L'Apprendimento Integrato della Lingua Italiana e di Contenuti non Linguistici (CLIL) in Brasile

Graziano Serragiotto*

ABSTRACT: Con questo contributo si vuole affrontare una tematica di estremo interesse per coloro che vogliono continuare la riflessione attorno ai processi di apprendimento linguistico e disciplinare dei propri studenti. E lungo questa direttrice si intende sviluppare una riflessione di natura teorico-pratica sul CLIL *(Content and Language Integrated Learning)* della cui metodologia si metteranno a fuoco i benefici che si hanno dalla sua applicazione nei contesti curricolari di riferimento. A questo scopo si forniranno dapprima gli assunti scientifici sui cui tale modello si basa; successivamente si terranno in stretta considerazione il focus linguistico della materie e le mete educative negli ambiti didattici nei quali si è decisa una progettazione integrata della lingua italiana come lingua straniera (LS) e di contenuti non linguistici. Da ciò si procederà a documentare in modo analitico la realtà progettuale e operativa in riferimento alle unità didattiche CLIL da realizzare in aula. Nel far questo, si terranno presenti i punti di

* Dottore e ricercatore confermato di Didattica delle lingue all'Università Ca' Foscari di Venezia.

contatto fra lingua e disciplina valutati in ottica favorevole all'acquisizione di elementi linguistici e di contenuti professionali, la cui stretta interdipendenza chiama in causa le competenze glottodidattiche e la capacità metodologica del docente di gestire il cambiamento culturale circa il modo di insegnare e apprendere con una effettiva capacità d'uso degli studenti una lingua straniera come l'italiano in Brasile.
PAROLE CHIAVE: CLIL; lingua veicolare; competenza glottodidattica; flessibilità; sinergia.

RESUMO: *Com este trabalho pretende-se abordar uma temática de grande interesse para quem deseja continuar a reflexão sobre os processos de aprendizagem linguística e disciplinar de seus próprios estudantes. E, nessa linha, visa-se desenvolver uma reflexão de natureza teórico-prática sobre o CLIL (Content and Language Integrated Learning), de cuja metodologia serão focalizados os benefícios decorrentes de sua aplicação nos contextos curriculares de referência. Com esse objetivo, serão apresentados, em primeiro lugar, os pressupostos científicos sobre os quais esse modelo se fundamenta; em seguida, serão levados em consideração conjuntamente o foco linguístico das matérias e os objetivos educativos no âmbito didático dos quais foi decidido um planejamento integrado da língua italiana como língua estrangeira (LE) e de conteúdos não linguísticos. Com base nisso será documentada, de maneira analítica, a realidade projetual e operacional referente às unidades didáticas CLIL que devem ser realizadas na sala de aula. Ao se fazer isso, serão levados em conta os pontos de contato entre língua e disciplina, avaliados de uma perspectiva favorável à aquisição de elementos linguísticos e de conteúdos profissionais, cuja estreita interdependência envolve as competências glotodidáticas e as capacidades metodológicas do docente de gerenciar a mudança cultural no tocante à maneira de ensinar e de aprender, com uma capacidade de uso efetiva por parte dos estudantes, uma língua estrangeira como o italiano no Brasil.*
PALAVRAS-CHAVE: *CLIL; língua instrumental; competência glotodidática; flexibilidade; sinergia.*

(cc) BY-NC-ND

ABSTRACT: *With this article, thought wants to be given to how students acquire languages and subject matter. In this perspective, focus goes, on the one hand, towards CLIL - Content and Language Integrated Learning - from a theoretical and practical viewpoint, and on the other, to some of the advantages in teaching methodology coming from the application of CLIL in school curricula. With all this in mind, the article sets out from the scientific foundation CLIL is based upon, to then land on how the language and matter of the subjects dealt with are related to their educational purposes and to the teaching plans where Italian as a Foreign Language (IFL) is integrated into non-linguistic matter content. From there onwards, room is given to the planning and implementation in class of CLIL teaching units. In the unfolding of all of this, concern is shown for where language and content meet, and what to do to allow for the best acquisition possible of both. Because of this intrinsic connection, the finest teaching methods are called upon so that the change in paradigm for both teaching and learning becomes a smooth transition towards becoming competent is a subject matter together with becoming fluent in a foreign language as Italian is in Brazil.*
KEYWORDS: *CLIL; lingua franca/working language; foreign language teaching competence; flexibility; synergy.*

(cc) BY-NC-ND

1 Definizione e obiettivi del CLIL

Il CLIL si pone come senso della missione di tutte quelle organizzazioni scolastiche e aziendali che si propongono di dare delle risposte con contenuto educativo, linguistico, disciplinare e professionale ai profondi mutamenti della società odierna e, cosa più importante, alle motivazioni (GRIFFITHS, 2008) e alle aspirazioni degli studenti che puntano a un profilo multilingue per avere maggiori opportunità di inserimento (CUMMINS, SWAIN, 1998) e di successo lavorativo (PIVA, 2011).

Da tale peculiarità centrata su un processo di costruzione (VARISCO, 2002) del valore metalinguistico (SANTIPOLO, 2009) e metadisciplinare (ELLIS,

BY-NC-ND

2003) nell'acquisizione della lingua-contenuto, ci si è mossi nell'ambito di programmi educativi bilingue (BAKER, 1996) allo scopo di offrire un modello di apprendimento CLIL che renda strategica l'integrazione simultanea di lingue e contenuti per la promozione di un profilo professionale bilingue e il potenziamento della competenza disciplinare veicolata.

Continuando a parlare in termini pragmatici, insegnare una disciplina non linguistica attraverso una lingua straniera rappresenta una delle sfide (MARSH, 2002) metodologiche della glottodidattica e il CLIL (apprendimento integrato di lingue e contenuti) si pone all'origine di questo modo di impiegare una lingua straniera (SERRAGIOTTO, 2003) nello specifico la lingua italiana, come strumento matetico (COONAN, 2004) associato/armonizzato a concetti e idee di una disciplina che ha finalità non linguistiche. Lo scopo è di stimolare le dinamiche microlinguistiche affrontate in aula per sostenere una nuova forma di atteggiamento e di comportamento comunicativo in grado di generare effetti positivi per quel che riguarda la motivazione degli studenti e la loro effettiva capacità di usare la lingua straniera nella prospettiva in cui essa contribuisce a indirizzare con successo l'approfondimento di determinate aree tematiche e lo sviluppo di specifici contenuti. Lo studio di domini quali la chimica, la matematica, nel caso delle scienze cosiddette "dure" (BARBERO, 2003), o, al contrario, come la storia dell'arte, si presta in concreto a essere veicolato attraverso un codice linguistico straniero rendendo la lingua LS adottata uno strumento incisivo, diretto e piacevole per l'apprendimento di riferimenti non linguistici (HELFRICH, THURMANN, 1994). Appare quindi evidente che una linea di sviluppo curricolare e didattico CLIL stimoli i processi educativi bilingue, allineandosi di fatto alle sfide socioculturali della scuola che vede nella crescita dello studente con altre persone e nello scambio delle idee

(cc) BY-NC-ND

(SIMON, ZATTA, 2008) i principi di fondo dell'integrazione e dell'educazione interculturale (DOLCI, SPINELLI, 2006).

Il punto di partenza sono ancora una volta i valori di un sistema di istruzione orientato a un contesto globale, la formazione e l'aggiornamento glottodidattico (SERRA BORNETO, 2003) con il quale il CLIL viene applicato dal docente e, non ultimo, gli studi attorno alle operazioni cognitive e affettive che stanno alla base dell'acquisizione (KRASHEN, 1981) della lingua straniera e di didattizzazione dei materiali.

2 - Il contesto d'uso del CLIL

In questo paragrafo si prenderanno in esame lo sfondo politico che ha confermato l'interesse dell'Europa a introdurre il CLIL nei rispettivi programmi scolastici e le diverse implicazioni glottodidattiche che fondano il CLIL come metodologia in grado di migliorare il sistema di educazione e di formazione professionale. Ne deriva una quadro programmatico che vuole essere spunto e risorsa per generare nel contesto scolastico brasiliano una riflessione sulle premesse e sugli effetti a livello strategico e promozionale che ne scaturiscono in favore della conoscenza delle lingue straniere mediante l'applicazione del CLIL.

2.1 La diffusione del CLIL in Europa

L'introduzione dei percorsi CLIL nei documenti programmatici di molte istituzioni (COONAN, 2008) conferma l'orientamento e l'impegno che il Consiglio d'Europa ha assunto in modo programmatico, soprattutto a partire dagli anni 1990, per la diffusione della conoscenza delle lingue. La realizzazione di numerosi progetti formativi/educativi hanno messo in luce le potenzialità del

(cc) BY-NC-ND

CLIL per l'acquisizione in contemporanea della lingua straniera e dei contenuti disciplinari e, nello stesso tempo, le difficoltà (BARBERO, 2006) di ordine metodologico che esso comporta nel corso della sua sperimentazione didattica.

Si tratta di fattori che presuppongono un processo evolutivo del CLIL nell'ambito della sua progettazione a livello ministeriale (*top down*) e implementazione didattica (*bottom up*) su larga scala che coinvolge quei centri educativi che decidono di assicurare (SEMERARO, 2007) lo sviluppo di competenze linguistiche degli allievi.

I casi CLIL documentati nella realtà canadese da parte di Swain e Lapkin (1982) sono serviti alla comunità scientifica europea per mettere a fuoco i termini di un percorso che poggia su:

a) il senso d'urgenza con il quale l'Europa, attraverso una politica linguistica lungimirante, ha avviato un progetto educativo speculare al raggiungimento di quella competenza linguistica plurilingue del cittadino europeo;

b) passo che ha comportato la necessità di tracciare una direzione dello sviluppo scientifico CLIL al fine di costruire delle azioni coerenti che, avvalorando tale visione, danno senso e arrecano un forte effetto in termini di ricadute positive alla programmazione scolastica e professionale bilingue nei destinatari;

c) la necessità di incoraggiare un'attenta riflessione glottodidattica che segue la logica della ricerca scientifica sulla dimensione europea e qualitativa del CLIL, assicurando così ai docenti una preparazione scientifica nei linguaggi metodologici, nelle modalità e negli strumenti didattici da utilizzare allo scopo di affrontare la complessità delle nuove sfide educative.

(cc) BY-NC-ND

Si è andato delineando, perciò, un quadro strategico che ha segnato l'adozione della metodologia CLIL in Europa con lo scopo di produrre un salto di qualità nell'acquisizione delle lingue e nella pratica responsabile delle nuove generazioni di realizzare un visione coerente e continua dell'apprendimento di valori, etici e professionali, che sono condivisi e accettati.

2.2 Il CLIL in Italia

Il peso curricolare che il CLIL ha assunto nell'ambito della programmazione scolastica e universitaria in Italia dimostra non solo l'attenzione che i vari legislatori hanno posto nei confronti dell'insegnamento veicolare ma come esso venga considerato da tante realtà educative come un valore aggiunto per la conoscenza della lingua straniera (SERRAGIOTTO, 2003).

Il CLIL in Italia ha invertito così la rotta del tradizionale insegnamento monolingue e ha aggiunto alla scuola un obiettivo più complesso, se si vuole, che rafforza il senso del suo intervento e della sua efficacia (MET, 1991), andando con merito oltre una conoscenza parziale, di primo contatto della lingua straniera.

Lo scenario italiano si è arricchito in questi anni, quindi, di numerose esperienze CLIL (PAVESI, ZECCA, 2001) come modello di educazione linguistica, maturando al contempo la sua carica innovativa nel configurare un diverso grado di *proficiency* e un livello più solido di apprendimento. I progetti curricolari di molte istituzioni scolastiche, infatti, presentano tratti innovativi per il tipo di ambienti di apprendimento e per il valore delle problematiche sollevate in aula, garantendo in questo modo agli apprendenti maggiore autenticità degli spazi di riflessione e più opportunità di scambio disciplinare in lingua straniera.

(cc) BY-NC-ND

Le unità di ricerca sviluppatesi attorno al CLIL hanno sostenuto in questi anni diversi progetti allo scopo di definire le modalità e i contenuti per la formazione degli insegnanti ed esplorare al contempo le metodologie, a dimostrazione che teoria e pratica sono strettamente interrelate e risultano fondamentali per avviare i docenti a una riflessione critica circa l'utilizzo del CLIL in aula.

Dunque, quello che si sta delineando in Italia è un contesto di forte cambiamento culturale nel modo di apprendere le lingue straniere che ha trovato, nel caso dell'Università Ca' Foscari, un centro operativo che, prendendo contatto col territorio, ha prodotto e coordinato numerosi progetti rivolti alla formazione in servizio degli insegnanti di ogni ordine e grado facendo leva sulle esperienze maturate per definire e diffondere rispettivamente:

a) le linee guida del CLIL;

b) i principi metodologici che trovano riconoscimento negli assunti e nelle implicazioni glottodidattiche che investono il CLIL come proposta didattica incentrata sul processo di apprendimento dell'alunno.

Si tratta di aspetti che devono essere opportunamente considerati all'interno di una cornice di riferimento glottodidattica che ne costituisce lo sfondo e le premesse scientifiche affinché, non lasciando nulla al caso, si ottenga un'esperienza di apprendimento linguistico-disciplinare positiva.

3 - La cornice epistemologica del CLIL

Alla luce delle considerazioni fin qui svolte, si può affermare che il processo di apprendimento innescato dal CLIL pone delle criticità di ordine metodologico

(cc) BY-NC-ND

e pratico poiché la lingua straniera da apprendere deve veicolare una o più discipline del curricolo, acuendo in apparenza il divario fra l'insegnamento della lingua e l'uso che si fa di essa per comunicare-veicolare contenuti microdisciplinari.

Pertanto, i prossimi paragrafi vogliono analizzare la stretta relazione fra una strategia didattica unilaterale e le competenze necessarie per fondare con successo l'obiettivo dell'apprendimento.

3.1 Considerazioni glottodidattiche e metodologiche per il CLIL

L'insegnamento veicolare di una lingua straniera pone delle difficoltà di ordine metodologico. Occorre trattare la questione mettendo in luce alcune delle variabili che compongono tale sistema; tra queste, l'esigenza che l'input della disciplina, orale e scritto, venga reso comprensibile (KRASHEN, 1985) allo studente in quanto l'argomento presentato può essere poco familiare. Per affrontare questo ostacolo all'apprendimento, si devono tenere in considerazione le opportunità di successo offerte da soluzione didattiche quali:

a) l'utilizzo di materiali autentici: essi rendono più stimolanti e, nello stesso tempo, più complesso a livello linguistico e concettuale il contenuto disciplinare, generando negli allievi il senso di sfida cognitiva ed esperienziale nel risolvere i problemi e usare la lingua in modo appropriato;

b) lo sfruttamento dei processi attentivi (TORRESAN, 2008) e delle modalità interattiva promosse da codici extralinguistici, le quali rappresentano una risorsa cognitiva poco sfruttata nel tradizionale insegnamento della lingua, dove quest'ultima cerca di spiegare se stessa attraverso perifrasi o traduzioni in lingua madre.

(cc) BY-NC-ND

Quest'ultimo punto richiama due ordini di argomenti:

a) prima di tutto, alcune discipline non linguistiche si prestano ad accogliere un approccio didattico di tipo CLIL, in quanto già possiedono la caratteristica di accompagnare il linguaggio verbale con cartine, mappe, grafici, immagini, come supporto alla comprensione dei contenuti e potenziamento del messaggio linguistico. In questo caso, si realizza uno spostamento del focus d'attenzione dalla forma linguistica ai contenuti disciplinari veicolati in LS. Di conseguenza, l'input (KRASHEN, 1985) disciplinare acquista comprensibilità (TING, 2011) sia in senso ricettivo che produttivo e, nonostante alcune imprecisioni, finisce per avere una precedenza sulla correttezza formale fine a se stessa della performance linguistica;

b) dal punto *a* si evince come l'input venga presentato in una pluralità di modi determinando un diverso approccio dello studente alla lingua veicolare. Ne è prova l'atteggiamento che il discente assume durante la lezione: egli è chiamato a partecipare attivamente allo sviluppo linguistico dei concetti e, nell'ottica della lezione partecipata, rielabora in maniera contestuale e in forma discorsiva il nuovo repertorio concettuale. In questo modo, lo studente si rende attivo nel semplificare i processi di negoziazione dei contenuti appresi, nel mettere in discussione l'obiettivo del suo apprendimento e, infine, nel valutare le performance ottenute in termini di interazione con i compagni (GAJO, 2001) e con l'insegnante (GUAZZIERI, 2007).

Con un simile approccio, la comunicazione deve essere legata al contesto d'uso (WIDDOWSON, 1978) per cui la lingua di studio è parte integrante e

(cc) BY-NC-ND

valorizzante della disciplina. Ne scaturisce allora un coinvolgimento cognitivo ed affettivo intenso ed elevato che favorisce, secondo Cummins (1984), il raggiungimento di una padronanza linguistica caratterizzata non solo da quanto la comunicazione e le sue strutture siano sempre in situazione, elaborate da una continua e stimolante interazione dei partecipanti, ma anche dal tipo di approccio e di metodo utilizzati dal docente.

Gli studi di Vygotsky (1980) sostengono come tale processo di apprendimento risulti più profondo e spontaneo quando lo studente è guidato a sviluppare in maniera più autonoma e responsabile una propria organizzazione dei contenuti, a prendere delle decisioni individuali (fare domande, ipotesi, esprimere dubbi e risolvere problemi) e di gruppo e costruire così un apprendimento migliore.

Da questa prospettiva prossimale alla memorizzazione a lungo termine della lingua, lo studente svolge un ruolo attivo nel costruire il significato da attribuire al sistema linguistico che si sta apprendendo. In questo senso, la lingua svolge una funzione euristica e matetica, determinando un focus d'attenzione rivolto allo sviluppo delle competenze comunicative e professionali in LS.

Le argomentazione trattate fin qui hanno evidenziato i presupposti scientifici su cui si basa tale modalità di apprendimento. Nel paragrafo che riportiamo di seguito, invece, si intende far luce sugli assunti strutturali del CLIL che prevedono l'interazione dei percorsi di progettazione interdisciplinari e delle competenze metodologiche da parte dei docenti.

3.2 Assunti di natura didattica e disciplinare per una corretta applicazione del CLIL

Un approccio CLIL valuta di ugual peso la lingua straniera e la disciplina vei-

(cc) BY-NC-ND

colata. In altre parole, si ha un doppio apprendimento della lingua (COONAN, 2006) mediante il contenuto e di quest'ultimo attraverso la lingua, non c'è dunque asimmetria fra le due materie né vengono assegnate priorità: la relazione fra di esse nel contesto di apprendimento è paritaria e non gerarchica.

La modalità di apprendimento appena descritta presuppone un aumento esponenziale della lingua straniera che mantiene un focus d'attenzione non linguistico. Lo studente in questo modo ha un contatto più profondo con la lingua e con i contenuti da apprendere. In quest'ottica, la lingua svolge una funzione euristica per il fatto di essere la lingua parlata dagli studenti ai quali non viene richiesta correttezza formale, ma un uso pragmatico della lingua per il raggiungimento di una molteplicità di scopi. Questo rapporto fra lingua/studente/contenuti costituisce il punto di partenza del processo di apprendimento nel quale si mantengono centrali:

a) la figura dell'apprendente che sviluppa e domina la logica disciplinare (BALBONI, 2008) attraverso l'uso della lingua da apprendere per apprendere (MARIANI, 2004);

b) la sua interazione in lingua poiché egli non simula la necessità di utilizzare una lingua ma la usa in un contesto di reali necessità di studio e professionali.

Si assiste così a un'influenza reciproca di lingua e contenuti non linguistici nella misura in cui la lingua veicola i concetti disciplinari mentre la materia determina le forme testuali e gli elementi morfosintattici da prendere in considerazione, stimolando inoltre l'elaborazione e interconnessione dei concetti fruiti con la lingua straniera. Si richiede in questo modo un'impostazione metodologica che integra due ambiti disciplinari diversi che offrono delle soluzioni più immediate e incisive per un apprendimento di qualità.

(cc) BY-NC-ND

4 - Le competenze metodologiche del docente CLIL

Qui di seguito, si illustreranno le competenze "core" richieste al docente per l'applicazione del CLIL. Nel far questo, si manterrà il focus d'attenzione sul rapporto fra i vari protagonisti a cui sono richieste competenze critiche perché la sperimentazione CLIL abbia successo.

Come è già noto, l'attuazione del CLIL comporta un'azione didattica che influenza gli ambiti disciplinari determinati in fase di progettazione dove sono fondamentali:

a) l'individuazione della lingua straniera di cui si parlerà più compiutamente nel paragrafo dedicato all'italiano come LS veicolare. Qui si accennerà soltanto a diverse soluzioni che prevedono l'alternanza della lingua madre con la lingua straniera tra docenti e studenti: in caso di compresenza bisogna decidere se un insegnante parla in italiano e l'altro in lingua straniera oppure se sono intercambiabili i loro ruoli; in caso di non compresenza è da decidere se c'è una alternanza a seconda dei giorni di lezione, al tipo di lezione, oppure se c'è una mescolanza e la stessa decisione riguarderà analogamente l'uso della lingua straniera e della lingua madre da parte degli studenti; altro punto da decidere sono quali abilità linguistiche si intendono sviluppare e se svilupparle totalmente o parzialmente;

b) il tipo di disciplina da veicolare, la cui scelta dipende da variabili da considerare quali il livello concettuale che una materia quale la filosofia, ad esempio, richiede, oltre al livello di competenza linguistiche più alto da possedere perché ognuno possa esprimere le proprie argomentazioni e articolare in modo approfondito una descrizione appropriata;

(cc) BY-NC-ND

c) la modalità didattica di intervento, ovvero:

- un insegnamento collaborativo fra docenti che lavorano per un'attenta progettazione, programmazione e formulazione dei moduli e/o delle unità didattiche;
- la co-presenza di due insegnanti che non esclude il piano di lavoro in comune sulla base delle proprie competenze;
- l'insegnamento indipendente.

d) In questa fase di progettazione agli insegnanti è richiesta inoltre la capacità di definire:

- se il gruppo classe sarà anagrafico oppure suddiviso per competenza linguistica;
- gli obiettivi dell'apprendimento del corso/modulo/unità; gli obiettivi cognitivi e i risultati di un programma CLIL considerando il contenuto, la comunicazione come veicolo per trasmettere e comunicare in situazione;
- l'ambito cognitivo per lo sviluppo di abilità cognitive e metacognitive;
- gli aspetti culturali come possibilità di sviluppare opportunità multiculturali e favorire la conoscenza da molteplici punti di vista;
- la flessibilità di operare e di intervenire con delle soluzioni appropriate e condivise laddove emergano criticità nella gestione didattica delle lezioni e, soprattutto, nella verifica degli obiettivi dell'apprendimento.

Ai docenti CLIL si richiedono, in particolar modo, competenze nell'organizzazione didattica: essi dovranno stabilire se ci saranno lezioni frontali, solo frontali, divise per gruppi, a coppie, individuali, e trovare le forme

(cc) BY-NC-ND

cooperative migliori o altre strategie per fare in modo che l'insegnamento sia più efficace (GORDON, 1991). La didattica CLIL investe il docente di ulteriori responsabilità e compiti. Tra questi, la necessità che il docente sia:

e) competente da un punto di vista metodologico in quanto ciò consente al docente di sviluppare concretamente un'azione didattica coerente, coordinata, monitorata ed efficace in ogni fase; di valutare le ricadute sul curricolo in termini di crescita culturale e psicologica degli apprendenti. In questo modo il docente è in grado di rispondere alle esigenze didattiche degli allievi con una metodologia adeguata, essendo consapevole delle scelte metodologiche fatte e di saper riconoscere l'utilità di determinati strumenti per proporre una didattica dinamica;

f) competente didatticamente allo scopo di saper procedere alla selezione e alla didattizzazione dei materiali, unitamente alla presentazione dei contenuti in chiave didattica in modo che risultino comprensibili e adeguati a integrare i due ambiti disciplinari scelti per supportare l'apprendimento degli studenti. A tal fine, si possono utilizzare elementi extralinguistici quali i materiali visivi, grafici, diagrammi; si possono trasmettere i contenuti della disciplina rendendo l'input comprensibile.

I punti finora trattati rappresentano momenti e fattori imprescindibili per una resa operativa ed efficace della didattica CLIL che, concentrandosi sui contenuti e non sugli aspetti formali della lingua, crea le condizioni favorevoli affinché lo studente affronti una sfida accessibile al proprio livello linguistico e ai processi di pensiero maturati durante il percorso di apprendimento.

(cc) BY-NC-ND

5 - L'organizzazione didattica e la didattizzazione di materiali per il CLIL

L'organizzazione didattica CLIL attua un percorso di apprendimento dinamico, duttile, condiviso e attivo (BRUNER, 1988) della lingua che si sviluppa mediante una logica di tipo costruttivista in cui lo studente è chiamato a svolgere un ruolo da protagonista per sostenere un tipo di lavoro basato sulla conoscenza e sul saper fare con la lingua e per mezzo di essa. In tal modo, prendono corpo dei percorsi nei quali il discente è posto al centro ovvero è messo nelle migliori condizioni, psicologiche e cognitive, di avviare un progetto concreto su di sé e centrare così gli obiettivi del suo apprendimento, vale a dire di essere in grado di compiere delle azioni efficaci e autentiche di interazione in lingua straniera.

Secondo la visione d'insieme scaturita con il CLIL, l'apprendimento si configura come un processo sociale (PIAGET, 1972) e dinamico che vuole aumentare il livello d'uso pragmatico (LEWIS, 2003) e comunicativo della lingua costruita in specifici ambienti di apprendimento. Perché la strategia didattica possa contribuire allo sviluppo delle competenze cognitive, comunicative e trasversali dello studente, occorre porre attenzione alla progettazione delle unità didattiche e/o e alla realizzazione operativa dei task focalizzati sul contenuto (ELLIS, 2003) e sugli aspetti linguistici (WILLIS, 1996).

Nel far questo, il docente CLIL deve avere, per prima cosa, la capacità di scegliere dei materiali autentici e le risorse CLIL in base al contenuto, al livello linguistico e alle esigenze degli allievi. Inoltre il docente dovrà essere in grado di creare delle attività di supporto che aiutino la comprensione del testo, come del materiale iconografico, dei grafici, dei diagrammi, degli schemi; di identificare successivamente dei compiti adatti con tecniche adeguate. Da qui

(cc) BY-NC-ND

la necessità che gli insegnanti CLIL elaborino i materiali in modo da rendere il contenuto fruibile per guidare la classe alla comprensione di essi e determinare un miglioramento linguistico, avendo trasformato la conoscenza prodotta in abilità interpersonale e di socializzazione dell'esperienza linguistica CALP (Cognitive Academic Language Proficiency, CUMMINS, 1984).

In fase di didattizzazione, la distribuzione gestaltica delle attività segue le modalità di funzionamento del cervello, per cui i docenti seguiranno le fasi di globalità, analisi, sintesi e riflessione se puntano a costruire delle unità di apprendimento in grado di ottenere il massimo coinvolgimento degli studenti.

Non per questo la progettazione di unità didattiche perde validità se rappresenta, seppur in modo statico e direttivo, una porzione di un apprendimento riflessivo ed esperienziale che mira a rafforzare le competenza comunicative degli studenti. In casi come questi, la motivazione, lo sfruttamento delle conoscenze pregresse e la comprensibilità degli input devono risultare idonei a sostenere una risposta positiva dello studente, continuando così un'azione didattica sempre nuova e stimolante di situazione e contenuti significativi per la classe.

6 - La valutazione CLIL

Nei contesti di apprendimento CLIL, il concetto di valutazione diventa centrale e problematico al tempo stesso poiché la raccolta di dati e di informazioni non è limitata esclusivamente all'ambito disciplinare della lingua straniera, ma investe le generali competenze attivate dall'apprendimento di altre discipline (VARISCO, 2000). Motivo per il quale la valutazione richiede chiarezza riguardo allo scopo della valutazione, agli obiettivi di apprendimento e alle modalità di verifica del raggiungimento di tali obiettivi. Nel caso dell'insegnamento di

(cc) BY-NC-ND

contenuti in lingua, può diventare problematico in quanto è fondamentale chiarire quali siano gli obiettivi generali e quali quelli specifici della lingua e della disciplina, individuare in quale momento questi obiettivi si sovrappongono e agire sull'individuazione della forma più idonea di valutazione. Sarà fondamentale prestare attenzione al *format* di verifica proposto e al tipo di griglie utilizzate per la raccolta ed interpretazione dei dati.

7 - Scenari per l'utilizzo del CLIL in Brasile

L'attuazione ed esplorazione di percorsi CLIL per apprendere insieme lingua e contenuti disciplinari è divenuto un oggetto di interesse e di costante avvicinamento da parte della politica culturale e linguistica del Brasile, all'indomani del programma organico di proiettare il paese sudamericano sulla scena internazionale. Un progetto che investe l'educazione e le sue risorse in quanto riconosce l'urgenza di superare il rigidismo delle pratiche di un insegnamento tradizionale e di rinnovare i programmi di tutte le realtà educative e scolastiche introducendo delle azioni che rispondono a un preciso disegno educativo volto a:

a) creare nuove condizioni di apprendimento, trasformando le dinamiche di insegnamento scolastico, ancorate a prassi accademiche, ridondanti e nozionistiche, in progetti di lavoro dal valore educativo e formativo bilingue, potenziando in questo modo il curricolo scolastico di ogni ordine e grado di scuole (COONAN, 2006) che hanno adottato il CLIL per promuovere obiettivi di costruzione della conoscenza;

b) formare i docenti all'utilizzo del CLIL: in questa prospettiva diventa fondamentale concentrarsi sui percorsi di aggiornamento glottodidattico dei docenti perché siano in grado di gestire la nuove offerta didattica

(cc) BY-NC-ND

alla luce del cambiamento culturale che una metodologia come il CLIL innesca nel campo educativo (DODMAN, PORTESI, 1999), laddove essa contribuisce alla promozione della lingua e allo sviluppo di competenze professionali;

c) multilinguismo, formando i nuovi apprendenti al contatto con realtà linguistiche che non si appiattiscono soltanto sulla conoscenza della lingua inglese, ma che, al contrario, considerano come un vantaggio competitivo comunicare in altre lingue.

Una sfida importante quella affrontata oggi dal Brasile, nell'ottica di preparare la nazione a un diverso approccio alla conoscenza e a rispondere così alla trasformazioni della società globale e tecnologica con un livello di comprensione più profonda. Nell'imminenza di importanti eventi mondiali che attendono il Paese, quali i campionati di calcio nel 2014 e le prossime Olimpiadi, il governo brasiliano ha tutto l'interesse per incoraggiare l'uso delle lingue straniere veicolari a scuola in modo da rendere più vicino all'uso quotidiano dei ragazzi una lingua straniera da utilizzare in svariati modi, purché il contesto di insegnamento che contraddistingue le classi multilingue sia attraversato da specifiche condizioni normative e critiche che regolino lo scenario scolastico da un punto di vista curricolare, organizzative alla didattica, strettamente metodologiche e, infine, operative che prevedono l'integrazione dei due ambiti allo scopo di valutare se l'innovazione introdotta sia realmente efficace e arrechi dei miglioramenti in tutti i momenti di apprendimento.

7.1 La riflessione critica sull'utilizzo della metodologia CLIL in Brasile

Il legame tra lingue e disciplina, fra contenuto e pensiero prodotto dal CLIL (KRAMSCH, 2000) necessita di un sostegno che qualifichi tutto il percorso

BY-NC-ND

di progettazione a livello di accordo internazionale fra le scuole partecipanti, nazionale con l'appoggio e il supporto degli organi ministeriali preposti all'istruzione, e locale che comprende tutto l'organico dirigenziale della scuola, dal corpo docente nel pianificare dei percorsi CLIL ai familiari degli studenti, per concludere, che riconoscono nelle iniziative CLIL un orizzonte ricco di possibilità di apprendimento a dispetto delle trasmissive modalità scolastiche con cui conseguire un metodo di studio e un'azione di crescita per i propri figli.

In sintesi, si tratta di riflettere in modo critico sulla possibilità o meno che ci sia un valore aggiunto nel fare lezione con una metodologia CLIL, evidenziando alcune caratteristiche, valutando la progettazione, i processi e i prodotti attesi. In questo raggio d'azione, una categoria di esperti CLIL valuterà i vari aspetti metodologici di una lezione CLIL simulata da parte del docente; in particolare l'osservazione riguarderà le modalità di svolgimento della lezione in base alla pianificazione iniziale, la flessibilità nel presentare i concetti importanti attraverso modalità diverse, usando abilità di studio, cercando di colmare le problematiche legate al lessico e alle strutture linguistiche; l'osservazione riguarderà inoltre la modalità di correzione degli errori, l'utilizzo efficace del *code-switching*, l'uso appropriato della mimica facciale, dei gesti e dei movimenti del corpo.

Allo stesso modo, verrà formulato un questionario che permetta al docente di stabilire le ricadute sul lavoro svolto, mettendo in evidenza i vantaggi e gli svantaggi nel fare una lezione CLIL rispetto ad una lezione più tradizionale.

Per concludere, si è voluto porre in primo piano la necessità di sostenere in modo strutturale e programmatico il CLIL, creando delle basi critiche per condurre una revisione particolareggiata del percorso intrapreso, in modo da analizzare certi risultati, giustificare il perché di certi comportamenti, spiegare

(cc) BY-NC-ND

in modo critico le scelte metodologiche e determinate pratiche didattiche alla luce degli obiettivi prioritari come quello del successo scolastico.

7.2 L'italiano come lingua veicolare

Per il suo carico di complessità cognitiva, per la vicinanza e una certa, sufficiente uniformità (WEINREICH, 1970) con le altre lingue romanze praticate in Brasile, per i punti di contatto (LUISE, 2006) che presenta con la L1, la lingua italiana si presta bene a essere usata come mezzo per costituire una base di progettazione integrata CLIL e per veicolare contenuti di discipline umanistiche, le quali fanno emergere lo straordinario patrimonio storico di cui la lingua è un precipitato (LO DUCA, 2003). In modo particolare, se si considera il contesto socioculturale, linguistico e comunicativo del Brasile, l'italiano costituisce un vantaggio per gli apprendenti perché è una lingua che può determinare un miglioramento della competenza linguistica a fronte del livello, già di per sé non iniziale, con cui un discente locale parte nel momento di approfondire i contenuti attraverso la suddetta LS.

Le implicazioni didattiche e le caratteristiche microlinguistiche dei testi in lingua italiana facilitano l'esperienza di comprensione integrata di lingue e contenuti; il ricorso al *code-switching* e a codici extralinguistici rivelano la possibilità di attuare un percorso equilibrato nel quale indagare il rapporto fra LS e L1 da una prospettiva culturale e interculturale.

La funzione strategica dell'italiano si misura anche dall'impatto che essa ha sul numero di studenti brasiliani che si accostano al carico concettuale che l'italiano veicola attraverso i media, dalla presenza di un grande comunità italiana e dalla distribuzione capillare di organizzazioni scolastiche impegnate

(cc) BY-NC-ND

a mantenere viva l'educazione bilingue e a formare generazioni plurilingue, con possibilità di successo lavorativo. Aspetto non trascurabile nella politica economica dei due paesi: infatti, dopo aver considerato le radici profonde che legano l'Italia al Brasile, il sistema di produzione italiano ha impegnato ingenti risorse per sviluppare e connettere, in una sorta di network, le aziende italiane e la comunità di affari italo-brasiliana.

Queste indicazioni, che non si possono approfondire per motivi di spazio, sostengono una situazione CLIL in cui la lingua veicolare è l'italiano al fine di restituire allo studente uno sguardo più ampio degli orizzonti culturali a cui è possibile accedere (SANTIPOLO, 2009) con un repertorio articolato di mezzi espressivi e concettuali da promuovere e manipolare per i propri bisogni comunicativi in un contesto globale.

8 - Conclusioni

Nel corso dell'articolo si è delineato lo scenario in cui il CLIL riesce a rendere effettivo l'uso della lingua e i saperi veicolati. Le analisi strutturali effettuate hanno tracciato, pur in via non definitiva ed esaustiva, il quadro epistemologico sui cui vengono impostati gli aspetti interni della relazione strategica fra lingua straniera/italiano e contenuti disciplinari veicolati allo scopo di cogliere gli obiettivi dell'apprendimento e determinare nello studente delle performance migliori dal punto di vista comunicativo e dell'apprendimento del contenuto. Si è inoltre considerato il contesto brasiliano dove il fenomeno CLIL potrà certamente espandersi di più se ispirato da riferimenti legislativi, normativi e professionali che, investendo gli ambienti educativi e le esigenze formative degli insegnanti, saprà esplorare le diverse esperienze CLIL con utili riferi-

(cc) BY-NC-ND

menti metodologici e didattici, in modo da supportare con pratiche scientifiche condivise la realizzazione dei progetti CLIL attivati nel territorio. In tal senso, la definizione della lingua italiana come LS veicolare opera su un *continuum* culturale e su una varietà linguistica che presenta numerose affinità, assicurando un orientamento di valori ed elementi linguistici destinato a rafforzare le idee di chi ha una visione chiara del proprio futuro come cittadino plurilingue, competente nello scambio, nella conoscenza e nel rispetto delle diversità.

Bibliografia

BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.

BALBONI, P. E. *Microlingua e letteratura nella Scuola superiore*. Brescia: La Scuola, 1989.

_____. *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra-Soleil, 1999.

_____. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET, 2007.

_____. *Le sfide di Babele:* insegnare le lingue nella società complessa. Torino: UTET, 2008.

BARBERO, T. *Lingua, cultura e scienze:* uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti scientifici. Torino: MIUR-IRRE Piemonte, 2003.

_____. Insegnare in lingua straniera. Quali sfide' Quali difficoltà? In: COONAN, C. M. (Org.). *CLIL:* un nuovo ambiente di apprendimento. Venezia: Cafoscarina, 2006. p. 106-116.

BRUNER, J. S. *Child's Talk: Learning to use Language*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

_____. *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza, 1988.

COONAN, C. M. *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET, 2002.

_____. Progettare per CLIL: una cornice di riferimento. In: SERRAGIOTTO, G. (Org.). *Le lingue straniere nella scuola*. Torino: UTET, 2004.

(cc) BY-NC-ND

_____. (Org.). *CLIL:* un nuovo ambiente di apprendimento. Venezia: Cafoscarina, 2006.

_____. (Org.). *CLIL e l'apprendimento delle lingue*. Venezia: Cafoscarina, 2008.

CUMMINS, J. *Bilingualism and Special Education:* Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.

_____; SWAIN, M. (Orgs.). *Bilingualism in Education:* theory research and policy. Oxford: Longman, 1986.

_____; _____. *Bilingualism in Education, Aspects of Theory, Research and Practice*. Harlow: Longman, 1998.

DE MATTEIS, P.; FORTUNA, O. (Orgs.) CLIL - modelli di integrazione didattico-disciplinare per la formazione del docente. *Formazione & Insegnamento*, VI, n. 3, 2008.

DODMAN, M.; PORTESI, L. (Orgs.). Crescere in più lingue. *Quaderni di documentazione dell'Istituto Pedagogico di Bolzano*, 1999.

DOLCI, R.; SPINELLI, B. Percorsi di sviluppo di un'identità interculturale in ambienti integrati di apprendimento sulla scia dei referenziali per le lingue. In: SERRAGIOTTO, G. (Org.). *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*. Vicenza: La Serenissima, 2006. p. 115-142.

ELLIS, R. *Task Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

GAJO, L. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier, 2001.

GORDON, T. *Insegnanti efficaci*. Teramo: Giunti & Lisciani, 1991.

GRIFFITHS, G. *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

GUAZZIERI, A. Cooperative learning in CLIL. In: MARSH, D.; WOLFF, D. (Orgs.). *Diverse Contexts-Converging goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 2007.

HELFRICH, H.; THURMANN, E. (Orgs.) *Bilingual Education in Secondary Schools*: Learning and Teaching non-Language Subjects through a Foreign Language, Report on Workshop 12A. Strasburg: Council of Europe, 1994.

KRAMSCH, C. Language, Thought and Culture. In: DAVIES, A.; ELDER, C. *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Basil Blackwell, 2000.

KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

(cc) BY-NC-ND

_____. *The Input Hiypothesis*. London: Lognman, 1985.

LO DUCA, M. G. *Lingua italiana ed educazione linguistica:* tra storia, ricerca e didattica. Roma: Carocci, 2003.

LEWIS, M. *The Lexical Approach:* The State of ELT and a Way Forward. Hove: Language Teaching Publications, 2003.

LUISE, M. C. Due contesti particolari di educazione bilingue: la metodologia CLIL e l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda. In: COONAN, C. M. (Org.). *CLIL:* un nuovo ambiente di apprendimento. Venezia: Cafoscarina, 2006. p. 69-78.

MARIANI, L. Learning to learn. In: MORROW, K. (Org.). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

MARSH, D. Main Features of CLIL. In: LANGÈ, G. *Tie - CLIL Professional Development course*. Milano: Grafica L. Monti, 2002.

MET, M. Learning Language through Content. Learning Content through Language. *Journal of the American Council on the Teaching of Foreign Languages*, XXIV, 4, 1991.

PAVESI, M.; ZECCA, M. La lingua straniera come lingua veicolare: un'indagine sulle prime esperienze in Italia. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata,* n. 30, p. 31-57, 2001.

PIAGET, J. *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi, 1972.

PIVA, C. (Org.). Prospettive per una educazione bilingue. Sperimentazioni CLIL in Calabria. *Quaderni di Linguistica*, 9, n. 2, 2011.

RICCI GAROTTI, F. *Il futuro si chiama CLIL:* una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare. Trento: IPRASE Trentino, 2006.

SANTIPOLO, M. (Org.). *Italiano L2:* dal curricolo alla classe. Perugia, Guerra, 2009a.

_____. Il ruolo della funzione metalinguistica nel processo di Raising Variation Awarness. *SELM*, n. 7, 2009b.

SEMERARO, R. *La progettazione didattica*. Padova: Domeneghini, 2007.

SERRA BORNETO, C. *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci, 2003.

SERRAGIOTTO, G. *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra- Soleil, 2003.

_____. La metodologia CLIL in Italia. In: GOMEZ, B.; OLLIVIER, C. (Orgs.). *Aktuelle Tendenzen in der romanistichen Didaktik*. Hamburg: Verlag, 2007.

(cc) BY-NC-ND

SIMON, H.; ZATTA, D. *Strategia e cultura d'impresa*. Milano: Il Sole 24 ore, 2008.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. *Evaluating Bilingual Education:* A Canadian Case Study. Clevedon: Multilingual Matters, 1982.

TING, T. CLIL: un approccio "brain compatible" all'apprendimento di lingua e contenuto. In: PIVA, C. (Org.). Prospettive per una educazione bilingue. Sperimentazioni CLIL in Calabria. *Quaderni di Linguistica*, 9, n. 2, p. 55-64, 2011.

TORRESAN, P. *Intelligenza e didattica delle lingue*. Bologna: Emi, 2008.

VARISCO, B. M. *Metodi e pratiche della valutazione:* tradizione, attualità e nuove prospettive. Milano: Guerini, 2000.

VARISCO, B. M. *Costruttivismo socioculturale*. Roma: Carocci, 2002.

VYGOTSKIY, L. S. *Il processo cognitivo*.Torino: Boringhieri, 1980.

WEINREICH, U. *Languages in Contact*. The Hague-Paris: Mouton, 1970.

WIDDOWSON, H. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILLIS, J. *A Framework for Task Based Learning*. London: Longman, 1996.

(cc) BY-NC-ND