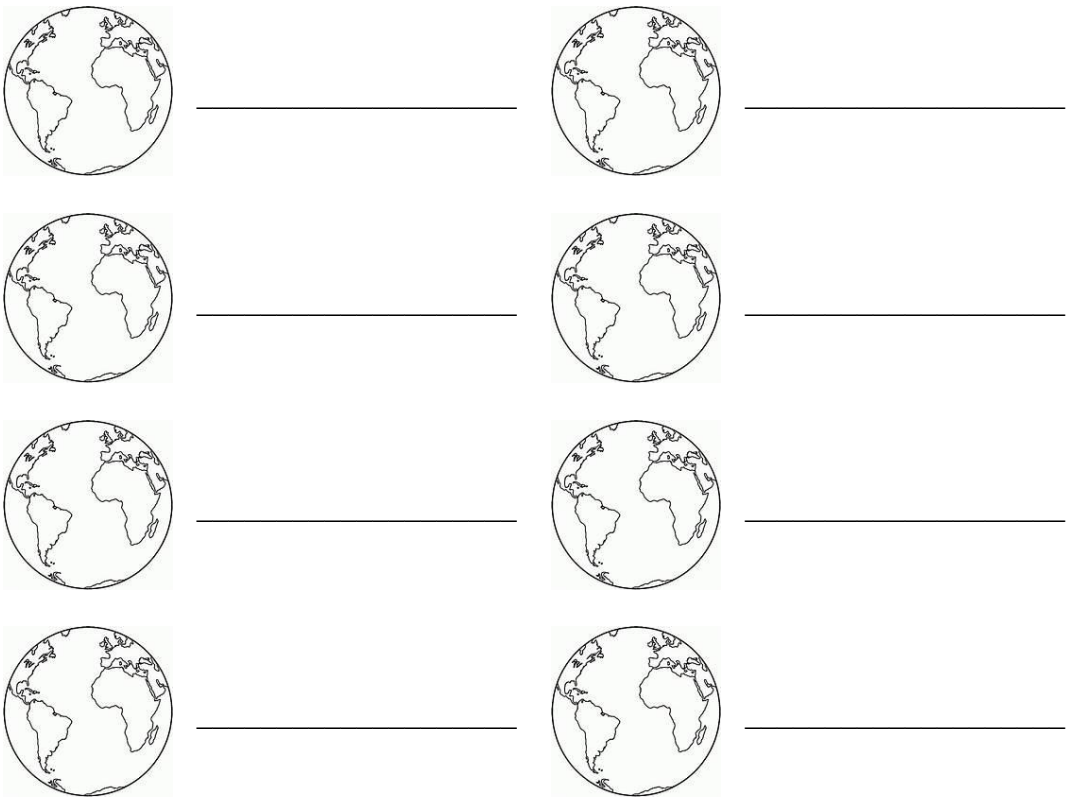
POLO SUD	

Fase 2: è stato proposto il secondo materiale. Anche per lo svolgimento di questo esercizio Maria è stata invitata a usare le flashcard in caso di dubbi.

Seconda sequenza didattica – Materiale 2

Scrivi il nome vicino all'immagine, scegli tra questi nomi.

POLO NORD – MERIDIANI – TERRA – EQUATORE –
MERIDIANO DI GREENWICH – POLO SUD - PARALLELI



Fase 3: è stato proposto il terzo materiale che prevedeva che Maria individuasse e colorasse gli elementi oggetto di studio sui planisferi. Anche in questo caso Maria ha avuto a

disposizione le flashcard e le ha usate in due occasioni. Prima di passare alla fase successiva l'insegnante ha proposto una partita a memory.

Seconda sequenza didattica – Materiale 3

Colora con la matita gialla i meridiani e colora con la matita rossa i paralleli.

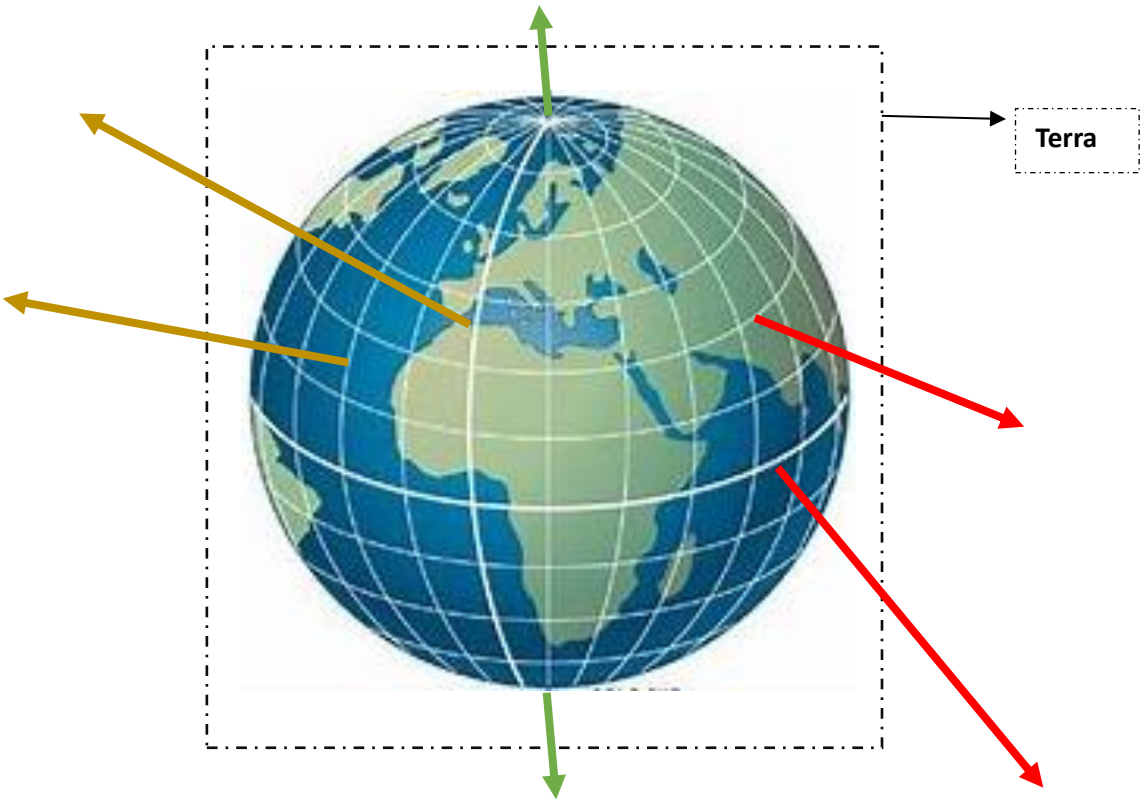
Colora con la matita gialla il meridiano di Greenwich e colora con la matita rossa l'equatore.

Fase 4: l'insegnante ha presentato l'ultimo materiale previsto dalla sequenza didattica: la collocazione degli elementi oggetto di studio è stata ripetuta tre volte. La sequenza didattica è stata conclusa con un'attività prima sul planisfero e poi sul mappamondo: a Maria è stato chiesto di svolgere consegne come "indica l'equatore", "indica un parallelo", "indica un altro parallelo", "indica il polo nord". La lezione si è conclusa con una partita a memory con le tessere di entrambe le sequenze didattiche.

Seconda sequenza didattica – Materiale 4

Ritaglia l'immagine e ritaglia i cartellini. Metti i cartellini al posto giusto.

POLO NORD	PARALLELO
POLO SUD	MERIDIANO
EQUATORE	MERIDIANO DI GREENWICH



Al termine della lezione Maria conosceva gli elementi lessicali oggetto di studio, conosceva il significato di tali termini e sapeva individuare tali elementi su un planisfero e su un mappamondo, tuttavia le conoscenze e le abilità acquisite avevano bisogno di essere consolidate e per questo motivo l'attività con il mappamondo e il planisfero (utile per il consolidamento dell'abilità obiettivo della sequenza didattica) e il memory (utile per il consolidamento delle conoscenze obiettivo della sequenza didattica) saranno riproposti più volte durante le lezioni successive integrandole ad altri contenuti disciplinari.

5. CONCLUSIONI

Nel contesto dell'insegnamento della lettura e della scrittura in italiano L2 a un'alunna neo arrivata in possesso di un buon livello di alfabetizzazione in una L1 con un alfabeto differente rispetto all'italiano, seguire il Metodo Analogico, anche solo parzialmente, si è rivelato una scelta vincente soprattutto per il supporto dato dagli strumenti didattici proposti dal metodo. Tali strumenti, pur con le loro criticità quando applicati al contesto dell'italiano L2, contesto per cui non sono stati ideati, si rivelano essere di notevole utilità nel raggiungere in poco tempo gli obiettivi prefissati. Anche nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2, gli strumenti del metodo Bortolato impiegati hanno consentito di superare alcuni limiti della didattica tradizionale ovvero l'eccesso di verbalismo e di concettualismo; si tratta di due criticità che nel contesto dell'italiano L2 hanno un'influenza negativa ancora maggiore sull'apprendimento rispetto a un contesto educativo in L1, in quanto se l'alunno madrelingua fatica a decifrare correttamente e a orientarsi nell'eccesso di verbalismo dell'insegnante, l'alunno L2 (soprattutto se in possesso di un livello basso di competenza linguistica) ha ulteriori difficoltà, lo stesso vale anche per quanto concerne le difficoltà derivanti da un ricorso frequente a concetti astratti da parte dell'insegnante: l'astrazione, esercizio già difficile per uno studente madrelingua, lo è maggiormente per uno studente che deve astrarre in una L2. Con il fine di superare queste due criticità della didattica tradizionale sono stati ideati i materiali per le sequenze didattiche proposte e in particolari le flashcard (volte a favorire l'autonomia dello studente e a ridurre la necessità di intervento da parte dell'insegnante) e il frequente rimando alle fotografie e a strumenti presenti in aula come le carte geografiche e il mappamondo per far si che i concetti esposti risultino ancorati alla realtà e non percepiti come astratti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Balboni P. E. (1991), *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Liviana Editrice, Padova.

Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4. Trad it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120.

Diadori P. (2019), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier Università, Firenze.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2016), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.

Pallotti G. (2000), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
Teruggi L. A. (2019), *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Carocci, Roma.

SITOGRAFIA

Bortolato C. (s.d.), Sito del Metodo Analogico https://camillobortolato.it/metodo/.
Bortolato C. (2015), *L'Abecedario Murale*: https://youtu.be/4D_gGNI9osM.
Bortolato C. (2016a), *Oggi imparo a leggere*: https://youtu.be/Hvwzx32PKf4?si=aWXWPy0g_Liq4lDF.
Bortolato C. (2016b), *Italiano in prima con il Metodo Analogico*: https://youtu.be/kAwYFGFsSEE?si=3OC0bVa9zSlEv8sC.
Bortolato C. (2019), Presentazione del Metodo Analogico per *Edizioni Centro Studi Erickson* https://www.youtube.com/watch?v=Y_YEcXUeB8s.
Bortolato C. (2020a), Atti del convegno nazionale *Insegnerò al volo. Come cambia l'apprendimento con gli strumenti del Metodo Analogico.* https://camillobortolato.it/formazione-approfondimenti/.
Bortolato C. (2020b), Presentazione del Metodo Analogico per *Rai Scuola* https://www.raiscuola.rai.it/scienzesociali/articoli/2021/01/Matematica-e-italiano-con-il-metodo-analogico-di-Camillo-Bortolato-e0d68520-c34a-4aa4-9155-0dcaa0b30e2d.html.

.