



ASSIT 2024

L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO E IL LIBRO: LA LINGUA FRA LE RIGHE



www.convegnoassit.it

4 NOVEMBRE 2024

Prefazione agli atti del convegno 2024

È con grande entusiasmo e profonda gratitudine che presentiamo gli Atti del Convegno ASSIT 2024, un evento che ha rappresentato un'importante occasione di confronto, riflessione e crescita per la comunità internazionale degli insegnanti di lingua italiana. Questa edizione, svoltasi in un clima di rinnovato entusiasmo per l'insegnamento e la diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo, ha visto la partecipazione di numerosi studiosi, docenti, esperti di didattica e rappresentanti delle istituzioni, tutti accomunati dall'impegno di promuovere l'italiano come lingua di comunicazione, cultura e identità.

ASSIT nasce con l'obiettivo di creare una rete solida e collaborativa tra gli insegnanti di italiano operanti nei diversi contesti internazionali, favorendo il dialogo tra le esperienze didattiche più innovative e le metodologie più efficaci. Il convegno annuale rappresenta il momento culminante di questa missione, un'opportunità per condividere ricerche, strategie e buone pratiche, nonché per discutere delle sfide e delle prospettive future dell'insegnamento dell'italiano.

Uno degli aspetti più innovativi di ASSIT 2024 è stato l'ampio spazio dedicato alle esperienze concrete degli insegnanti di italiano nei diversi contesti internazionali. Le testimonianze raccolte hanno mostrato come l'italiano sia una lingua viva e dinamica, che si arricchisce continuamente attraverso il contatto con altre lingue e culture. In questa pubblicazione raccogliamo una selezione dei contributi presentati, che riportano le riflessioni, le esperienze e le proposte emerse durante le sessioni, offrendo un quadro aggiornato e approfondito delle attuali tendenze nella didattica dell'italiano a livello globale. Ogni contributo qui presente rappresenta un tassello importante nel percorso di crescita della nostra comunità professionale, fornendo spunti preziosi per il lavoro di ogni docente e per il futuro dell'insegnamento della nostra lingua.

Concludiamo questa prefazione con un sentito ringraziamento a tutti coloro che hanno reso possibile il Convegno ASSIT 2024. Un grazie speciale va ai relatori, ai partecipanti e a tutti gli organizzatori che, con il loro impegno e la loro passione, hanno contribuito al successo dell'evento. Esprimiamo inoltre la nostra sincera gratitudine agli sponsor e ai media partner, il cui supporto ha permesso di realizzare questa importante iniziativa, favorendo la diffusione dei contenuti e il coinvolgimento di un pubblico sempre più ampio.

Auguriamo a tutti una lettura stimolante e arricchente degli Atti del Convegno ASSIT 2024, con la speranza che possano rappresentare un punto di riferimento per il futuro della didattica della lingua italiana nel mondo.

Comitato scientifico

Pierangela Diadori
Maria Cecilia Luise

Giuseppe Caruso
Giulia Tardi

Anna Borghi

Dopo oltre 20 anni di successi nelle aule di tutto il mondo,
NUOVO ESPRESSO si rinnova con un'edizione **PLUS**

+ digitale

+ ricca

+ dinamica

+ inclusiva

- nuovo design, nuovi percorsi e nuovi episodi di *In viaggio con Sara*
- accesso immediato tramite **QR code** a tutti i contenuti multimediali
- **esperienze digitali** con giochi, esercizi interattivi e approfondimenti
- attività con **IA**



autunno 2025



primavera 2026

Dalle autrici di **NUOVO CONTATTO**, uno dei corsi di italiano più venduti al mondo, ecco **VOLENTIERI!**

- ▶ Attività individuali o collaborative per il confronto interculturale e interlinguistico
- ▶ Accesso immediato tramite la app Aumento a tutti i contenuti multimediali
- ▶ Video del corso scaricabili e in streaming sulla WebTV, con e senza sottotitoli e con funzione karaoke
- ▶ App Volentieri! per allenare la lingua italiana e controllare i progressi



Vai alla scheda
catalogo



EDILINGUA



INDICE DEI CONTENUTI

Prefazione	2
Silvia Maiella e Silvia Scolaro (PostMaster ITALS). Dal manuale al libro di letteratura nella classe di studenti estremo orientali, livelli base e intermedio.....	7
Vanessa Pascocci (ADI Germania, Associazione dei docenti di italiano in Germania). Libri e creatività nella scuola primaria in Germania.....	16
Paula Garcia de Freitas (ABPI, Associação Brasileira de Professores de Italiano). L'approccio interculturale applicato a una lettura graduata nelle classi di italiano in Brasile.....	20
Andrea Gallo (AIILIC, Associazione insegnanti italiani di lingua italiana in Cina). Se una notte d'inverno un materiale didattico: proposta laboratoriale sulla creazione di risorse didattiche ispirate ai libri illeggibili di Bruno Munari....	28

Dal manuale al libro di letteratura nella classe di studenti estremo orientali, livelli base e intermedio

Abstract

Il contributo approfondisce il ruolo del libro in classi di studenti orientali di livello base-intermedio. Nella prima parte si introducono i manuali dedicati ad apprendenti sinofoni, con una breve comparazione fra le pubblicazioni per il mercato italiano e quello cinese. In seguito, la relazione si concentra sull'impiego del testo letterario in una classe di studenti giapponesi. Il lavoro, pratico e riproducibile, si avvale di nuovi canoni letterari, *cooperative learning*, lettura aumentata.

Introduzione

In questo contributo, suddiviso in due parti, si intendono indagare le diverse modalità di impiego del libro in classi di italiano Lx ($Lx > L2$) rivolte a studenti estremo orientali di livello base-intermedio e mettere in luce la relazione che intercorre tra lo strumento-libro, i docenti e gli apprendenti. Nella prima sezione vengono presentati i manuali pensati per apprendenti cinesi, con una breve analisi comparativa tra le pubblicazioni destinate ai mercati italiano e cinese. Nella seconda sessione, lo studio propone delle attività cooperative, pratiche e riproducibili, per l'impiego di testi letterari, anche in formato digitale, in una classe di studenti giapponesi.

1. Prima parte

1.1 Premessa

Negli ultimi anni in Italia si è assistito a una proliferazione di pubblicazioni di manuali di italiano e altri testi per l'insegnamento dell'italiano ad apprendenti sinofoni.

Il presente studio si propone di fare un'analisi di tali pubblicazioni per guidare nella scelta del materiale didattico l'insegnante di italiano Lx (AA VV 2024) che si trovi ad operare in una classe di apprendenti di origine cinese. Dopo l'indagine svolta sulle suddette pubblicazioni seguendo le proposte di Biral (2000) e Cortés Velásquez *et al.* (2017), si è ampliata la ricerca al mercato editoriale che riguarda la lingua italiana e il suo insegnamento nella Repubblica Popolare Cinese. Succes-

sivamente il confronto fra le due realtà ha portato a delle riflessioni su analogie e differenze conseguenti alla diversificazione dei destinatari e dei mercati per cui i libri sono pensati.

1.2 I libri di italiano come lingua x dedicati ad apprendenti di origine cinese in Italia

Le pubblicazioni per cinesi in Italia iniziano nei primi anni duemila con delle edizioni tascabili: un frasario, un dizionario per immagini e una grammatica per autodidatti. A partire dal 2006, con l'inizio del Programma governativo Marco Polo, seguito nel 2009 dal Programma Turandot, si assiste alla pubblicazione da parte di diverse case editrici di manuali di italiano dediti ad apprendenti sinofoni. Tali materiali seguono le direttive del QCER per l'insegnamento/apprendimento delle lingue, utilizzano immagini a colori e sono corredati di traduzione in cinese. I livelli trattati sono principalmente l'A1 e l'A2; solo uno arriva fino al livello B1.

Per gli allievi di origine cinese con *background* migratorio presenti nella scuola italiana, esiste un libro del 2009 di schede didattiche corredato da una parte teorica sull'immigrazione cinese in Italia, sul sistema scolastico cinese e sui concetti di educazione confuciana, utilizzabile sia alla primaria che alla secondaria di primo grado. Un'altra pubblicazione attenta all'insegnamento in ottica contrastiva e che si avvale dell'utilizzo della grammatica valenziale, esce nel 2015. Per i primi passi nella lingua italiana per studenti NAI (neoarrivati in Italia) della secondaria esiste un testo di recente pubblicazione. Per immigrati adulti la Fondazione ISMU ha redatto materiali appositi reperibili *online*. Inoltre, si possono trovare altre due grammatiche: una versione in cinese di una grammatica già esistente che copre argomenti fino al livello B2 e una completa dedicata ai cinesi.

1.3 I libri per l'insegnamento dell'italiano pubblicati nella Repubblica Popolare Cinese

In Cina, i libri dedicati all'insegnamento/apprendimento dell'italiano si trovano, nelle librerie, sullo scaffale dedicato alle cosiddette 小语种 *xiǎo yǔzhǒng* o lingue minori. Questa dicitura potrebbe trarre in inganno e far pensare che le pubblicazioni su una lingua "poco diffusa" siano scarse, tuttavia esse sono numerose e diversificate. Infatti, esistono due manuali per l'insegnamento dell'italiano a bambini, di cui uno corredato di *flashcards*; sette manuali per studenti universitari che arrivano fino al livello C2; 39 di "altri tipi"; 14 grammatiche e tre libri sulle certificazioni. I testi classificati, per questa analisi, nella categoria "altri tipi" includono sei libri sulla letteratura italiana; sei di letture semplificate di livello basso, intermedio ed alto; quattro libri su tecniche di traduzione; tre manuali per lo sviluppo della conversazione; tre generalisti (per esempio per autodidatti); due di italiano per il commercio e gli affari; due sulla cultura italiana; due sul lessico; due sulla comprensione orale; uno sulla coniugazione verbale; uno sulla lettura della stampa; uno sull'italiano giuridico e uno sull'italiano volgare.

Fra i manuali e le letture graduate, una metà sono, di fatto, libri già pubblicati per il mercato italiano ed estero ma ripubblicati in versione cinese con una casa editrice del luogo dopo l'approvazione dei loro contenuti. I materiali didattici creati da autori cinesi sono molto strutturati e organizzati in accordo con le lezioni universitarie. Esistono, inoltre, anche diversi dizionari, di cui alcuni anche molto specifici (per esempio, uno di macchine da cantiere).

Sono disponibili anche tre corsi MOOC (*Massive Open Online Courses*) offerti da tre diverse università (Pechino, Xi'an e Shanghai).

1.4 Confronto e riflessioni

Confrontando l'offerta editoriale in Italia e nella Repubblica Popolare Cinese, una grande differenza riguarda i destinatari: in Italia sono studenti in obbligo formativo e studenti giovani adulti per cui l'italiano è la lingua veicolare per lo studio di altre discipline; in Cina sono quasi esclusivamente studenti di italiano all'università. Non esistono infatti pubblicazioni per adolescenti e adulti lavoratori: ciò è probabilmente dovuto al numero esiguo di queste tipologie di apprendenti; mentre, in Italia, per esempio, le pubblicazioni sulle certificazioni non sono specifiche per sinofoni, ma generali, per qualsiasi apprendente non italofono.

Inoltre, le pubblicazioni fatte sul territorio cinese sono molto ben strutturate e seguono il principio del pragmatismo. Un altro aspetto che differenzia i testi è l'utilizzo dei colori e degli aspetti grafici (immagini, ecc.) che varia nei due Paesi, anche in base all'anno di pubblicazione: le prime sono tendenzialmente in bianco e nero o bicromatiche e con disegni, mentre le ultime utilizzano colori vivaci e immagini reali.

Dall'analisi effettuata emerge, quindi, come i libri siano lo specchio delle rispettive *culture of learning*.

2. Seconda parte

2.1 Premessa

L'uso del testo letterario nella classe di italiano L2/LS è spesso sottovalutato rischiando di rendere incompleta la competenza linguistico-culturale e comunicativa degli studenti. Di norma, infatti, si attribuisce poco spazio allo studio della lingua e della cultura italiane in una delle sue forme più nobili, la letteratura, dimenticandone l'alto valore formativo. Alla luce di queste osservazioni, l'intento del contributo è quello di migliorare la qualità della proposta linguistico-culturale in classe grazie all'impiego di testi letterari.

2.2 Contesto

Il percorso didattico proposto si è svolto tra gennaio e giugno 2023 in una classe *online* di livello B1 del QCER formata da cinque studenti giapponesi adulti altamente scolarizzati e motivati, dipendenti dell'Ambasciata del Giappone in Italia.

2.3 Obiettivi

L'obiettivo principale del lavoro è indicare riferimenti teorici e metodologici per la didattica della letteratura in una classe *online* di italiano L2 a studenti giapponesi di livello B1, che permettano un'adeguata interpretazione delle opere, con una ricaduta positiva sull'esercizio delle abilità linguistiche, retoriche e delle competenze interculturali e relazionali.

2.4 Bisogno di letteratura

«L'educazione letteraria deve mirare a far scoprire il piacere e il bisogno di letteratura» (Balboni 2008: 218), poiché «la motivazione è la chiave di volta di ogni processo di acquisizione e di apprendimento» (Balboni 2006: 9). Sul piano operativo, ciò si traduce nell'elaborazione di modelli di apprendimento che si discostano dal tradizionale insegnamento formale della storia della letteratura per avvicinarsi a una glottodidattica basata sulla centralità dello studente, sul *cooperative learning*, su un *corpus* di linguaggi della letteratura e su strumenti innovativi di supporto alla lettura, anche di tipo digitale.

2.5 Cooperative learning

Le maggiori teorie didattiche contemporanee si basano sulla nozione di costruzione cooperativa della conoscenza e il *cooperative learning* può essere definito come «un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento» (Caon, Bricchese et al. 2019: 10). In questa definizione, la valorizzazione della relazione interpersonale studente-studente diventa il perno intorno al quale ruotano tutte le altre variabili: motivazione, processi cognitivi, organizzazione della classe e valutazione. Nella formazione a distanza, in particolare, la cooperazione «ha la funzione non solo di rendere più efficace l'apprendimento, ma anche di supplire alla mancanza della relazione in presenza» (Eletti 2002: 44-45).

2.6 Letteratura e digitale

Insegnare letteratura in un contesto digitale permette di avere contenuti variabili, riutilizzabili e modificabili infinite volte, interattivi perché l'utente può modificare a sua volta i contenuti e multimediali dal momento che i diversi formati delle informazioni possono facilmente essere integrati e sfruttati contemporaneamente da più canali sensoriali; si tratta di un'esperienza in grado di garantire alti livelli di

autenticità. Per questi motivi, nelle unità di apprendimento (UA) sono state proposte agli studenti tecniche di lettura aumentata, vale a dire un ipertesto letterario che richiede al lettore di interagire con l'opera collaborando alla sua realizzazione definitiva.

2.7 Modulo

Nel contesto delineato *supra* i testi letterari sono stati proposti in un modulo tematico, dal titolo *L'immigrazione*, replicabile in contesti simili e articolato in due unità didattiche (UD), a loro volta organizzate in due unità di apprendimento (UA), ciascuna della durata di due ore. La metodologia di insegnamento ha seguito l'approccio comunicativo e i suggerimenti della psicologia della Gestalt. Per quanto attiene la scelta dei passaggi testuali da proporre, gli studenti sono stati guidati verso la scoperta delle caratteristiche formali di testi letterari prevalentemente brevi, concentrandosi sugli aspetti morfosintattici, lessicali, testuali e sociolinguistici, poiché «leggere testi letterari significa insegnare a individuare queste caratteristiche formali: è questa la meta glottodidattica dell'insegnamento della letteratura» (Balboni 2008: 218).

UD1, UA1 – Canzoni e migrazioni

Nella prima UA dal titolo *Canzoni e migrazioni* si è partiti dall'ascolto di una canzone contemporanea dal titolo "Waltz degli scafisti" (del gruppo musicale "Le luci della centrale elettrica") per recuperare la dimensione orale, sociale e relazionale della poesia al fine di introdurre lo studio del genere testuale della canzone e delle sue differenze con la poesia. Le attività sono proseguite con la scrittura collaborativa di due *Haiku* da condividere prima su piattaforma *Wattpad* e poi in plenum tramite *poetry slam*, vale a dire «un modo nuovo e assolutamente coinvolgente di proporre la poesia [...] è un invito pressante al pubblico a farsi esso stesso critica viva e dinamica» (www.lellovoce.it).

UD 1, UA2 – Letteratura e migrazioni

Obiettivo di questa UA è stato quello di analizzare due tipologie testuali – i reportage narrativi di Annalisa Camilli e Alessandro Leogrande nonché i romanzi *non-fiction* di Igiaba Scego e Espérance Hakuzwimana Ripanti – di cui gli studenti hanno individuato le caratteristiche principali, le figure retoriche e le sequenze narrative con l'aiuto del paratesto fornito e della lettura aumentata. L'UA si apre con una fase di globalità focalizzata sulla ricerca online, in gruppi, delle biografie delle autrici e degli autori selezionati. La fase di analisi testuale prosegue con lo studio delle figure retoriche e con l'attività *Inventare metafore* che mira a sviluppare l'espressività degli studenti attraverso l'impiego delle figure retoriche per scopi comunicativi. Nella fase di sintesi è stata proposta un'attività di scrittura creativa collaborativa intitolata *Cambiare il finale*.

UD2, UA1 – Emigrazione dal Sud

Questa UA si è aperta con attività legate alla lettura di immagini e alla visione di un frammento del film *Nuovomondo* di Emanuele Crialese in cui è rappresentato lo sbarco degli italiani a *Ellis Island*. Nella fase di analisi si è scelto un testo di Corrado Alvaro con attività finalizzate alla comprensione testuale e allo studio della coesione e della coerenza testuale. In questo caso, trattandosi di un testo narrativo, è opportuno sottolineare l'importanza della lettura ad alta voce nel contesto classe, utile a favorire la nascita di una vera e propria comunità narrativa, infatti: «quando ciò che si scambia nella comunicazione è un racconto, la possibilità di parlare della creazione di una “comunità” si fa più concreta [...]» (Jedlowski 2000: 34). Per concludere, si è predisposta un'attività di *flipped classroom* in gruppi a partire da testi storico-antropologici di Angelo Del Boca e Vito Teti e da filmati tratti dal documentario *In Calabria* di Vittorio De Seta.

UD2, UA2 – Expat

Questa UA è iniziata con l'ascolto collaborativo, su trascrizione mancante di alcune parti, del podcast *Expat*, programma radiofonico che propone settimanalmente una serie di interviste a italiani che vivono e lavorano all'estero. Le successive attività si sono concentrate sullo studio del genere biografico, del narratore e dei personaggi a partire da un brano tratto da *La straniera* di Claudia Durastanti. Infine, nella fase di sintesi, ciascun gruppo ha assunto un ruolo diverso a partire dai personaggi del testo per raccontare nuovamente su carta la storia rovesciando i punti di vista.

2.8 Riflessioni finali

La tesi principale sostenuta nel lavoro è la possibilità di insegnare lingua e cultura italiane attraverso la letteratura anche ai livelli più bassi di apprendimento, a patto che si garantiscano percorsi didattici *ad hoc*, innovativi e di qualità, fortemente orientati ai bisogni e agli interessi dell'apprendente.

3. Conclusioni

Il libro si conferma, quindi, uno dei protagonisti per quanto concerne l'insegnamento/apprendimento dell'italiano. La panoramica fornita nella prima parte di questo lavoro riguardo ai materiali didattici pubblicati in Italia e nella Repubblica Popolare Cinese permette di comprendere più a fondo la loro natura e come essi siano strutturati per mezzo delle loro similarità e differenze. Quanto emerso da questa analisi può supportare il docente nella scelta del materiale più adatto. Le unità didattiche proposte nella seconda parte seguono i bisogni espressi dagli apprendenti portando alla ribalta il libro come chiave di accesso privilegiata alla società italiana e al confronto con il diverso da sé. In conclusione, il contributo dimostra la versatilità del libro nella classe di italiano Lx e la sua efficacia a scopi didattici se posto in stretta relazione con i bisogni di apprendenti e docenti.

Bibliografia prima parte

AA.VV. (2024), "Italiano Lx: didattica dell'italiano ad apprendenti plurilingui", in Bollettino ITALS, n. 106, <https://www.italis.it/content/bollettino-italis-novembre-2024>

BIGLIAZZI M.S., COLOMBINI M., MAGGINI M., QUARTESAN M. (2012), Turandot. Materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2 a studenti cinesi, Perugia, Guerra.

BIRAL M. (2000), "Indicazioni per l'analisi di testi per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera", in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), La formazione di base del docente di italiano per stranieri, Roma, Bonacci, pp.218-230.

BISTACCHIA M., GIACINTI A., LANDI I. e MATTEUCCI R. (2022), il Milione - corso di lingua e cultura italiana per cinesi, Perugia, Ornimi.

COLANGELO L. (2019), Italiano per cinesi - Manuale di grammatica italiana 中国人学意大利语, 意大利语法教程, Milano, Hoepli.

CORTÉS VELÁSQUEZ D., FAONE S., NUZZO E. (2017), "Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata", in Italiano LinguaDue, 2, pp. 1-74. DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9871>

D'ANNUNZIO B. (2009), Lo studente di origine cinese, Perugia, Guerra.

D'ANNUNZIO B. (2015), L'italiano non è difficile. 加油. Esercizi di italiano per cinesi A1-A2, Roma, Bonacci.

DELLA PUTTA P. (2021), "Didattica delle lingue straniere agli studenti sinofoni: perché e come, oggi, abbiamo bisogno di compromessi operativi non radicali", in RASTELLI S. (a cura di), Il Programma Marco Polo Turandot – 15 anni di ricerca acquisizionale, Firenze, Franco Cesati, pp. 171-200.

DENTE A., FRANZESE K. e JING W. (2012), Io sono Wang Lin - La lingua italiana per cinesi 中国人学意大利语, Torino, Loescher.

DENTE A., FUMAGALLI M., JING W. (2018), Sempre più italiano - corso di italiano per cinesi - 中国人学意大利语, Torino, Loescher.

MAGGINI M. e YANG L. (2006), Marco Polo. Corso di italiano per studenti cinesi, Perugia, Guerra.

NOCCHI S. (2008/2016), Grammatica pratica della lingua italiana per studenti cinesi, esercizi-test-giochi, 使用意大利语语法, 练习, 测试, 游戏, Firenze, Alma.

RASTELLI S. e ZENG X. (2023), ITALIANO PASSO DOPO PASSO 一步一步学意大利语, Milano, Amazon.

SCOLARO S., "Quale libro scegliere per l'apprendente di origine cinese?", LIA (Lingua In Azione), Perugia, Ornimi, (in corso di stampa).

XU W. (2025), "Multilingualism in the governance of a 'monolingual' country: micro language planning, dispute settlement and social governance in China", Current Issues in Language Planning, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1080/14664208.2024.2447973>

YUAN H. (a cura di) (2002/2018), 中国人专用意大利语, 无师自通语法, 学习意大利语法必备教材 (Italiano per cinesi, grammatica da autodidatta senza insegnante,

libro di testo essenziale per imparare la grammatica italiana), Milano, Vallardi.

YUAN H. (a cura di) (2001), 中国人专用意大利语简易会话手册 意大利语日常会话指南, Italiano facile per cinesi (Italiano per cinesi, manuale di conversazione facile - guida alla conversazione quotidiana in italiano), Milano, Vallardi.

Bibliografia seconda parte

ALVARO C. (2016), Un treno nel sud, Soveria Mannelli, Rubbettino.

BALBONI P. E. (2006), Insegnare la letteratura italiana a stranieri, Perugia, Guerra.

BALBONI P. E. (2008), Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, Novara, Utet.

CAMILLI A. (2019), La legge del mare, Milano, Rizzoli.

CAON F., BRICHESE A., RUTKA S., SPALIVIERO C. (2019), Percorsi letterari con l'apprendimento – Scuola secondaria di primo grado, Trento, Erickson.

DEL BOCA A. (2005), Italiani, brava gente?, Vicenza, Neri Pozza.

DURASTANTI C. (2019), La straniera, Milano, La Nave di Teseo.

ELETTI V. (2002), Che cos'è l'e-learning?, Roma, Carocci.

JEDLOWSKI P. (2000), Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana, Milano, Mondadori.

LEOGRANDE A. (2015), La frontiera, Milano, Universale Economica Feltrinelli.

RIPANTI E. H. (2019), E poi basta: manifesto di una donna nera italiana, Gallarate, People.

SCEGO I. (2020), La linea del colore, Firenze – Milano, Bompiani.

TETI V. (2014), Il senso dei luoghi. Memoria e storia dei paesi abbandonati, Roma, Donzelli.

Sitografia seconda parte

CRIALESE E. (2006), Nuovomondo,
<https://www.youtube.com/watch?v=K5O8IXDaxgQ>

DE SETA V. (1993), In Calabria, https://www.youtube.com/watch?v=jvmwJgxa_Po

VOCE L., Spoken music e Poetry slam, www.lellovoce.it

Presentazione

PostMaster ITALS

PostMaster Itals dell'Università Ca' Foscari di Venezia (<https://post.itals.it/>) è formata dai diplomati dei Master Itals di I e II livello. Nata nel 2011, da settembre 2024 si è costituita come associazione "Club Alumni Itals" della Ca' Foscari.

I membri, eterogenei per contesto di insegnamento, età, formazione, esperienze, condividono oltre alla passione per l'insegnamento della lingua e cultura italiana, la disponibilità e la volontà di condivisione e crescita professionale attraverso l'aggiornamento collaborativo.

Libri e creatività nella scuola primaria in Germania

Abstract

Chi insegna lingua italiana come lingua straniera a bambini e ragazzi nella scuola primaria è in continua ricerca di testi e materiali per organizzare lezioni efficaci e mirate a suscitare interesse e attenzione. Molto spesso le classi sono eterogenee, soprattutto quelle dei bambini della scuola primaria, e gli studenti hanno esigenze diverse e una diversa conoscenza della lingua.

Per superare la sfida possono essere utili progetti incentrati sulla creatività, realizzati a partire dal tema del libro. Questo contributo presenta alcune proposte relative principalmente alla scuola primaria all'estero (Germania), in particolare nelle classi bilingui delle scuole statali SESB (Staatliche Europa Schule Berlin), dove gli studenti di madrelingua tedesca (*muttersprache*) apprendono l'italiano come lingua partner (*partnersprache*).

1. I libri in una classe di italiano L2

I libri sono uno strumento di grande supporto per il percorso di apprendimento della lingua e il loro utilizzo rappresenta una parte considerevole del lavoro che si svolge in classe ma, naturalmente, è solo una parte. Fondamentale è la scoperta della lingua attraverso attività ludiche, il dialogo, il teatro, le canzoni, le invenzioni. L'apprendimento e l'utilizzo attivo della lingua viene stimolato soprattutto attraverso lavori che richiedono partecipazione e creatività. Come diceva Bruno Munari citando un proverbio cinese: "Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco". Le domande che affollano la mente dell'insegnante sono tante, per esempio spesso ci si chiede come innescare un processo creativo nei nostri studenti, oppure come accendere l'interesse e mantenere viva l'attenzione. L'insegnante che vuole mettersi in gioco si pone queste e altre domande e accetta sempre le numerose sfide quotidiane. Una fonte inesauribile di stimoli per chi insegna e per chi apprende è fornita dai libri classici della letteratura per l'infanzia.

Queste opere si prestano ad avere una funzione di ponte linguistico in quanto le storie narrate sono spesso già note ai bambini perché apprese nella lingua madre. Compito dell'insegnante è selezionare, dunque, i racconti o i capitoli e adattarli, se necessario, alle esigenze del gruppo o del singolo alunno.

Il supporto di storie conosciute, o che comunque appassionano facilmente, consente un accesso graduale alla lingua italiana, e la semplicità del linguaggio e della narrazione facilitano il processo di comprensione. Nei classici della letteratura per l'infanzia si ritrovano tematiche universali adatte ai bambini più piccoli che familiarizzano con la lingua straniera.

A partire da queste storie, possono essere realizzate una serie di attività didattiche volte all'apprendimento di vocaboli e all'attivazione di un lessico specifico per lo

sviluppo della produzione orale. Da non sottovalutare il beneficio della lettura ad alta voce in un contesto piacevole e l'utilizzo delle illustrazioni che stimolano l'immaginazione e la creatività del bambino.

Al termine del momento dedicato alla lettura è opportuno ripercorrere il racconto o le tematiche con attività mirate; con i miei alunni dei primi anni della scuola primaria, mi sono spesso servita di schede operative adattate o originali ideate per l'occasione.

Alcune volte ho creato attività e materiali didattici con l'intento di attivare un coinvolgimento attraverso la manualità del bambino. Ho creato delle schede per la realizzazione di lavori in carta che sono diventati strumento di apprendimento e gioco.

2. La mano come “organo della mente”: libri e manualità per i più piccoli

Dai lavori realizzati con i bambini negli anni, ho creato una raccolta di attività suddivise in unità didattiche con schede operative che prevedono la realizzazione piccoli manufatti.

L'idea di far realizzare ai bambini più piccoli dei lavori in carta è nata dall'esigenza di avere a disposizione un mezzo per incoraggiare il lessico e stimolare l'attenzione, l'interesse e la fantasia.

Queste attività sono raccolte in un libro-quaderno dal titolo “Fare imparare” (Pascocci, 2022).

Un'attività tratta dal libro, per esempio, è ispirata alla favola “I musicanti di Brema”: si tratta di un percorso didattico finalizzato all'apprendimento di vocaboli partendo dal tema “Animali”.

Come descritto precedentemente, ho utilizzato una favola molto popolare tra i bambini, ossia la storia delle avventure di quattro animali (un gallo, un gatto, un cane, un asinello) che uniscono le forze per dare un nuovo scopo alle loro umili vite.

In questo progetto didattico è stato richiesto ai bambini di realizzare un “totem” di animali in carta.

Seguendo delle semplici istruzioni, gli alunni hanno colorato, tagliato e incollato le sagome dei protagonisti della storia. Con le figure che hanno acquistato tridimensionalità, gli studenti hanno poi creato una torre come quella della favola, in cui gli animali si mettono uno sopra l'altro per poter guardare attraverso la finestra di una casa. Svolgendo questa attività i bambini hanno avuto a disposizione un esempio concreto. Durante la realizzazione del lavoro e alla fine, giocando con gli animali di carta, i bambini ascoltano e ripetono più volte i vocaboli mentre i più esperti possono provare a mimare o raccontare una parte di storia.

Un altro classico della letteratura per l'infanzia che ancora oggi accende la fantasia dei bambini è la storia del burattino italiano più famoso al mondo: “Le avventure di Pinocchio”.

Questo classico della letteratura italiana si presta a molteplici sviluppi didattici: dalla realizzazione della marionetta in carta per imparare a nominare le parti del corpo, all'invenzione di nuovi protagonisti della storia. Con i bambini di una seconda classe della scuola primaria bilingue a Berlino, per esempio, ho lavorato sui personaggi del libro. Dopo la lettura semplificata, gli alunni hanno disegnato e descritto i personaggi principali della storia. Il lavoro si è concluso con un lavoro di

scrittura creativa, poiché abbiamo aggiunto un capitolo finale dal titolo “Pinocchio a Berlino”. Protagonista di questo nuovo capitolo è la Fata Berlina, un nuovo personaggio inventato dai bambini per l’occasione.

3. Scrittura creativa per i più grandi

Con i bambini più grandi della primaria si può lavorare su letture semplificate dei classici della letteratura o selezionare brani da questi libri e adattarli al livello della classe.

A tal proposito vorrei riportare l’esperienza di un progetto ispirato da Dante e da “La Divina Commedia”. L’idea di considerare l’esplorazione di un libro così importante è arrivata dopo un lungo percorso cominciato con la lettura di *escape-book*, libri semplici da leggere, ma con avventure coinvolgenti, intrighi ed enigmi da risolvere.

Il progetto è stato sviluppato con alunni delle ultime classi della scuola primaria, studenti non di madrelingua italiana, ma con una buona conoscenza della lingua. In alcuni casi, è stato necessario adattare i testi scelti semplificando il linguaggio senza nulla togliere all’interattività, caratteristica di questi libri-gioco.

Grazie alla peculiarità degli *escape-book*, infatti, è possibile fare ipotesi e previsioni. Questa possibilità produce un coinvolgimento pratico, i lettori sono stimolati all’utilizzo attivo della lingua: per risolvere la trama ed arrivare alla conclusione del libro è necessario misurarsi con piccoli enigmi collegati alla storia.

Quando gli studenti si sono appassionati e sono entrati nella logica di questi libri attivi, ho replicato il meccanismo creando con loro una storia e dei giochi per mettere alla prova conoscenze e abilità linguistiche.

Cercando un’idea originale e accattivante, i ragazzi hanno pensato a Dante, autore precedentemente presentato alla classe. Approvata la scelta, è cominciato il primo lavoro di ricerca; in questa fase di selezione delle informazioni gli alunni hanno imparato molto, e, la scoperta de “La Divina Commedia” ha acceso la loro fantasia. In particolare, l’attenzione si è focalizzata su alcuni personaggi dai nomi che facevano sorridere i miei studenti: Puccio Sciancato, Mosca dei Lambertini, Griffolino, Agnello, Ciacco, Farinata. Nel nostro racconto, questi personaggi che vivono nell’inferno dantesco sono diventati i sospettati del furto di un importante manoscritto. Con questa idea i ragazzi hanno cominciato a scrivere la trama di una storia: Dante protagonista viene derubato e per risolvere il mistero del furto si devono superare una serie di prove. Durante il lavoro sono state realizzate delle illustrazioni che sono state di grande aiuto per raccontare o far evolvere le vicende. Questo esercizio di scrittura creativa e di organizzazione dei contenuti è costato un grande sforzo linguistico; sono state molte le abilità richieste e le competenze attivate. Probabilmente la sfida più grande è stata inserire indizi nel testo e ideare giochi coinvolgenti ed enigmi interattivi. Per la realizzazione di indovinelli, cruciverba, puzzle, labirinti e quiz ci siamo serviti di software gratuiti per la creazione di giochi didattici online, come LearningApps o Wordwall. Le soluzioni degli enigmi da parte del lettore concludono la vicenda e portano alla scoperta del misterioso responsabile del furto.

4. Conclusioni

L'ultima fase del lavoro è stata quella di rendere fruibile il racconto condividendo i giochi interattivi online, per questo abbiamo creato un eBook e piccoli libri in forma cartacea che contengono codici QR scansionabili per poter giocare in rete. L'eBook è stato presentato nell'ambito della XXI edizione della Settimana della Lingua Italiana nel mondo "Dante, l'italiano", come parte dell'iniziativa per le scuole "Dante a Berlino e a Brema" promosso dall'Ambasciata d'Italia a Berlino.

La condivisione del lavoro ha aumentato la consapevolezza del risultato ottenuto e ha rappresentato una fonte di grande soddisfazione. Con questo mio contributo ho voluto presentare alcuni lavori in cui è stato richiesto ad alunni della scuola primaria bilingue in Germania, di età e competenze linguistiche diverse, di impiegare fantasia e creatività per un utilizzo attivo dell'italiano. Al termine dei progetti gli studenti hanno raggiunto risultati che, in più occasioni, hanno superato ogni aspettativa, non solo in termini di sviluppo delle competenze linguistiche e testuali, ma anche di motivazione ad apprendere la lingua italiana.

Bibliografia

CODIGNOLA N., FATUS S. (2018), *I musicanti di Brema*, Bologna, Fatrac.

PICCIONE A. (2021), *La Divina Commedia raccontata ai bambini*, Milano, Mondadori.

SCATAGLINI C. (2018), *Pinocchio, I Classici facili*, Trento, Erickson.

STILTON G. (2021), *Il mio amico Dante*, Casale Monferrato, Piemme.

Presentazione

ADI Germania

ADI Germania (www.adi-germania.org) è l'associazione dei Docenti di Italiano in Germania. Dal 2010 organizza incontri e convegni periodici di aggiornamento e formazione su problematiche specifiche nel campo della didattica dell'italiano L2. L'ADI crede fortemente nella valorizzazione della lingua italiana, cercando di uscire dalla settorialità dei vari ambiti di insegnamento, al fine di ridefinire.

L'approccio interculturale applicato a una lettura graduata nelle classi di italiano in Brasile

Abstract

In questo articolo si descrive un percorso basato su task comunicativi, integrato con un libro di lettura facilitata per studenti stranieri. L'obiettivo è sviluppare la competenza comunicativa e interculturale di studenti brasiliani A1. L'esperienza ha stimolato una riflessione critica sul monoculturalismo, a partire dai malintesi presenti nella trama, modificando percezioni iniziali degli studenti sulla lingua e la cultura italiana.

1. Introduzione

L'insegnamento delle lingue straniere, e in particolare dell'italiano, sta integrando sempre più approcci innovativi volti a sviluppare competenze sia linguistiche che interculturali. Questo studio, condotto in un'università del sud del Brasile, analizza un percorso educativo basato sull'uso di letture graduate per l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera. Il progetto combina i principi dell'approccio interculturale con attività basate su task comunicativi, promuovendo un apprendimento attivo e riflessivo.

L'obiettivo principale è stato verificare come il libro *Pasta per due* (Ducci 2015), un classico per principianti, abbinato ad attività didattiche progettate ad hoc, potesse favorire lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale degli studenti di livello A1. Attraverso l'analisi della trama e dei malintesi linguistici e culturali tra i personaggi, gli studenti sono stati guidati a riflettere sui paradigmi culturali italiani e sui propri pregiudizi, favorendo una maggiore comprensione della complessità culturale e una diminuzione degli stereotipi.

Inoltre, il lavoro ha contribuito a sviluppare una consapevolezza critica verso i processi di apprendimento, dimostrando come un approccio orientato all'azione possa integrare l'acquisizione di diverse competenze. La ricerca sottolinea l'importanza di un'adozione consapevole di tali approcci da parte degli insegnanti, promuovendo un apprendimento integrato, progressivo e critico.

2. Quadro di riferimento

Nel contesto dell'insegnamento delle lingue, i *task comunicativi* svolgono un ruolo centrale all'interno dell'*approccio orientato all'azione*, che vede l'apprendente come un attore sociale impegnato in attività significative. Questo approccio mira non solo allo sviluppo della competenza linguistica, ma anche a quello della *competen-*

za comunicativa interculturale, essenziale per interagire con rispetto. Affinché tale competenza possa essere acquisita in modo efficace, è fondamentale un equilibrio tra *istruzione esplicita* — che fornisce regole e spiegazioni formali della lingua e della cultura — e *istruzione implicita*, che favorisce l'apprendimento attraverso l'esposizione e l'uso pratico della lingua in situazioni autentiche. L'integrazione di questi elementi consente di sviluppare abilità comunicative reali, preparando gli apprendenti a gestire interazioni linguistiche e culturali complesse. I concetti in corsivo meritano un ulteriore approfondimento in questa sezione.

I *task* sono attività didattiche orientate all'azione (Nunan 2004) progettate per coinvolgere gli studenti in un uso autentico e significativo della lingua. Caratterizzati da un obiettivo reale, i *task* richiedono agli studenti di utilizzare le loro competenze per raggiungere uno scopo concreto, come risolvere un problema, esprimere un'opinione o completare un progetto (Van Den Branden 2016). Il *task* non è fine a se stesso, ma mira a sviluppare competenze comunicative integrando aspetti linguistici, culturali e pragmatici. Un esempio concreto potrebbe essere la lettura di un testo, seguita dalla scrittura di un articolo che descriva un malinteso culturale, ne analizzi le cause e proponga soluzioni. Questo tipo di attività promuove un apprendimento dinamico e coinvolgente, valorizzando l'uso della lingua come strumento di interazione autentica e riflessione critica.

Inoltre, è estremamente importante nello sviluppo della *competenza comunicativa interculturale*, definita come la capacità di interagire con altre forme di conoscenza rispettando modi di vita e visioni del mondo differenti (Byram 2021). Essa si fonda su una prospettiva critica, politicamente motivata, che considera le culture come entità dinamiche e fluide, anziché statiche e immutabili (Freitas, Landulfo 2022). L'obiettivo principale del lavoro centrato su questa competenza nelle lezioni di lingue è ridurre gli effetti dell' "essenzializzazione" e dell' "esotizzazione" degli "altri", cioè, diminuire questi fenomeni attraverso cui un individuo viene ridotto a rappresentante del proprio gruppo o comunità di appartenenza, attribuendo a quest'ultima caratteristiche fisse e immutabili.

Secondo O'Sullivan (2013), categorizzare e "esotizzare" l'idea di "altro" è un aspetto inevitabile della cognizione umana, che risponde al bisogno di affrontare la differenza. Tuttavia, per evitare di rafforzare processi di alterità e stereotipi, è necessario analizzare criticamente le descrizioni che possono implicare tendenze essenzializzanti. Piuttosto che trattare le identità culturali come tratti essenziali, queste dovrebbero essere interpretate come costruzioni situate all'interno di specifici contesti discorsivi.

A seconda del contesto, un approccio educativo che prenda in considerazione lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale farà sì che lo studente passi per quattro dimensioni della cultura (Byram, 2021), ciascuna essenziale per una comprensione approfondita della cultura target. Il *sapere su* riguarda l'acquisizione di informazioni, dati e fatti relativi a una determinata cultura, fornendo una base di conoscenze oggettive. A questo si affianca il *sapere come*, che implica l'apprendimento delle abilità, delle azioni e dei comportamenti culturali necessari per interagire in modo efficace in contesti diversi. Tuttavia, comprendere una cultura non significa solo conoscerne le regole e le pratiche, ma anche coglierne le motivazioni profonde: il *sapere perché* si concentra proprio sulla comprensione dei valori e delle dinamiche che stanno alla base delle manifestazioni culturali. Infine, un elemento cruciale è la riflessione personale, poiché il *conoscere se stessi* aiuta gli studenti a riconoscere e valutare le proprie opinioni, valori e sentimenti in relazione alla diversità culturale, favorendo un atteggiamento più aperto e consapevole.

nel confronto con l'altro.

Ci sono tecniche che possono favorire una dimensione o l'altra, divise in due gruppi: quelle che favoriscono l'istruzione esplicita o quelle che riguardano l'istruzione implicita.

L'*istruzione esplicita* si focalizza su forme linguistiche, lessicali, discorsive o culturali attraverso attività che isolano le strutture target, spesso accompagnate da una spiegazione. Interrompendo il flusso comunicativo, garantisce una pratica controllata ed è particolarmente utile per introdurre concetti complessi o consolidare conoscenze. In contesti interculturali, può includere la spiegazione di norme sociali, valori ed espressioni culturali, sviluppando il *Sapere su* e il *Sapere come* proposti da Byram (2021).

L'*istruzione implicita*, invece, avviene in modo spontaneo, privilegiando il contesto comunicativo e riducendo l'interruzione del flusso del significato. Le forme linguistiche e culturali emergono in attività autentiche, senza enfasi su regole o metalinguaggio, stimolando un apprendimento creativo. Questo approccio favorisce la riflessione autonoma e critica, come nel discutere malintesi culturali senza analisi formali ma con un focus sul *Sapere perché* e la *conoscenza di se stessi* (Byram, 2021). Frangiotti e Freitas (2021) hanno sostenuto che questi due approcci non sono mutuamente esclusivi, ma rappresentano punti estremi di un continuum didattico. Nella pratica, un'istruzione efficace alterna elementi espliciti e impliciti a seconda degli obiettivi, delle esigenze degli studenti e del contesto. Mentre l'esplicito favorisce l'acquisizione di conoscenze strutturate, l'implicito promuove una comprensione più fluida e integrata, stimolando l'uso autentico della lingua in situazioni reali. L'equilibrio tra questi approcci permette di sviluppare non solo competenze linguistiche, ma anche una profonda consapevolezza interculturale. Prendendo in considerazione le dimensioni della competenza interculturale, le attività che mirano a un *sapere su* o un *sapere come*, vanno classificate come più esplicite, mentre quelle che hanno l'obiettivo di aiutare lo studente a capire il perché di determinate attitudini dei parlanti oppure di stuzzicare la conoscenza di se stessi, vengono associate all'insegnamento implicito, come rappresentato nella Figura 1.

Fig.1: Il continuum di tecniche per l'istruzione esplicita e implicita. Fonte: adattato da Frangiotti e Freitas (2021)



Baseado em Fontes, 2002

Le attività che favoriscono la trasmissione agli studenti di informazioni e di concetti e abitudini culturali si collocano all'estremità più esplicita del continuum, mentre quelle che prevedono l'uso autentico della lingua per comprendere gli altri o se stessi si collocano all'estremità più implicita del continuum.

3. Metodologia

Utilizzando le quattro dimensioni del sapere di Byram (2021), il libro *Pasta per due* è stato analizzato con lo scopo di capire come la cultura italiana viene presentata ai lettori. Il libro può essere diviso in tre parti: la storia vera e propria, raccontata in 33 pagine, le schede culturali di 4 pagine, e gli esercizi di 18 pagine. Il risultato indica che la grande maggioranza delle attività di questo classico per studenti principianti di italiano è legata all'istruzione esplicita e, più in dettaglio, quasi il 100% legato al *sapere su*.

L'esperienza didattica è stata svolta con 15 studenti universitari brasiliani in un percorso di 60 ore, fatto in 30 incontri. In questo periodo, gli studenti hanno conosciuto la storia di Minni, giovane thailandese, e Libero Belmondo, ragazzo italiano, che si incontrano in Italia. Attraverso le loro vicende, il lettore esplora situazioni quotidiane e malintesi culturali, che introducono elementi di lingua e cultura italiane in modo contestualizzato. Tuttavia, il libro privilegia il *sapere su* presentando aspetti culturali italiani in modo statico e omogeneo, rischiando di rafforzare stereotipi e processi di "esotizzazione". Minni appare sempre a disagio, e la rappresentazione culturale è semplificata, limitando lo sviluppo di una comprensione critica e interculturale. Per superare questi limiti, è utile integrare attività implicite che stimolino la capacità di mettere in discussione stereotipi, promuovendo una visione più dinamica delle culture, descritte nella prossima sezione.

4. Produzione di attività complementari

Per andare verso l'estremità più implicita del continuum di Frangiotti e Freitas (2021), che favoriscono lo sviluppo della competenza interculturale, è importante investire in attività orientate all'azione, come i task comunicativi. Suggerisco sempre quelle che stimolano, in fasi distinte, la comparazione e il contrasto, poi l'osservazione e la presa di appunti per arrivare alla ricerca e alla presentazione di quanto riflettuto sul tema (Freitas, 2020; 2019).

Le attività di comparazione e contrasto mirano a sviluppare la capacità di conoscere e capire somiglianze e differenze tra due o più culture, lingue o comportamenti. Invitano alla riflessione sui propri schemi culturali e su quelli della cultura target. Si potrebbe, per esempio, confrontare il modo in cui vengono celebrate le festività in due culture diverse, evidenziando aspetti condivisi e distintivi. Queste attività comprendono quelle che stimolano le dimensioni *Sapere su* e *Sapere come*, quindi più esplicite, il primo passo per un approccio che stimola la consapevolezza interculturale.

Le attività di osservazione e appunti si concentrano sullo sviluppo di abilità di analisi e documentazione. Gli studenti sono incoraggiati a osservare situazioni culturali autentiche attraverso film, interazioni sociali, o materiali audiovisivi, e a prendere nota di dettagli significativi. Questo tipo di attività li spinge a prestare attenzione a elementi sottili di una cultura, come il linguaggio del corpo, le convenzioni sociali o le espressioni linguistiche, sviluppando una comprensione contestuale e pratica. Gli appunti servono poi come base per discussioni, analisi o ulteriori approfondimenti, stimolando la capacità di fare collegamenti tra ciò che è stato osservato e i propri riferimenti culturali. Sono attività che stimolano contemporaneamente le tre prime dimensioni di Byram (2021).

Le attività di ricerca e presentazione coinvolgono gli studenti in un processo at-

tivo di esplorazione e condivisione di informazioni su un determinato tema. Gli studenti possono condurre ricerche utilizzando fonti affidabili, come articoli accademici, video, o interviste, e successivamente presentare i risultati al gruppo in forma orale o scritta. Questo tipo di attività rafforza le competenze di ricerca, organizza la conoscenza acquisita e sviluppa abilità comunicative. Inoltre, permette di approfondire aspetti specifici della cultura target, promuovendo un apprendimento più autonomo e motivante e coinvolgendo le quattro dimensioni della competenza interculturale.

In un ciclo di task orientati all'azione, attività di comparazione e contrasto compongono, principalmente, le attività di pre task, il cui obiettivo è preparare il contesto e mettere a disposizione tutte le risorse necessarie per completare il compito. Le attività di osservazione e appunti invece, compongono il task vero e proprio, mentre le attività di ricerca e presentazione prevedono ancora la partecipazione attiva dello studente nella produzione e valutazione dei risultati di apprendimento. Nella tabella 1 sono descritte alcune attività del percorso orientato all'azione creato per integrare il lavoro con il libro *Pasta per due*.

Tab. 1: **Sintesi delle attività e degli obiettivi**

ATTIVITÀ	OBIETTIVO COMUNICATIVO	OBIETTIVO (INTER) CULTURALE
PRE TASK: CERCARE nei diversi dizionari il significato della parola LIBERO	- leggere i significati del termine nei vari dizionari - Individuare nel dizionario Treccani il significato che ha portato al malinteso tra Minni e il tassista. - prestare attenzione alla concordanza singolare/plurale tra il sostantivo e l'aggettivo 'libero' durante la lettura della definizione <i>libero</i> nel dizionario ad alta voce.	- identificare i sentimenti di paura e di vergogna di Minni durante il malinteso; - eventualmente capire che Minni passa dal linguaggio informale a quello formale quando si accorge di essere in difficoltà - riflettere sul ritardo di Libero e sui sentimenti che può aver suscitato nell'amica

ATTIVITÀ	OBIETTIVO COMUNICATIVO	OBIETTIVO (INTER) CULTURALE
TASK: LEGGERE il libro e confrontare le interpretazioni	- Leggere il libro in anticipo, confrontarlo con l'audio della versione originale (2002) e individuare le differenze tra i due. - Parlare delle differenze riscontrate	- rendersi conto che le modifiche tra le due versioni riguardano principalmente i mezzi di comunicazione - pensare a come sarebbe stata la comunicazione tra i due personaggi oggi (2024)
POST TASK: PRESENTARE le proprie riflessioni sui malintesi scelti	- Selezionare tre malintesi dal testo e scrivere un "articolo" in cui (a) si descrive il malinteso; (b) si dà un'opinione e (c) si propone una soluzione (linguistica, culturale, ecc.). - Scegliere uno di questi malintesi, la propria opinione in merito e la soluzione proposta da presentare ai compagni di classe in un seminario di cinque minuti	- Rendersi conto che le incomprensioni tra i personaggi vanno ben oltre le questioni linguistiche; ci sono questioni di genere e stereotipi sulle culture italiana e thailandese che vengono alla luce solo con una lettura approfondita e con attività che generano comunicazione come i compiti proposti.

5. Risultati

L'esperienza didattica ha dimostrato che l'approccio interculturale favorisce una riflessione critica sulle differenze culturali e lo sviluppo di una competenza comunicativa interculturale. Le attività implicite nelle fasi di *pre task* e *task* hanno influenzato le produzioni orali e scritte, mostrando che l'istruzione ha sempre un effetto e che quindi è essenziale che l'insegnante sia sempre consapevole delle tecniche che utilizza e dei loro obiettivi.

Durante il percorso, gli studenti hanno discusso dinamiche di genere e stereotipi culturali di *Pasta per due*. Minni, donna thailandese, è associata a tratti stereotipati come timidezza e dipendenza, mentre Libero, uomo italiano, incarna un ruolo dominante e sicuro di sé. Anche i nomi dei personaggi rafforzano questa dinamica: "Libero" suggerisce autonomia e forza, mentre "Minni" evoca vulnerabilità e delicatezza, enfatizzando uno squilibrio culturale e di potere, secondo gli studenti. Gli studenti hanno inoltre riflettuto sulle difficoltà di apprendere una lingua in un contesto straniero, esplorando temi come isolamento, fraintendimenti e frustrazione. Questi confronti li hanno portati a rivedere le proprie posture interculturali, interagendo con nuovi modi di vedere il mondo e conoscendo meglio sé stessi. Le

discussioni hanno spesso toccato i brasiliani, dimostrando lo sviluppo della capacità di riflettere sia sulle altre culture che sulla propria, confermando il raggiungimento dell'obiettivo del percorso.

Tuttavia, gli studenti hanno criticato l'aspetto comico preteso dal libro, ritenendo che né la narrazione né le attività del materiale stimolano una riflessione critica. Una studentessa ha dichiarato che consiglierebbe il libro solo se accompagnato da attività come quelle fatte durante il percorso, poiché la semplice lettura non porta a una comprensione critica dei rapporti di potere impliciti tra i protagonisti. Ciò evidenzia l'urgenza di integrare tecniche implicite nell'insegnamento dell'italiano, superando l'approccio esplicito e la visione unilaterale della cultura italiana. *Pasta per due* è solo un esempio; molti altri materiali rafforzano questa dinamica e nel contesto brasiliano sono in corso alcuni studi critici sul tema, come Mendes & Freitas (2022); Landulfo (2020; 2016).

6. Conclusioni

Una proposta interculturale efficace va oltre la trasmissione di fatti culturali, incoraggiando una riflessione critica che confronta le esperienze personali con altre prospettive, promuovendo così il rispetto e la valorizzazione delle diversità. L'obiettivo è superare una visione monoculturale, utilizzando l'insegnamento linguistico come ponte verso una comprensione più profonda tra culture. Il percorso presentato in questo articolo dimostra che è possibile applicarlo sin dall'inizio di un corso di italiano.

Pasta per due, con i suoi malintesi linguistici e culturali, ha aiutato a stimolare lo sviluppo della competenza interculturale degli studenti. Le attività proposte, dal pre-task all'elaborazione scritta e orale, hanno spostato l'attenzione sul sapere critico e sulla conoscenza di sé, integrando elementi culturali e linguistici.

L'Integrazione di attività di vario tipo ha reso possibile identificare l'essenza di un curriculum interculturale, nel quale il confronto tra culture è uno strumento di riflessione e trasformazione, piuttosto che un modello da imitare passivamente. Gli esiti dell'esperienza sottolineano l'importanza di un insegnamento che non si limiti a trasmettere informazioni linguistiche e culturali, ma che formi cittadini capaci di interagire criticamente e rispettosamente in qualsiasi contesto.

Riferimenti bibliografici

BYRAM M. (2021), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Bristol, Multilingual Matters.

DUCCI G. (2015), *Pasta per due*, Firenze, Alma Edizioni.

FRANGIOTTI G.A., DE FREITAS P.G. (2021), "A dicotomia implícito-explicito no ensino de línguas: uma proposta de atualização", *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, 29, pp. 121-152.

DE FREITAS P.G. (2020), "Ensinando a ensinar com tarefas comunicativas: um percurso para a formação inicial de professores", in J. R. TREVISOL, I. T. SILVA (orgs.), *Fundamentos e práticas no ensino de línguas*, Catu Bordô-Grená, 2, p. 55-79.

DE FREITAS P.G. (2019), "Intercultura nas Escolas e na Formação de Professores

de Línguas: O Exemplo do Curso de Letras-Italiano da UFPR", *Línguas & Letras*, Cas-cavel, 20, pp. 126-146.

DE FREITAS P.G., LANDULFO De SOUSA C.M.C.L. (2022), "@meninasemulheresna-literatura: escrita diaspórica em língua italiana, conexão de redes, de saberes e formação docente", *Prêmio Professor Rubens Murillo Marques 2022: Experiências docentes em licenciaturas*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, FCC.

LANDULFO DE SOUSA C.M.C.L. (2020), "(Re)significando o ensino do italiano: práticas plurais, democráticas e reflexivas", *Revista Italiano Uerj*, Rio de Janeiro, 10, p. 97-155.

LANDULFO DE SOUSA C.M.C.L. (2016), "Reinventando Materiais Didáticos de Italiano: Relatos de atividades em sala de aula", in D. SCHEYERL, S. SIQUEIRA, (org.), *Nas Trilhas da Interculturalidade: Relatos de Prática e Pesquisa*, Salvador, Nupel, 1.

MENDES A.P., DE FREITAS P.G. (2022), "A Taxonomia de Bloom como estratégia de aprimoramento aos livros didáticos para o ensino crítico de LE (italiano)", *Revista de Italianística*, 44, pp. 38-51.

NUNAN D. (2004), *"Task-based Learning and Teaching"*, Cambridge, CUP.

VAN DEN BRANDEN K. (ed.) (2006), *"Task-based language education: from theory to practice"*, Cambridge University Press.

O'SULLIVAN H. (2013), "The essentiality of essentialism and the symbolic violence of critical discourse analysis", *Journal of Multicultural Discourses*, 8, pp. 157-164.

Presentazione

Associação Brasileira de Professores de Italiano (ABPI)

L'ABPI (<https://www.abpionline.com.br/>) si propone di rappresentare gli insegnanti di italiano, a qualsiasi livello di istruzione, e i ricercatori che si dedicano alla lingua, alla letteratura e alla cultura italiana in Brasile. Oltre a difendere gli interessi della categoria, cerca di unire e integrare i professionisti del settore, promuovendo e pubblicizzando attività culturali, educative, di ricerca, di formazione e altre attività legate alla diffusione della lingua, letteratura e cultura italiana.

Se una notte d'inverno un materiale didattico: proposta laboratoriale sulla creazione di risorse didattiche ispirate ai libri illeggibili di Bruno Munari

Abstract

Il contributo descrive un'attività didattica ispirata ai "libri illeggibili", opere artistiche che utilizzano carte di vari colori e formati rilegate in un unico oggetto libro. Libri senza parole ma in cui forme, colori e percezioni sensoriali comunicano con il lettore, invitandolo a diventare coautore dell'opera stessa. Seguendo questa ispirazione, l'attività proposta prevede la raccolta di materiali cartacei, che includano anche testi e immagini, per la realizzazione di una risorsa didattica.

1. Introduzione

"Il lettore non è un semplice ricevente passivo; egli è un attore che, attraverso il suo atto di lettura, dà vita al testo, lo trasforma e lo arricchisce di nuove interpretazioni"
(Eco, 1977: 78)

Il titolo del contributo richiama il romanzo "Se una notte d'inverno un viaggiatore" di Calvino, noto per la sua struttura sperimentale in cui ogni capitolo rappresenta l'inizio di una nuova storia. Ugualmente, il libro che si andrà a creare avrà pagine diverse, ognuna delle quali fungerà potenzialmente da incipit per nuove attività e situazioni comunicative. Le pagine saranno realizzate con materiali cartacei di recupero, incoraggiando gli studenti a stabilire associazioni tra parole e immagini in un'esperienza creativa che amplia le possibilità della produzione/fruizione letteraria.

L'attività preparatoria del materiale si articola in due fasi principali. La prima fase, anche motivazionale, consiste nell'annunciare l'evento, invitando i partecipanti a raccogliere i materiali necessari. Nella seconda fase, si svolge un laboratorio pratico in cui imparare a rilegare una brossura. Il risultato è un'opera che si colloca a metà tra un libro, un taccuino e un'opera d'arte che può essere utilizzato in maniera didattica, come risorsa di materiale autentico per strutturare delle attività mirate o in altri modi che superano o integrano la dimensione didattica: ci si può prendere appunti e raccogliere impressioni; ci si può scrivere o disegnare interagendo creativamente con gli elementi presenti; lo si può leggere in modo sperimentale, cercando un filo conduttore tra le pagine; lo si può conservare così com'è, come un libro d'arte e un oggetto artistico.

Tra gli obiettivi trasversali del laboratorio: offrire una nuova prospettiva sulla letteratura e sull'atto di leggere; sviluppare spirito di osservazione verso oggetti ed elementi linguistici e culturali; sollecitare competenze inter/culturali; promuovere riciclo e manualità; incoraggiare un atteggiamento positivo di curiosità e scoperta verso il mondo che ci circonda.

2. Il laboratorio

*"legato con amore in un volume,
ciò che per l'universo si squaderna"*
(Dante, Paradiso XXXIII, v.86)

L'esperienza che qui presento ha costituito una delle attività, presentate nell'ambito della Settimana della lingua italiana nel mondo 2023 (iniziativa dell'Accademia della Crusca in collaborazione con il MAECI), svolte presso il Dipartimento di italiano dell'Università statale delle lingue straniere di Samarcanda, Uzbekistan. All'attività hanno partecipato 20 studentesse e studenti universitari uzbecchi iscritti al corso di laurea quadriennale in Filologia e didattica dell'italiano. Il laboratorio è durato circa 2 ore e si è svolto interamente in lingua italiana, utilizzando sia *realia* da me precedentemente raccolti in Italia, sia materiale reperito in loco insieme ai partecipanti. Il laboratorio ha una natura pratica e trasversale, può perciò essere facilmente replicato e adattabile a diversi contesti e livelli di insegnamento dell'italiano L2/LS, dai dipartimenti universitari agli istituti penitenziari, dalle scuole ai CPIA.

a) Raccolta dei materiali. I materiali possono essere svariati: vecchi quaderni, fogli da disegno, giornali ma anche foto, biglietti dell'autobus, scontrini, materiale pubblicitario (volantini, manifesti, guide di musei, locandine...) ma anche mappe turistiche, copertine di quaderni, tovagliette monouso dei ristoranti, carte da regalo/imballaggio/origami, carta per alimenti, calendari, fotocopie/moduli/documenti, rubriche...

b) Illustrare, descrivere e commentare eventuali opere già realizzate e osservazione dei materiali raccolti: differenze e usi dei diversi tipi di carta in base a grandezza, colore, spessore; come sfruttare gli spazi pieni e vuoti delle pagine; come assemblare le pagine per creare un percorso tematico, estetico o per esprimere un'idea/sensazione/stato d'animo o raccontare una storia.

c) Assemblaggio del corpo del quaderno e scelta della copertina. Si dispongono su un tavolo i materiali raccolti e si iniziano ad assemblare le pagine. In questa fase ognuno creerà un proprio personale percorso in base alle sue preferenze e fantasia. A titolo indicativo, esempi di percorsi possono essere di tipo cromatico: raccogliere solo carte contenenti prevalentemente sfumature di un unico colore; disporre i fogli per gradazione; o tematico: abbinare solo materiali che abbiano molto spazio bianco per poterci disegnare e creare una sorta di taccuino da disegno; abbinare solo materiali scritti, con poche o nessuna immagine, per creare una sorta di libro "spaginato"; disporre nella prima parte del quaderno solo materiali scritti nella L1 degli studenti e nella seconda parte solo materiali in L2, riproducendo graficamente una sorta di viaggio da un paese all'altro; raccogliere materiali esclusivamente all'interno di un'unica zona o quartiere della città o, semplicemente, accostando e abbinando i fogli seguendo i propri gusti, sensibilità e ispirazione del momento.

d) Rilegatura e finitura dei margini. Si illustrano, con l'uso di una lavagna, ago e filo, i passaggi necessari per la realizzazione di due tipi di rilegatura, a 3 e a 5 punti. I partecipanti saranno invitati ad una dimostrazione di prova per procedere poi alla rilegatura definitiva del proprio taccuino. Pronta la rilegatura, si rifinirà il lavoro ritagliando i margini con l'aiuto di una base *cutter*, un righello metallico e un taglierino (o una tagliacarte se disponibile).

e) Condivisione dell'opera realizzata ed esplicitazione del processo creativo che ha portato dall'osservazione alla scelta e disposizione delle pagine. L'opera finale restituirà sia uno sguardo intimo e personale dell'autore (o gli autori), perché i materiali sono stati raccolti dai partecipanti stessi e sono quindi legati ai loro ricordi, esperienze e vissuti (la mappa di una città visitata, una cartolina presa in un viaggio, un vecchio quaderno di scuola, gli appunti dell'università...) sia uno sguardo trasversale sulla città in cui il laboratorio si svolge, sulle persone che la attraversano e gli eventi che la animano.

f) Impiego della nostra brossura come risorsa didattica. Le opere realizzate saranno originali ed uniche perché legate al vissuto dello studente e alle specificità dei luoghi in cui i materiali sono stati raccolti, per questo motivo in questo contributo saranno solo suggerite delle attività ma sarà poi il docente a didattizzare il materiale in base alle sue caratteristiche, a quelle del proprio target e dei suoi obiettivi.

3. Competenze linguistiche e trasversali

"L'insegnante (...) crea le condizioni (...) perché l'apprendimento si realizzi, perché gli studenti costruiscano la loro conoscenza autonomamente"
(Caon, 2022: 51)

L'attività segue il solco tracciato dalla riflessione pedagogica esposta dal gruppo GISCEL nelle "Dieci tesi sull'educazione linguistica" e, in generale, si avvale di un approccio *comunicativo* e umanistico volto a restituire centralità allo studente e al suo vissuto, che favorisca l'esperienza diretta e l'interazione sociale, promuovendo un apprendimento che integri attivamente alla dimensione cognitiva quella pratica e affettiva. I punti di tangenza tra l'attività proposta e le tesi sono numerosi, tra questi soprattutto: la dimensione laboratoriale che favorisce l'integrazione delle competenze e l'apprendimento attivo; la declinazione pratica e operativa della centralità dell'apprendente, che porta fisicamente in classe il suo vissuto e la realtà con cui è in contatto diretto; il contesto culturale, rappresentato dai *realia* di cui sarà costituito il nostro materiale didattico.

L'attività invita gli studenti ad un'interazione costruttiva e trasformativa nella realizzazione di un *task* che prevede l'impiego e il riuso di materiale autentico. Oltre al riciclo come buona pratica, rilegare una varietà di materiali in un unico volume plurilingue e interculturale mi pare già di per sé un esercizio di interculturalismo, di cittadinanza e partecipazione, nella formazione di individui capaci di abitare e agire in società multiculturali (QCER, 2001: 122) e complesse che intendono la diversità come ricchezza e risorsa, come valore e non come limite.

In questo tipo di approccio glottodidattico ludico e interattivo, competenze trasversali e sottocompetenze vengono promosse e sollecitate, declinate in termini di apprendimento cooperativo e capacità di *problem solving*: creatività, ispirazione e fantasia invitano ad esplorare la lingua in modi nuovi e originali; creare scenari possibili ma immaginari favorisce la creazione di un ambiente di apprendimento positivo, sicuro e perciò motivante, in cui invitare gli studenti a esplorare e sperimentare la lingua senza timore di essere giudicati; l'impiego di elementi raccolti dagli studenti favorisce la personalizzazione dell'apprendimento coinvolgendo e arricchendo gli studenti a livello emotivo e in modo significativo (Caon, 2022: 28). Con il presente contributo mi sono concentrato sull'ideazione e realizzazione di un materiale didattico nuovo e alternativo, augurandomi che i colleghi si cimentino in

questa sperimentazione realizzando, in base alle loro specificità e contingenze, le attività didattiche più adatte al loro target, livello, contesto di insegnamento, obiettivi di competenze specifiche che si vogliono stimolare, sviluppare o verificare e valutare. A titolo esemplificativo, alcune idee operative possono essere: riconoscere e analizzare diversi tipi di testo, generi testuali o comunicativi e, a partire da questi, sviluppare, con metodologia *task*, la grammatica dell'anticipazione in determinati eventi comunicativi per realizzare infine dei poster con mappe/diagrammi per ambiti lessicali e reti semantiche. Un esercizio più creativo potrebbe essere quello di dare voce alle immagini tramite dei fumetti o di completare i testi interrotti (come nei *détournement* debordiani) tramite messa in scena (role play/taking/making o drammatizzazione). Ancora, in tema di semiotica, educazione culturale e dimensione interculturale, socio e pragmatolinguistica: dall'analisi dei codici verbali, non verbali e dei valori culturali veicolati da testi e immagini all'esplorazione e riflessione sui panorami linguistici. Infine, come già accennato, si può chiedere agli studenti di raccogliere i materiali solo all'interno di un certo perimetro in modo da realizzare dei piccoli libelli che siano in qualche modo una mappa del quartiere con i suoi abitanti, le sue strade e i suoi luoghi (la carta del panettiere, il volantino della palestra, la brossura del museo, il giornale locale e così via), in un percorso di esplorazione e scoperta dal vivo linguistico e plurisensoriale.

4. Sperimentare con il materiale didattico, risignificare lo studio

"La letteratura deve essere vista come un dialogo continuo tra il testo e il lettore (...) In questo senso, ogni lettura diventa un atto di creazione, un'opportunità per esplorare le infinite possibilità del linguaggio"
(Barthes 1970: 22)

Mi pare che l'idea di rilegare insieme una varietà di materiali autentici da riutilizzare a scopo didattico strizzi l'occhio alla teoria della ricezione del filosofo francese Derrida (2002) e alla sua nozione di *"différance"*, per cui il significato è sempre rimandato, mai completamente presente, in quanto la comprensione è influenzata da contesti storici e culturali. La struttura del nostro "libro" liberamente assemblato favorisce una lettura non lineare e interattiva, invita il lettore a partecipare attivamente alla costruzione di un significato che è - come per le opere di Munari con il loro rivisitare, attraversare, percorrere e giocare con le convenzioni - sempre mutevole.

In questa cornice d'azione trova spazio, come accennato, la riflessione e il dibattito sull'autorialità del lettore, nel nostro caso lo studente, cui viene restituito il suo ruolo centrale nel processo di scoperta e apprendimento: il fatto che i nostri testi saranno necessariamente solo degli estratti, e quindi incompleti, porrà lo studente nella posizione di dover provvedere a questa mancanza partecipando alla creazione di significato del testo stesso. In questa prospettiva, la lettura si configura come esercizio di capacità anche produttive e gnoseologiche poiché coinvolge non solo l'interpretazione di segni grafici ma anche la costruzione di significati attraverso l'attivazione della propria conoscenza del mondo e l'elaborazione critica e partecipata delle informazioni.

Infine, mi pare che il discorso didattico, in riferimento all'attività presentata, si giovi inoltre della teoria della ricezione in un punto principale: la fruizione di un'opera

non è mai un processo passivo ma bensì attivo e dinamico nella misura in cui il lettore o il pubblico partecipa della sua creazione contribuendo con il proprio vissuto e la propria prospettiva culturale alla decostruzione, interpretazione e ricostituzione del suo significato. Come nel romanzo di Calvino, "Sono le implicazioni e non le dichiarazioni che danno forma e trasmettono il significato; il *blank*, il non detto, è la componente che più di tutte attiva le capacità collaborative del lettore, cosicché la comunicazione in letteratura diventa un'interazione, e non una mera decifrazione di codici" (Petronella 2014: 230).

5. Conclusioni

"perché le pupille abituate a copiare, inventino i mondi sui quali guardare"
Fabrizio de Andrè, Un ottico

L'attività presentata sfrutta le potenzialità di un approccio creativo con l'obiettivo di creare uno strumento pratico per promuovere attivamente e concretamente la partecipazione degli studenti e il loro coinvolgimento nel processo di apprendimento e di costruzione del sapere, facendo proprie, in questo, e declinando in azione didattica le conclusioni del QCER sulle competenze trasversali - relazionale, comunicativa e di apprendimento autonomo - , riconoscendo loro un ruolo imprescindibile e primario nel processo di acquisizione linguistica, considerato esso stesso come un percorso di crescita cognitiva in generale e di *lifelong learning*.

Il materiale prodotto sarà unico e legato alle specifiche realtà locali e personali degli studenti che lo realizzeranno, è un'attività innovativa che coinvolge e stimola tanto gli studenti, interrogando il loro mondo e la loro quotidianità personale e locale, quanto i docenti, interrogando le loro convinzioni didattiche e le loro ricadute sulla glottodidassi (Scolaro 2021) e le loro abilità (Aielli, Benavente Ferrera, Marsi 2021).

L'attività vuole essere anche un modo per integrare la componente culturale nella prassi didattica - di solito delegata alla sensibilità del docente o relegata in capitoli, focus, specchietti inframezzati ai capitoli del manuale -, dando la possibilità agli studenti di utilizzare una lingua del fare (confrontare i prezzi tra i volantini dei supermercati, consultare il *dépliant* del cinema e scegliere a che ora andare a vedere quale spettacolo, leggere il foglietto illustrativo) in modo da calarli e raccordarli il più possibile con e nella lingua-cultura di riferimento.

Tramite oggettivizzazione, comparazione e discussione esplicita del nesso lingua-cultura, l'attività si avvale di un approccio plurale nella misura in cui promuove non solo lo sviluppo di una competenza ma anche di una educazione interculturale e culturale *tout court*, favorendo "un'intelligenza sociale che favorisca lo sviluppo di un atteggiamento di disponibilità, curiosità, interesse per la scoperta di forme sconosciute non solo di comunicazione verbale ma anche di comportamenti, sistemi di valori e di credenze diverse dai propri" (Ciliberti 2012: 8).

In ultima analisi, variare e risignificare lo studio tramite gli strumenti didattici significa anche, dal punto di vista personale, favorire una certa libertà da parte dello studente nell'apprendimento, valutazione e processazione degli input. Dal punto di vista sociale e comunitario, tesorizzare e valorizzare gli spazi della quotidianità, le relazioni sociali e le esperienze del mondo di tutti e di ognuno, in questo non solo indicando nuove strade alla didattica ma anche aprendo nuovi scenari operativi di intersezionalità e tangenza tra la classe e la città, tra lo studente e il cittadino, nuovi margini di azione tra la lingua e la cultura.

Bibliografia

AIELLI M.C., BENAVENTE FERRERA S., MARSÌ S. (2021), "Il profilo dell'educatore linguistico inclusivo", in *Scuola e lingue moderne*, a. LIX n. 7 - 9, pp. 39- 43.

BARTHES R. (1970), *S/Z*, Parigi, Éditions du Seuil.

BORGHETTI C. (2018), "Studiare l'apprendimento linguistico interculturale come pratica discorsiva e interazionale", in C.M. COONAN,, A. BIER, E. BALLARIN (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Venezia, Ca' Foscari, pp. 413-428.

CAON F. (2022), *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*, Venezia, Ca' Foscari.

CILIBERTI A. (2012), "La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica: dalla 'competenza linguistica' alla 'competenza comunicativa interculturale'", in *Italiano LinguaDue*, a. IV n. 2, pp. 1-10.

CILIBERTI A. (2014), "Approcci didattici, plurali e comparativi per lo sviluppo di 'community cohesion'", in *Italiano LinguaDue*, a. VI n. 2, pp. 241- 246.

Consiglio d'Europa (2001), "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione", Cambridge University Press.

DERRIDA J. (2002), "La scrittura e la differenza", Torino, Einaudi.

DE MAURO A., MASCHERPA E. (2011), "Una proposta didattica per gli studenti cinesi: il focus on form", in *Italiano LinguaDue*, a. III n. 2, pp. 38-54.

DELLA PUTTA P. (2008), "Insegnare l'italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici", in *Studi di glottodidattica*, a. II n. 2, pp. 52-67.

ECO U. (1977), "L'Immediato e il Mediato", Torino, Einaudi.

MARIANI L. (2015), "Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale", in *Italiano LinguaDue*, a. VII n. 1, pp. 111-130.

PETRONELLA A. (2014), "I personaggi lettori e la trincea mobile dell'iper-autore in *Se una notte d'inverno un viaggiatore*", in *Allegoria*, a. XXVI n. 69-70, pp. 225-243.

SCOLARO S. (2021), "I docenti di italiano a studenti sinofoni afferenti ai programmi Marco Polo e Turandot fra Italia e Cina", in *Italiano LinguaDue*, a. XIII n. 1, pp. 120-140.

VEDOVELLI M. (2011), " 'Marco Polo' , l'internazionalizzazione, la non-politica linguistica italiana", in BONVINO E., RASTELLI S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia University Press, pp. 1-18.

VEDOVELLI M. (2014), *Guida all'Italiano per stranieri, Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci

WANG X. (2022), "Insegnare la lingua italiana nella repubblica Popolare Cinese: case study del Dipartimento di Italiano della Beijing Foreign Studies University tra il 1962 e il 2022", in *Italiano LinguaDue*, a. XIV n. 1, pp. 360-397.

Sitografia

LUKIN A. (2017), Ideology and the text-in-context relation, <https://d-nb.info/1150890282/34>

HU W. (2010), Communicative language teaching in the Chinese environment, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511286.pdf>

JOHN MCINTOSH A. (2016), *Communicative Language Teaching in China*, https://www.researchgate.net/publication/289493694_Communicative_Language_Teaching_in_China

KRAMSCH C., CAIN A., MURPHY-LEJEUNE E. (1996), *Why should language teachers teach culture?*, <https://faculty.weber.edu/cbergeson/516/kramsch.1996.pdf>

GISCEL - GRUPPO DI INTERVENTO E STUDIO NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>

Presentazione

AIILIC, Associazione Insegnanti Italiani di Lingua Italiana in Cina

AIILIC, Associazione Insegnanti Italiani di Lingua Italiana in Cina, nasce dall'idea di mettere in rete tutti gli insegnanti di lingua e cultura italiana attivi sul territorio cinese, creando una piattaforma comune e senza scopo di lucro in cui tutti possano crescere professionalmente, confrontandosi, in un ambiente inclusivo in cui ciascuno possa esprimere le proprie idee e mettere a disposizione le proprie esperienze al servizio di tutta la comunità. Gli obiettivi fondamentali di AIILIC sono: sostenere in ogni modo la crescita professionale dei soci; promuovere l'insegnamento della lingua italiana in Cina e nel mondo; contribuire al miglioramento della didattica dell'italiano L2/LS. Per raggiungere questi risultati, AIILIC mantiene una stretta collaborazione con la rete diplomatico-consolare italiana in Cina, in particolare con l'Istituto Italiano di Cultura di Pechino, con cui porta avanti progetti legati soprattutto alla diffusione della lingua e della cultura italiane. Inoltre AIILIC mantiene un dialogo stabile con diversi atenei italiani e con tutti coloro che in Cina gravitano attorno alla lingua e alla cultura italiana per lavoro, passione o interesse personale. Ad oggi AIILIC raccoglie soci che insegnano lingua e cultura italiana in università, scuole pubbliche e private, centri di lingua e in proprio.

