

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi

a cura di Elisabetta Bonvino e Marie Christine Jamet

Intercomprensione nella scuola primaria: cominciamo dall'oralità

Silvia Canù

(Università degli Studi «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia)

Abstract This contribution is part of the debate on teaching Intercomprehension (IC) in primary schools from the methodological perspective of CLIL. The results from a survey based on the application of a teaching course integrating IC among five Romance languages (Italian, Spanish, Portuguese, French and Romanian) and a school subject (Science) will be discussed in this article. The aim of the course was to implement the oral dimension in a path that favoured the young learners' natural attitudes, and then, in a second phase, to deal with the written dimension. The experiment described here shows that it is possible to introduce a training course aimed at awakening foreign languages within students as early as the primary school age, starting with oral IC.

Sommario 1 Il fattore età nell'apprendimento delle lingue straniere. – 2 Obiettivi per un percorso di intercomprensione nella scuola primaria. – 3 Un'esperienza di intercomprensione orale in una scuola primaria. – 3.1 Primo incontro: lo spagnolo. – 3.2 Secondo incontro: il portoghese. – 3.3 Terzo incontro: il francese. – 3.4 Quarto incontro: il rumeno e la comparazione tra le quattro lingue. – 4 Osservazioni conclusive.

Keywords Intercomprehension. Oral. Elementary school. Language learning.

1 Il fattore età nell'apprendimento delle lingue straniere

Avvicinare i bambini all'apprendimento di lingue straniere in contesto guidato porta a riflettere su quale sia il metodo più efficace da adottare nelle poche ore di lezione che un insegnante ha a disposizione e a considerare quali gli obiettivi che ci si può prefiggere.

In generale, l'infanzia è ritenuta un momento particolarmente vantaggioso per imparare le lingue straniere, soprattutto se si fa leva sui processi impliciti di acquisizione,¹ intuitivi e inconsapevoli, di cui i bambini sembrano principalmente avvalersi. È opportuno dunque tener conto dell'evoluzione cognitiva dei bambini, per cui bisognerebbe adottare un approccio «concreto [...] che enfatizzi la comprensione rispetto alla produzione» (Pallotti 1998, 290).

1 In questo articolo si parlerà di acquisizione e di apprendimento in modo indistinto senza ad essi attribuire il significato della nota distinzione formulata da Krashen 1982.

L'intercomprensione è in linea con quest'ultima direzione metodologica, per cui l'idea di partenza della presente ricerca è stata quella di sottoporre bambini del primo ciclo d'istruzione ad un approccio che fosse quanto più vicino alla dimensione naturale di acquisizione linguistica, ovvero cominciando dall'oralità, e che sfruttasse le capacità di intercomprensione orale con successivo supporto della scrittura.

L'età come fattore determinante nell'acquisizione delle lingue è stato oggetto di numerosi studi:² tali ricerche hanno fornito riscontri positivi riguardo l'ipotesi di un periodo critico, entro i cui limiti si avrebbero le condizioni migliori di acquisizione di una lingua straniera e dopo il quale, invece, questa sarebbe incompleta.

La differenza tra i processi di apprendimento che distingue giovani da adulti si riassume generalmente con l'espressione *older is faster, but younger is better*, per cui i bambini procederebbero più lentamente all'inizio, per poi ottenere migliori risultati alla lunga. Diversi studi³ hanno provato che la mancanza di un'intensa e differenziata esposizione alla lingua in contesti di apprendimento guidato non permette ai bambini di sviluppare al massimo le potenzialità di acquisizione implicita di cui sembrano godere; al contrario, adolescenti e adulti conseguono risultati più rapidi in contesto formale, proprio perché il processo di apprendimento è basato su un'attività di insegnamento esplicito, che la maturità cognitiva di studenti più 'anziani' permette di affrontare più facilmente dei bambini. Alcuni studiosi hanno dunque messo in discussione la fondatezza di un periodo critico nell'accezione data da Lenneberg (1967),⁴ l'autore di tale ipotesi, la cui definizione è stata posta in dubbio come nel caso di Singleton (2003) o riformulata come in DeKeyser (2000). Quest'ultimo considera il periodo critico proprio alla luce di una distinzione tra apprendimento implicito ed esplicito, esclusivamente in connessione con l'acquisizione implicita della lingua, che secondo lo studioso verrebbe progressivamente persa dai 6/7 anni ai 16/17. Le incongruenze emerse sugli effetti dell'età nell'imparare una lingua sarebbero dovute, quindi, all'applicazione a contesti guidati dei risultati ottenuti nello studio dell'acquisizione naturale di L2 da parte di immigrati (Muñoz 2010), contesto maggiormente preso in considerazione. Secondo DeKeyser (2013):

the interpretation along the lines of "just teach earlier" that seems to have inspired starting foreign language education at very early ages in many countries is almost certainly wrong, because the learning context

2 Per un excursus sul ruolo del fattore dell'età nell'apprendimento di una lingua si veda Chini 2005.

3 Vedere Muñoz 2006a; Cenoz 2002; García Mayo, García Lecumberri 2003.

4 Secondo Lenneberg 1967 il periodo critico sarebbe incluso entro la pubertà (12 anni), in connessione con la maturazione neurobiologica del cervello.

for the immigrant are totally different from those of the foreign language learner. (DeKeyser 2013, 55)

Infatti, i due contesti presentano notevoli differenze e in particolare ciò che caratterizza il contesto istituzionale, guidato, è un'esposizione alla lingua limitata a pochi incontri settimanali in classe, con un *input* ridotto in quantità (circa 50/60 minuti) e in qualità provenendo da poche fonti (principalmente l'insegnante), e infine il fatto che la lingua target non sia parlata tra i pari, né all'esterno della classe (cf. Muñoz 2010).

Secondo l'«ipotesi dell'insegnabilità» (Pienemann 1998) l'istruzione formale può velocizzare il passaggio da uno stadio a un altro delle sequenze naturali di acquisizione, a condizione che gli apprendenti siano pronti a imparare (cf. Rastelli 2009). Di conseguenza, è importante tener conto dello stadio di maturità cognitiva e delle conoscenze linguistiche pregresse dell'apprendente e in base a queste calibrare la proposta didattica, in quanto si tratta di

not simply starting at younger age, but perhaps more importantly providing different instructional processes at different ages. (DeKeyser 2013, 54)

Senza poter qui fornire un quadro esaustivo sull'influenza del fattore età nel processo di acquisizione di una lingua straniera e delle differenze tra contesti di apprendimento, occorre sottolineare come non sia scontata né semplice l'impostazione di un percorso di insegnamento delle lingue straniere con i bambini, i quali in contesto scolastico, alla luce di quanto detto, non sembrerebbe possano trarre pieno vantaggio né da un apprendimento implicito, non essendovi le condizioni di contesto, né esplicite dato il grado di maturità cognitiva in cui i bambini si trovano. È fondamentale, quindi, individuare chiaramente quali sono gli obiettivi che ci si può concretamente porre e che motivano un intervento didattico di questo genere.

2 Obiettivi per un percorso di intercomprensione nella scuola primaria

Gli obiettivi che ci si può prefiggere in un percorso di avvicinamento alle lingue straniere per bambini sono in realtà tanti e di grande rilevanza.

Un primo orizzonte ci viene delineato dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* elaborate dal MIUR nel 2012,⁵ che afferma innanzitutto l'importanza dell'educazione al plurilinguismo e alla multiculturalità innestando in questi concetti diversi

5 Le *Indicazioni nazionali per il curricolo dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 si trovano al sito: http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf (2016-10-24).

ambiti, quali quelli della riflessione linguistica, della lingua comunitaria e di cittadinanza e costituzione:

All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. (*Indicazioni nazionali* 2012, 28)

L'aspetto educativo connesso a una sensibilizzazione alla convivenza democratica e plurale è ribadito più avanti, insieme all'introduzione di primi generali obiettivi linguistici:

La consapevolezza della cittadinanza europea attraverso il contatto con due lingue comunitarie, lo sviluppo di un repertorio diversificato di risorse linguistiche e culturali per interagire con gli altri e la capacità di imparare le lingue concorrono all'educazione plurilingue e interculturale, nell'ottica dell'educazione permanente. Accostandosi a più lingue, l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare. (40)

Riguardo la riflessione sulla lingua, le *Indicazioni* vigenti evidenziano come la riflessione sull'italiano si intrecci «con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale» (30). È la cosiddetta trasversalità 'in orizzontale', come veniva definito nelle *Indicazioni* del 2007,⁶ in cui si faceva esplicitamente notare la necessità di un'integrazione tra lingua materna e lingue straniere:

La riflessione sulla lingua partirà dall'osservazione degli usi linguistici per giungere a generalizzazioni astratte. Essa contribuirà ad apprendere a riformulare frasi e testi e a una maggiore duttilità nel capire e produrre enunciati e testi; contribuirà altresì all'apprendimento di altre lingue europee, fornendo la base per riferimenti e per confronti che hanno lo scopo di individuare similitudini e differenze, relazioni. (*Indicazioni nazionali* 2007, 51)

Proprio il confronto e l'individuazione di tratti comuni e differenze sono alla base dell'intercomprensione, che quindi si pone come metodo particolar-

⁶ Le *Indicazioni nazionali per il curricolo dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2007 si trovano al sito: http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf (2016-10-24).

mente stimolante al raggiungimento degli obiettivi fin qui esposti sin dal primo ciclo d'istruzione. Tali obiettivi sono peraltro in buona parte coincidenti con quelli che vanno da A1 ad A12 del CARAP,⁷ ovvero il Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture e in particolare: 'g'

- Sezione I. (da A1 a A6): «Attenzione / Sensibilità / Curiosità (interesse) / Accettazione positiva / Apertura / Rispetto / Valorizzazione» relativi alle lingue, alle culture e alla diversità delle lingue e delle culture;
- Sezione II. (A7 / A8): «Disponibilità / Motivazione / Volontà / Desiderio» al fine di impegnarsi nell'azione riguardante le lingue / culture e la diversità delle lingue e delle culture;
- Sezione III. (da A9 a A12): Atteggiamenti / posizioni di: interrogazione - distanziamento - decentramento - relativizzazione.

Per scendere più nello specifico delle abilità e delle competenze che possono essere raggiunte dai bambini attraverso l'intercomprensione, e in particolare l'intercomprensione orale, un utile strumento è il *Référentiel de compétences de communication et d'apprentissage des langues en IC (Référentiel Apprenant)* attualmente in fase di elaborazione da parte del LOT 4 del progetto Miriadi - *Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance*.⁸ Del *Référentiel*, due sono gli ambiti in cui si possono collocare le attività della presente ricerca: il punto 2.2 «Avoir des connaissances sur les langues apparentées ou non»⁹ e il 3.2 «Acquérir des stratégies de compréhension orale».¹⁰ Attorno a queste competenze, come si vedrà, si è svolta l'esperienza di sensibilizzazione alle lingue attraverso l'IC orale in una scuola primaria di Pescara.

3 Un'esperienza di intercomprensione orale in una scuola primaria

Il progetto presentato con il titolo *Plurilingua*, si è svolto presso l'Istituto Comprensivo Pescara 6 in cinque incontri della durata di un'ora circa, di

7 Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures.

8 A tal proposito si veda in questo volume il contributo di Encarnación Carrasco Perrea e Maddalena De Carlo.

9 2.2 Avoir des connaissances sur les langues apparentées ou non: 2.2.1 Acquérir des connaissances sur les principales familles de langues; 2.2.2 Connaître les principales similitudes interlinguistiques (notamment entre les langues d'une même famille); 2.2.3 Connaître quelques particularités linguistiques des langues en présence.

10 3.2 Acquérir des stratégies de compréhension orale: 3.2.1 Se préparer à la compréhension orale; 3.2.1.1 Être conscient des caractéristiques spécifiques d'un discours oral; 3.2.1.2 Être conscient des paramètres dont peut dépendre le degré de compréhension d'un ou plusieurs documents oraux.

cui il primo solo introduttivo; ogni incontro si è tenuto a distanza di una settimana l'uno dall'altro, per cui il tutto è stato realizzato nell'arco di un mese. Seppure l'indagine si sia svolta in tempi non sufficienti a poter fornire un input adeguato in quantità, è stato tuttavia interessante rilevare la risposta immediata dei bambini ad un'esposizione a lingue straniere, osservandone le variazioni in base al fattore età. La ricerca può essere quindi considerata come un lavoro preliminare, che indaghi la predisposizione dei bambini all'intercomprensione orale. Si è scelto di lavorare su un livello di 'intercomprensione intrafamiliare' (Degache, Melo 2008) utilizzando quattro lingue romanze: spagnolo, portoghese europeo, francese e rumeno, presentate in questo ordine nella successione dei quattro incontri, ovvero cominciando il primo incontro con lo spagnolo, il secondo con il portoghese e così via. Lo spagnolo per gli italofoeni rappresenta un idioma di più facile comprensione orale rispetto agli altri tre ed è anche un utile ponte per passare al portoghese, come dimostrato da Castagna (2009); seguono il francese e il rumeno. L'esposizione a un «input per la comprensione», come definito da Pienemann secondo la teoria della processabilità, ha mirato a stimolare inizialmente la mera percezione uditiva delle quattro lingue, per poi richiedere anche operazioni di comprensione, analogamente a quanto già proposto per gli adulti da Blanche-Benveniste (2009). La disponibilità di internet e lavagne interattive multimediali (LIM) nelle classi ha permesso di presentare materiale audio-visivo in lingua originale, fornendo quindi campioni di lingua autentici sotto forma di frasi o brevi testi. Il filo conduttore è stato il tema della catena alimentare secondo un approccio integrato¹¹ con un'altra disciplina di insegnamento, le Scienze, che facesse da sfondo alle varie attività.

Le classi coinvolte sono state nove di cui tre seconde, due terze, tre quarte e una quinta per un totale di 204 bambini, caratterizzate da classico avviamento alla lingua inglese e costituite prevalentemente da alunni monolingui italofoeni e con presenza, in percentuale davvero minima, di figli di genitori immigrati o di coppie miste.¹²

All'incontro preliminare, introduttivo del percorso, è stato distribuito un breve questionario che potesse fornire alcuni elementi di biografia linguistica e che sondasse la capacità di affrontare l'intercomprensione, sottoponendo alla fine un esercizio di intercomprensione scritta. Non tut-

11 Tale approccio si ispira alla metodologia dell'immersione linguistica del CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), seppur in via di implementazione esclusivamente nei Licei Linguistici sulla base del Decreto direttoriale nr. 6 del 16 aprile 2012 del Miur. Altra fondamentale fonte di ispirazione è stato il progetto Euromania (<http://www.euro-mania.eu>), che ha realizzato il primo manuale scolastico basato sull'intercomprensione pensato per bambini dagli 8 agli 11 anni (Escudé 2011).

12 Una bulgara, una nigeriana, una boliviana, una ucraina, una figlia di mamma francese, un figlio di mamma rumena, una figlia di papà indiano, un filippino.

ti i bambini erano presenti, come risulta dai 160 questionari compilati, di cui il 54% femmine e il 46% maschi, mentre sull'asse dell'età il 38% aveva 7 anni, il 25% 9 anni, il 19% 8 anni, il 15% 10 anni e 11 anni il 3%. Un punto del questionario intendeva esplorare quali fossero le lingue parlate o capite, comprendendo in questa richiesta tutte le lingue che in una qualche misura venissero sentite come parte del proprio repertorio: prevedibilmente, l'italiano è risultato al primo posto, seguito dall'inglese e al terzo posto dal dialetto. Andando poi a restringere il campo, un altro punto del questionario ha inteso rilevare quali fossero le lingue parlate nella rete di relazioni del dominio famiglia: in questo caso, il dialetto sale dal terzo al secondo posto dopo l'italiano e prima dell'inglese, che comunque marca la sua presenza nel repertorio linguistico dei bambini sicuramente perché insegnata a scuola. È interessante constatare come il dialetto, inserito nell'elenco delle tredici lingue proposte,¹³ fosse stato riconosciuto e menzionato come lingua in modo così netto, in un'area, quella pescarese, caratterizzata da un italiano regionale (Berruto 2012), piuttosto che da un vero e proprio dialetto. Per quanto riguarda il contatto con le lingue straniere, questo avviene soprattutto quando si è in vacanza o tramite la televisione.

Nella parte finale del questionario è stato proposto un esercizio di intercomprensione scritta: è stata presentata la traduzione nelle quattro lingue coinvolte della frase *Il cavallo mangia l'erba* ed è stato chiesto di individuare in ognuna il verbo. Quasi la totalità dei bambini è riuscita nell'esercizio: escludendo sei casi di mancato svolgimento della consegna (tutti distribuiti tra le classi seconde), le principali difficoltà si sono avute nelle frasi in spagnolo (*El caballo come hierba*) e portoghese (*O cavalo come a erva*), probabilmente per la diversità del verbo *comer* dai corrispettivi nelle altre lingue romanze (*Le cheval mange l'herbe*, *Calul manânca iarba*).

3.1 Primo incontro: lo spagnolo

Nel primo incontro, dedicato allo spagnolo, sono state proposte due tipologie testuali audiovisive differenti per osservare le variazioni nella capacità di comprensione in correlazione con i diversi materiali linguistici.

Il primo video è un estratto dal cartone animato *Bambi*, per cominciare il percorso da qualcosa che fosse al tempo stesso familiare e emotivamente coinvolgente al fine di attivare da subito la «motivazione intrinseca» (Pallotti 1998); il secondo video è un piccolo documentario tratto da *YouTube* sul Parco Nazionale Africano del Serengeti, che descrive un caso partico-

¹³ Italiano, albanese, inglese, russo, francese, portoghese, bulgaro, spagnolo, tedesco, rumeno, arabo, cinese, dialetto.

lare di catena alimentare. Seppure la maggior parte dei bambini avesse già conoscenza della storia di *Bambi*, il video di maggiore comprensione è stato il documentario perché, come loro stessi hanno sostenuto, le parole si capivano meglio. I termini scientifici spagnoli, avendo in gran parte la stessa derivazione etimologica dei termini scientifici italiani, hanno dato modo di attivare molto più facilmente la capacità di intercomprensione, facilitata sicuramente anche dall'unica voce narrante che accompagna il video. Invece, nel cartone animato il susseguirsi o il sovrapporsi di più voci ha ostacolato la comprensione. Ciò fa riflettere sulla grande importanza di una scelta adeguata delle tipologie testuali da proporre.

A una prima visione dell'estratto di *Bambi* è stato chiesto solo di cogliere parole che potessero essere in qualche modo familiari, mentre con una seconda visione ho chiesto loro di individuare la trama dell'episodio. Le parole recepite sono state *gracias*, *flor*, *me gusta* di cui sono stati in grado di dare la traduzione; anche la parola *mariposa* è stata colta senza però riuscire a fornire sempre la traduzione, non trovando il corrispettivo in italiano.

A livello di percezione fonica la parola *pájaro* ['paxaro] ha posto alcuni problemi per la presenza della fricativa velare sorda inesistente in italiano: nel riferire la parola, in seguito alla visione del video, i bambini hanno riportato principalmente le due versioni, ['pakaro] o ['paharo]; non sono stati quindi in grado di pronunciare la fricativa velare sorda, ad eccezione di una bambina bulgara che senza problemi ha individuato e pronunciato tale suono.

La trama nelle sue linee generali è stata colta correttamente quasi in tutte le classi, sicuramente grazie al fondamentale supporto delle immagini. Alla fine, fornendo il testo scritto, tutti i dettagli della trama risultavano più chiari e anche in termini di intercomprensione è stato possibile individuare un numero maggiore di parole. A chiusura dell'incontro sono state proposte due attività di intercomprensione scritta, basate sul documentario visto, la prima volta a fissare la definizione di catena alimentare, la seconda riepilogativa degli anelli principali della catena alimentare (quadro 1).

Quadro 1. Attività intercomprensione scritta *cadena alimenticia*

| |
|---|
| <p>Definición de ‘cadena alimenticia’. Pon una cruz en la opción correcta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cualquier ecosistema los animales están unidos por lo que comen y por la energía que obtienen de sus alimentos. Estas uniones forman la cadena alimenticia. • En cualquier ecosistema los seres vivientes están unidos por lo que comen y por la energía que obtienen de sus alimentos. Estas uniones forman la cadena alimenticia. • En cualquier ecosistema los seres vivientes están separados entre ellos y se producen la comida autónomamente. |
| <p>Ordena las siguientes frases escribiendo el número en el recuadro: de esta manera vas a descubrir la orden de los anillos de la cadena alimenticia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cada predador tiene su propia técnica para cazar a sus presas. <input type="checkbox"/> El pasto absorbe la energía del sol y inicia cada una de las cadenas. <input type="checkbox"/> Los herbívoros, como esta gacela, se alimentan de pasto. |

I risultati emersi dallo svolgimento di questi due esercizi mostrano una progressiva maggiore capacità di successo nell’esecuzione dalle seconde classi alla quinta¹⁴ (l’esercizio *Definición* risulta più semplice dell’esercizio *Ordena*), con l’eccezione del risultato riportato dalla IV A, classe particolarmente problematica, mentre le classi terze hanno eseguito perfettamente la consegna (tab. 1).

Tabella 1. Risultati *cadena alimenticia*

| | II A | II B | II C | III A | III B | IV A | IV B | VA |
|-------------------|----------|---------|----------|----------|--------|-----------------|----------|----------|
| Definición | 11 su 26 | 4 su 21 | 4 su 22 | 16 su 16 | 9 su 9 | tutte sbagliate | 16 su 21 | 15 su 16 |
| Ordena | 9 su 26 | 5 su 21 | 15 su 22 | 8 su 16 | 6 su 9 | 11 su 13 | 10 su 21 | 14 su 16 |

3.2 Secondo incontro: il portoghese

Nel secondo incontro la lingua protagonista è stata il portoghese, presentata attraverso la canzone *Eu perdi o dò da minha viola*, di cui si è inizialmente proposto solo l’audio e poi anche il video su *YouTube*. Ai bambini è stato inizialmente chiesto di prestare attenzione a suoni particolari della canzone portoghese, da riferire immediatamente dopo l’attività di ascolto: in generale in tutte le classi, dal punto di vista della percezione fonica è stata individuata la vibrante uvulare sonora [R] tipica del portoghese europeo, mentre più difficilmente è stata notata la nasalizzazione delle vocali. Nel produrre tali suoni, più agevole è stata la realizzazione della vibrante, mentre per le nasali l’emissione è risultata più problematica.

¹⁴ Per questa attività era assente la IV C.

Successivamente è stato proposto, ai fini dell'attività di comprensione, l'ascolto di un testo sulla catena alimentare in portoghese da me composto (sulla base di materiale informativo tratto da Internet¹⁵), che prevedeva il collegamento dei sintagmi *os produtores*, *o consumidor terciário*, *o consumidor primário*, *o consumidor secundário*, *os decompositores* alle immagini degli anelli della catena alimentare, di cui è stato distribuito il disegno tra i bambini (fig. 1).

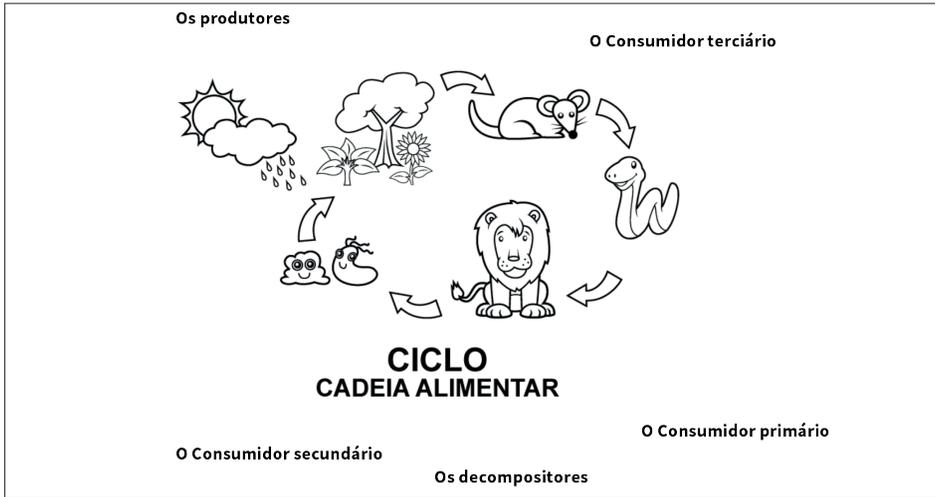


Figura 1. Scheda per l'attività in lingua portoghese (fonte: Wikipedia)

In questo caso è evidente come la migliore esecuzione in assoluto sia attestata nella quinta classe, seguita poi dalle quarte; nelle seconde pochi bambini hanno eseguito perfettamente l'attività, mentre generalmente la consegna è stata affrontata con difficoltà (tab. 2).¹⁶

15 «Ascadeiras alimentares estão interligadas em uma rede chamada rede alimentar. Os componentes das cadeias alimentares são: os produtores, que são as plantas e que produzem seus próprios alimentos do sol, da água, do ar e do solo; os consumidores, que geralmente são animais e que comem outras plantas e animais. Um Consumidor primário é um herbívoro, que come somente plantas. Um Consumidor secundário é um carnívoro que come somente herbívoros. Um Consumidor terciário come outros carnívoros. Um onívoro come as plantas e os animais. A categoria dos decompositores não pertence nem a fauna e nem a flora, alimentando-se dos restos destes, e sendo composta por fungos e bactérias».

16 La prima colonna riporta il numero dei collegamenti tra sintagma e disegno. Nello svolgimento di questa attività era assente la III B.

Tabella 2. Risultati *cadeia alimentar*

| | II A | II B | II C | III A | IV A | IV B | IV C | VA |
|-----------|------|------|------|-------|------|------|------|----|
| 5 su 5 | - | 4 | 2 | 5 | 4 | - | 4 | 10 |
| 4 su 5 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 3 su 5 | 3 | 2 | - | - | - | 4 | 7 | - |
| 2 su 5 | 11 | 9 | 4 | 6 | 6 | 1 | 8 | 8 |
| 1 su 5 | 4 | 7 | 6 | 3 | 7 | 6 | 1 | 1 |
| sbagliato | 4 | 2 | 3 | - | 1 | - | - | - |
| in bianco | | | 8 | - | - | - | - | 1 |

3.3 Terzo incontro: il francese

Il tema della catena alimentare ha fatto sempre da sfondo alle attività di intercomprensione orale con la lingua francese, proposta al terzo incontro. In quest'occasione è stato predisposto l'ascolto di una registrazione di tre catene alimentari, lette da una madrelingua francese:

- *la chenille se nourrit de feuilles et l'oiseau de chenilles;*
- *la mouche est mangée par la grenouille qui est mangée par le serpent qui est dévoré par le hérisson;*
- *la salade est mangée par l'escargot qui est mangé par le mulot.*

Un primo ascolto è servito a indovinare di quale lingua si trattasse, nella maggior parte dei casi correttamente indicata grazie all'individuazione, come riferito dagli stessi bambini, della 'r moscia' tipica del francese, ovvero la vibrante uvulare sonora.

Il secondo ascolto era finalizzato invece a riportare sul foglio distribuito a ciascuno il numero della registrazione (la 1, 2 o 3) affianco al disegno della catena alimentare (fig. 2) che ritenevano venisse descritta dalla voce.

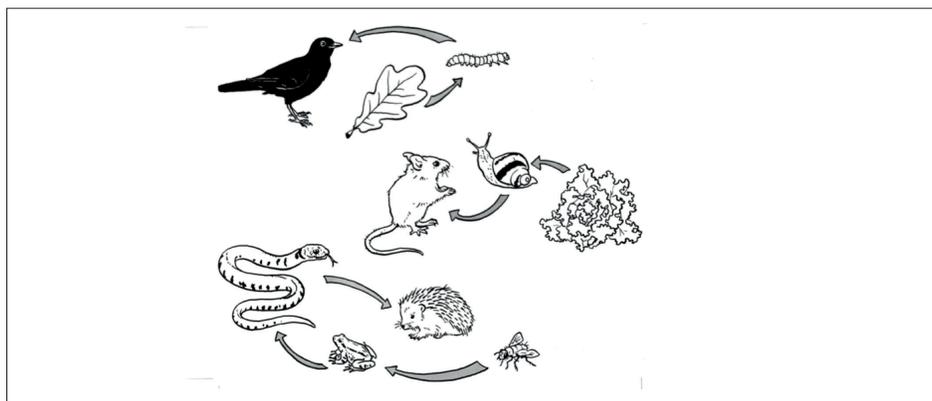


Figura 2. Scheda per l'attività in lingua francese (fonte: Google Images)

Le parole più trasparenti, *feuille*, *salade* e *serpent*, sono state la chiave per lo svolgimento della prova. Anche in questo caso salendo con l'età aumenta la percentuale di risposte corrette, ma comunque sono stati registrati buoni risultati anche nelle classi inferiori: in ogni classe seconda circa la metà ha risposto correttamente (tab. 3).

Tabella 3. Risultati *chaîne alimentaire*

| II A | II B | II C | III A | III B | IV A | IV B | IV C | VA |
|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| 11 giuste su 23 | 12 giuste su 24 | 13 giuste su 22 | 11 giuste su 16 | 6 giuste su 9 | 2 giuste su 14 | 12 giuste su 16 | 7 giuste su 11 | 15 giuste su 20 |

3.4 Quarto incontro: il rumeno e la comparazione tra le quattro lingue

Per il quarto incontro, con uno slittamento della tematica alimentare ad una dimensione legata al quotidiano dell'essere umano, è stata proposta la registrazione di una ricetta di cucina (quadro 2) letta da una madrelingua rumena, chiedendo dopo un primo ascolto di indovinare sia la lingua, sia di quale argomento trattasse il testo. Mentre l'argomento è stato immediatamente centrato grazie alla trasparenza di termini come *rețetă* e *ingrediente*, più ardua è stata l'identificazione della lingua rumena, che solo in una classe è stata riconosciuta dalla maggior parte dei bambini, mentre altrove è stata confusa con le altre lingue romanze, in particolare con il portoghese. Ad un secondo ascolto è stato chiesto quali fossero le parole che pensavano di capire: ad uno ad uno i bambini hanno esposto un elenco di diverse parole, di cui quelle più frequentemente comprese sono state *ingrediente*, *făină*, *vanilie*, *lapte* e *centimetr* (rispettivamente 'ingredienti', 'farina', 'vaniglia', 'latte' e 'centimetri').

Quadro 2. Ricetta in rumeno

| |
|--|
| <p>Rețetă: Cornulete cu dulceata</p> <p>Ingrediente: 300 grame de făină, 150 grame de unt, 1 ou întreg, vanilie, puțin praf de copt, lapte, 100 grame zahăr, dulceata</p> <p>Mod de preparare: Totul se frământă bine, se întinde oă foaie groasa de 0,5 cm, se taie în pătrate care se umplu cu dulceata, se rulează și se pun în cuptor. Când sunt calde se împudrează cu zahar.</p> |
|--|

Il quarto incontro è stato anche l'ultimo, per cui a chiusura dell'esperienza è stato predisposto un testo riassuntivo (quadro 3) della catena alimentare costituito da quattro paragrafi (tratti da *Wikipedia*), ognuno dei quali in uno delle quattro lingue trattate. Ai bambini è stato chiesto di ascoltare la lettura registrata del testo e di individuare il passaggio da una lingua ad un'altra, con l'obiettivo di indagare la capacità di percepire il cambio di

codice e riconoscere, seppur dopo quattro brevi incontri, di quale lingua si trattasse. La lettura è stata realizzata dalla voce di una sola parlante bilingue francese/spagnolo, con ottima conoscenza del portoghese e buona capacità di pronuncia del rumeno, per evitare cambiamenti di voci che inducessero a capire il passaggio ad un'altra lingua. Quest'attività che si pone tra l'intercomprensione orale e scritta, ha avuto come risultato una progressiva maggiore capacità di esecuzione dell'attività dalle classi seconde a salire.

Quadro 3. La catena alimentare: testo in quattro lingue

La chaîne alimentaire/ la cadena alimenticia/ a cadeia alimentar/ lanț trofic

Una cadena alimenticia muestra como cada ser viviente obtiene alimentos, y como la energía y nutrientes pasan de criatura a criatura. El sol es generalmente visto como el comienzo de la mayoría de las cadenas de alimentos. Casi la totalidad de la energía utilizada por los seres vivos para sobrevivir en la tierra proviene del sol. Prima verigă o constituie producătorii, care de obicei sunt plantele. Rolul lor este să transforme materia anorganică în materie organică. Les consommateurs sont les êtres vivants qui ne peuvent pas produire seul leur propre matière organique. Il existe trois types de consommateurs dans la chaîne alimentaire: les consommateurs primaires sont les herbivores; les consommateurs secondaires sont les carnivores; les consommateurs tertiaires sont les carnivores qui se nourrissent de consommateurs secondaires et primaires. Os decompositores reciclam a matéria orgânica, decompondo-a e degradando-a em matéria inorgânica. Esta é reaproveitada pelos produtores, dando continuidade ao ciclo. São representados por micro-organismos, tais como fungos e bactérias.

Infine, è stato chiesto ai bambini di stilare due classifiche, una delle lingue più belle e l'altra delle lingue più difficili, al fine di sondare le loro opinioni riguardo le quattro lingue protagoniste di questo percorso, intendendo per opinioni l'aspetto esterno della coscienza linguistica, più facilmente determinabile, in quanto rilevabili tramite giudizi esplicitamente espressi (Berruto 2002), ma anche più facilmente soggetti al formarsi di stereotipi.

Nella classifica della 'bellezza', al primo posto si colloca la lingua più bella e al quarto la più brutta, mentre nella classifica della 'difficoltà' la prima corrisponde alla più difficile e la quarta alla meno difficile; il secondo e terzo posto rappresentano, ovviamente, gradi intermedi della scala di valore. Nelle tabelle 4 e 5 può essere visualizzato il dettaglio delle percentuali date per ogni grado di bellezza e di difficoltà, che mostrano delle chiare linee di tendenza: la lingua più bella è considerata lo spagnolo, seguita dal francese, poi dal portoghese e infine dal rumeno. La scala si inverte in maniera speculare nella classifica della 'difficoltà', essendo il rumeno la lingua classificata come la più difficile, seguito dal portoghese, dal francese e dallo spagnolo.

Tabella 4. Classifica 'lingue più belle'

| | Spagnolo | Portoghese | Francese | Rumeno |
|----|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|
| 1. | 48% | 9% | 36% | 8% |
| 2. | 36% | 22% | 38% | 5% |
| 3. | 9% | 51% | 19% | 18% |
| 4. | 6% | 18% | 6% | 69% |

Tabella 5. Classifica 'lingue più difficili'

| | Spagnolo | Portoghese | Francese | Rumeno |
|----|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|
| 1. | 5% | 21% | 6% | 68% |
| 2. | 12% | 49% | 22% | 18% |
| 3. | 36% | 18% | 40% | 5% |
| 4. | 47% | 13% | 32% | 9% |

4 Osservazioni conclusive

Questa sperimentazione, seppur breve, ha dimostrato che è possibile proporre già in età infantile un percorso di sensibilizzazione alle lingue straniere, cominciando dall'intercomprensione orale. I risultati delle attività proposte suggeriscono che, con opportuna attenzione, si possa già iniziare fin dalla seconda classe.

I bambini di questo progetto hanno dimostrato capacità di percepire le particolarità foniche delle lingue prese in considerazione e di cogliere elementi comuni tra le lingue a livello lessicale: ciò è in linea con la Teoria della processabilità di Pienemann, per cui l'apprendente è in grado di processare prima la singola parola (poi, seconda una gerarchia implicazionale, la categoria, la relazione con altre parole e infine tra sintagmi) e anche con la *Relevance principle* di Andersen (1984), ovvero l'ipotesi che emerga prima ciò che si nota di più, più semplice, più simile alla L1 (Rastelli 2009).

La capacità di distinguere parole simili (cf. Schmidt 2001) è un primo utilissimo passo per la comprensione del senso di un messaggio, che permette di percepire le lingue come più vicine e fornisce un punto di partenza per una comprensione via via più ampia di sintagmi, frasi e infine testi. «Notare non vuol dire automaticamente acquisire, ma è il prerequisito dell'acquisire» (Rastelli 2009, 59): se non è possibile l'immersione intensiva nella lingua, come accade nei percorsi guidati in insegnamento di una lingua straniera, allora l'intercomprensione può rappresentare un utile momento preparatorio all'apprendimento linguistico. L'utilità dell'intercomprensione sta nel fornire gli strumenti per potersi cominciare a muovere autonomamente nella comprensione delle lingue in contesti spontanei, accrescendo un'autostima linguistica che permette di attivare attenzione

e disponibilità verso le lingue, secondo un atteggiamento di apertura come viene anche indicato dal CARAP (Sezione II. A7/ A8).

L'esperienza descritta fa emergere la necessità di porre particolare attenzione alla tipologia testuale offerta: si può proporre un testo autentico, a patto che sia quanto più semplice su tutti i livelli linguistici e fruibile nella qualità sonora; oppure si può pensare di muovere i primi passi con testi costruiti *ad hoc*, ma in ogni caso facendo leva su motivazione e interesse del bambino.

Cominciare dall'intercomprensione orale è preferibile laddove le convenzioni grafiche di una lingua non sono ancora note e si discostano dall'italiano, come è accaduto ad esempio per lo spagnolo *inicia*, il cui significato è stato colto nell'ascolto, ma non nella lettura; oppure, come nel caso del francese, quando si ha notevole distanza tra piano grafico e fonico. Tuttavia, questa sperimentazione ha inoltre dimostrato come i bambini imparino velocemente a riconoscere e applicare le convenzioni grafiche diverse dall'italiano, anche dopo una sola breve spiegazione.

L'intercomprensione orale potrebbe rappresentare quindi un utile metodo per un'educazione all'ascolto e per un allenamento alla comprensione, e insieme all'intercomprensione scritta, che si pone comunque come necessario momento di completamento dell'attività, è anche un ottimo strumento di riflessione e di metacognizione sulla lingua già a partire dall'età infantile.

Bibliografia

- Andersen, Roger W. (1984). *Second Languages: A Cross-linguistic Perspectives*. Rowley: Newbury House.
- Berruto, Gaetano (2002). «Sul significato della dialettologia percettiva per la linguistica e la sociolinguistica». Cini, Monica; Regis, Riccardo (a cura di), *Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux? Percorsi della dialettologia per cezionale all'alba del nuovo millennio = Atti del Convegno Internazionale* (Bardonecchia, 25-27 maggio 2000). Alessandria: Edizioni dell'Orso, 341-60.
- Berruto, Gaetano (2012). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Blanche-Benveniste, Claire (2009). «Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres». Jamet, Marie Christine (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*, 19-32.
- Castagna, Vanessa (2009). «Intercomprensione e fraintendimento: italo-foni tra spagnolo e portoghese». Jamet, Marie Christine (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 185-96.

- Cenoz, Jasone (2002). «Age Differences in Foreign Language Learning». *I.T.L. – Review of Applied Linguistics*, 135-6, 125-42.
- Chini, Marina (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- De Carlo, Maddalena (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore.
- Degache, Christian; Melo, Silvia (2008). «Introduction. Un concept aux multiples facettes». *Les Langues Modernes. L'Intercompréhension, Revue de l'APLV*, 7-14. URL <https://goo.gl/t49PSb> (2015-10-24).
- DeKeyser, Robert M. (2013). «Age Effects in Second Language Learning: Stepping Stones Toward Better Understanding». *Language Learning*, 63, 52-67.
- DeKeyser, Robert M. (2000). «The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.
- Escudé, Pierre (2011). «Euromania: un manuale scolastico europeo in intercomprensione. Perché e come servirsene?». De Carlo, Maddalena 2011, 98-113.
- García Mayo, María del Pilar; García Lecumberri, María Luisa (eds.) (2003). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon (PH): Multilingual Matters.
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lenneberg, Eric Heinz (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons. Trad. it.: *I fondamenti biologici del linguaggio*. Torino: Boringhieri, 1971.
- Muñoz, Carmen (2006a). «The Effects of Age on Foreign Language Learning: the BAF Project». Muñoz, Carmen 2006b, 1-40.
- Muñoz, Carmen (ed.) (2006b). *Age and Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon (PH): Multilingual Matters.
- Muñoz, Carmen (2010). «On How Age Affects Foreign Language Learning». *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching. Selected Papers*. GALA, 39-49. URL <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Munoz.pdf> (2016-10-24).
- Pallotti, Gabriele (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pienemann, Manfred (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Rastelli, Stefano (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Schmidt, Richard (2001). «Attention». Robinson, Peter (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Singleton, David (2003). «Critical Period or General Age Factor(s)?». García Mayo, García Lecumberri 2003, 3-22.