

L'officina delle parole

Giochi e attività per insegnare a leggere l'italiano L2 a adulti migranti

Alessandro Borri, Florinda D'Amico e Francesca Lasi

MATERIALI
DIDATTICA



IL LIBRO

L'OFFICINA DELLE PAROLE

Il volume presenta 28 attività e giochi pensati appositamente per persone adulte con background migratorio che stanno imparando a leggere e scrivere per la prima volta e che, contemporaneamente, stanno imparando l'italiano come lingua seconda (L2).

Le attività puntano sia a sviluppare le abilità tecniche di lettura (capacità di decodifica di parole, frasi e brevi testi), sia a migliorare la competenza comunicativa in italiano L2 (sviluppo del lessico, delle strutture morfosintattiche, delle strategie comunicative).

Il volume si propone come uno strumento da affiancare ai manuali normalmente utilizzati nei corsi di alfabetizzazione e permette di realizzare attività brevi, graduate e di gruppo, con un forte riferimento alla didattica ludica. Da questo punto di vista, *L'officina delle parole* risponde a un'esigenza diffusa di materiali ludici per la lettura e scrittura concepiti appositamente per un pubblico adulto per nulla o poco scolarizzato: i giochi ruotano infatti attorno a parole chiave, contenuti e materiale iconografico riferiti a contesti d'uso della lingua con cui le persone adulte più probabilmente si trovano a interagire.

Le attività e i giochi sono raggruppati in quattro sezioni:

- la prima sezione è orientata a migliorare la comprensione, la produzione e l'interazione orale in italiano L2;
- la seconda raccoglie giochi e attività per sviluppare il riconoscimento a vista di alcune parole frequenti;
- la terza si concentra sullo sviluppo e sul potenziamento della consapevolezza fonologica;
- la quarta, infine, è dedicata allo sviluppo della lettura funzionale.

Ogni gioco è corredato da materiale fotocopiabile e scaricabile; al libro sono inoltre allegate 84 flashcard a colori, tessere sillabiche e griglie per lavorare con le sillabe.

GLI AUTORI

ALESSANDRO BORRI

Docente di italiano, storia e geografia nella scuola secondaria, ha maturato esperienza come coordinatore di progetti nazionali ed europei per l'insegnamento a adulti. È autore di manuali e materiali di lingua italiana per stranieri.

FLORINDA D'AMICO

Insegnante di italiano L2. Dopo una lunga esperienza di insegnamento all'estero in contesto LS ad apprendenti adulti e bambini, è attualmente impegnata nell'insegnamento della lingua italiana a adulti con background migratorio.



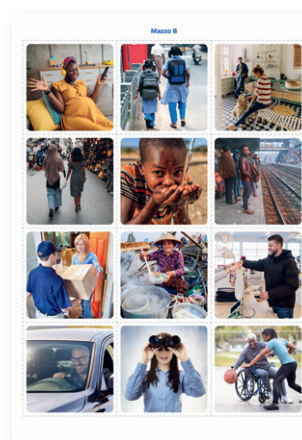
Immagini reali



Storie illustrate



Flashcard (mazzo A)



Flashcard (mazzo B)



INDICE

- 7 Prefazione (*F. Minuz*)
- 9 Introduzione
- 27 Bibliografia
- 31 Sez. 1 Ampliare il vocabolario in italiano
- 53 Sez. 2 Attività per sostenere il riconoscimento a vista delle parole
- 91 Sez. 3 Attività per sostenere la lettura alfabetica
- 127 Sez. 4 Costruzione e interpretazione dei significati del testo

Introduzione

L'officina delle parole è una raccolta di giochi e attività per persone adulte con retroterra migratorio che stanno imparando a leggere e scrivere per la prima volta e che, contemporaneamente, stanno imparando l'italiano come lingua seconda (L2).

Il volume contiene proposte graduate, adatte sia a coloro che hanno appena iniziato a scoprire la corrispondenza tra suoni e lettere, sia a coloro che, pur riuscendo a leggere alcune brevi parole e frasi, hanno necessità di acquisire sicurezza e fluency nella lettura e scrittura. Le attività e i giochi proposti in questo volume privilegiano le abilità di lettura rispetto a quelle di scrittura. Inoltre, condividono una forte attenzione allo sviluppo delle abilità orali e della competenza comunicativa nella lingua italiana, che per gli e le apprendenti costituisce una seconda lingua.

Le attività didattiche presenti nell'*Officina delle parole* si differenziano dai numerosi materiali ludici sulla lettura e scrittura rivolti all'infanzia perché sono pensate esplicitamente per un pubblico adulto: la scelta delle parole chiave e dei contenuti delle attività e dei giochi si basa su contesti d'uso della lingua scritta e orale con cui le persone adulte più probabilmente si trovano a interagire.

L'officina delle parole vuole essere uno strumento funzionale e agile per i colleghi e le colleghe dei Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA), delle cooperative e delle associazioni del terzo settore che cercano delle attività brevi, ludiche e di gruppo da affiancare ai manuali di italiano L2 già disponibili sul mercato. Il volume intende in particolare venire incontro alle necessità di tutte quelle persone che si iscrivono ai corsi di italiano ma che, per svariati motivi, non hanno avuto modo di apprendere a leggere e scrivere nella propria lingua madre in passato.

Nelle prossime pagine presentiamo innanzitutto il quadro teorico e lo stato dell'arte rispetto alla prima alfabetizzazione degli adulti, così come emergono dalla letteratura scientifica sul tema.

A questa sezione, più teorica, ne segue un'altra, intitolata *Il materiale*; in quest'ultima colleghe e colleghi possono trovare indicazioni più pratiche rispetto ai diversi materiali contenuti in questo volume.

Quadro teorico e stato dell'arte

Analfabetismo, alfabetismo, letteratismo

Prima di presentare *L'officina delle parole*, riteniamo necessario definire l'orizzonte teorico in cui si collocano le proposte che, come autori, abbiamo pensato

e creato e che hanno ora una loro veste grafica da condividere con insegnanti e operatori.

Innanzitutto, è necessario inquadrare il tema dell'alfabetizzazione, che nella letteratura internazionale è indicato come *literacy*, termine complesso e polisemico (Banzato, 2013).

L'*alfabetizzazione* a cui la proposta editoriale è dedicata rimanda al processo di apprendimento della lettura e scrittura da parte di individui che non padroneggiano queste abilità e si trovano quindi in condizione di *analfabetismo*. Il termine *alfabetismo* è invece utilizzato per circoscrivere l'esito del processo che porta gli individui a possedere quelle abilità.

L'alfabetizzazione, un tempo considerata azione propedeutica all'educazione linguistica e spesso svincolata dai contesti in cui avveniva (UNESCO, 2005), è ora ricompresa nella più ampia nozione di *literacy*, termine trasposto in italiano nell'ambito dell'educazione degli adulti con «letteratismo» (Alberici, 1999).

Gli studi che sono seguiti nei decenni — pur da prospettive teoriche spesso diverse (Minuz, 2019; Minuz, Borri e Rocca, 2016) — hanno portato a una rivisitazione e a un approfondimento del tema.

Se la soglia dell'alfabetismo, utilizzata anche per la raccolta e l'elaborazione dei dati provenienti dai Paesi di tutto il mondo, è delineata nella «capacità di leggere e scrivere, comprendendolo, un breve asserto relativo alla vita quotidiana», è ormai chiaro, tuttavia, che essa non risulta sufficiente a cogliere la complessità del rapporto fra analfabetismo e letteratismo (UNESCO, 2008).

Il dibattito ha portato, infatti, a non identificare più l'alfabetizzazione con la sola capacità di codifica e di decodifica dei testi, ma a ricomprendervi le «interazioni complesse tra linguaggio, cognizione, società e cultura» (Kern e Schultz, 2005). L'alfabetizzazione permette, quindi, di utilizzare la lingua scritta della cultura in cui si vive e di comprendere i processi in cui gli individui si occupano di eventi e situazioni.

L'alfabetismo, così inteso, non costituisce una competenza assoluta, ma relativa a contesti, comunità e pratiche specifiche e situate.

La visione di alfabetismo è oggi quindi una nozione «relativistica» (Minuz, 2019), dinamica e orientata verso la comunicazione più che verso la padronanza della scrittura. Ciò rimanda alla nozione linguistico-comunicativa del Quadro Comune Europeo, che considera chi usa/apprende la lingua come un «attore sociale» che persegue i propri fini in contesti specifici attraverso la produzione e la ricezione di testi (Council of Europe, 2002). Il termine «testo» indica un qualsiasi enunciato o insieme di enunciati — realizzato in forma orale, scritta o trasmessa, dotata di senso — che, collocato all'interno di opportune coordinate contestuali, realizza una funzione comunicativa (Palermo, 2013).

Se al centro della comunicazione sta quindi la prospettiva testuale nelle sue molteplici varianti, il letteratismo presuppone la capacità di identificare, leggere, comprendere testi multimodali che mescolano immagini, simboli, messaggi verbali, presenti su supporti diversi, anche digitali (New London Group, 1996; Unesco, 2017).

Analfabetismo: una questione sempre più stringente

Nel 2016 l'UNESCO (UNESCO, 2016) rilevava che nel mondo erano presenti circa 750 milioni di adulti analfabeti, di cui due terzi donne. Per quanto riguarda la distribuzione geografica, in numeri assoluti, quasi la metà viveva

nell'Asia meridionale, anche se in numeri percentuali l'analfabetismo era particolarmente gravoso nei Paesi dell'Africa sub-sahariana, in Afghanistan e Iraq, dove il tasso di alfabetismo rimaneva inferiore al 50%. Per quanto riguarda la popolazione più giovane, il dossier UNESCO rilevava che solo il 10% si trovava in questa condizione, ma che dei 102 milioni di giovani analfabeti la maggior parte era concentrata nei Paesi dell'Africa sub-sahariana, dove permanevano problemi di limitato accesso alla scuola, di abbandono scolastico o di scarsa qualità dell'istruzione.

Sempre l'UNESCO evidenziava che l'accesso alla scolarizzazione aveva sicuramente avuto un'influenza positiva sull'alfabetizzazione dei bambini, anche se più della metà dei bambini e degli adolescenti nel mondo non avevano raggiunto gli standard minimi nella lettura e nella scrittura, in particolare nell'Asia meridionale e nell'Africa sub-sahariana, dove l'88% dei minori non era in grado di leggere al termine della scuola primaria. Decisamente critico rimaneva inoltre l'incremento dell'alfabetismo degli adulti: solo il 4%, rispetto all'ambizioso obiettivo del 50% fissato negli «Obiettivi di Sviluppo Sostenibile» proposti dall'ONU (UNESCO, 2017).

Il quadro di luce e ombre, rilevato nel 2016, non sembra essere migliorato negli ultimi anni: la pandemia e l'acuirsi delle crisi umanitarie non hanno certo portato a un incremento dei livelli di alfabetizzazione, anzi per molti aspetti hanno esacerbato le disuguaglianze di genere, incidendo in maniera negativa in particolare sull'accesso delle ragazze a un'istruzione di qualità (UNESCO, 2022).

Come sottolineato da Minuz (2019), questi dati, un tempo appannaggio di ricercatori, attori politici, sociali e educativi impegnati nei temi del sottosviluppo/sviluppo, ora rientrano nella sfera di interesse dei Paesi industrializzati, soprattutto in un'epoca sempre più caratterizzata da «grandi movimenti di rifugiati e migranti» (UN General Assembly, 2016, p. 2).

I flussi migratori hanno sicuramente fatto emergere nuove figure di apprendenti di lingue seconde: adulti analfabeti o scarsamente scolarizzati.

Nel 2021 Istat (Istat, 2021) ha infatti rilevato che il 9% degli stranieri presenti in Italia è analfabeta, a cui si aggiunge un 8,6% senza titolo di studio. Anche se non esiste allo stato attuale un'indagine nazionale, nelle situazioni di insegnamento sembra sempre più in aumento la presenza di studenti analfabeti tra gli immigrati che seguono corsi di lingua (Minuz e Borri, 2017).

Una nuova tipologia di apprendenti, giovani e giovanissimi con una scolarizzazione assente o limitata, proveniente da zone rurali, ma con un repertorio linguistico ricco, spinge ricercatori, decisori educativi e insegnanti a ricercare modalità più consone di insegnamento (D'Agostino e Sorce, 2016). L'affacciarsi di nuove tipologie di apprendenti è ribadita in ricerche locali che testimoniano i cambiamenti in atto. Un dossier dell'Organizzazione Mondiale per l'Immigrazione nel 2016 così fotografava il profilo della persona rifugiata in Italia: giovane con una debole educazione formale, intorno ai 7 anni di scolarizzazione, il 10% analfabeta, il 20% senza aver completato il ciclo di scuola primaria, ma in grado di parlare almeno due lingue (International Organisation for Migration, UK Aid, 2016). Dato ancor più marcato nell'esperienza di corsi di alfabetizzazione organizzati dall'Università di Palermo che riportano come il 25% dei partecipanti fossero assolutamente analfabeti con difficoltà nella lettura di singole parole, a cui si aggiungeva un altro 25% con deboli competenze di *literacy* (D'Agostino, 2021).

In società altamente testualizzate dove la scrittura tende sempre più a diventare «un tramite imperativo nelle relazioni umane» (Adami, 2008, p. 23), le pratiche di alfabetizzazione diventano fondamentali sia per favorire il processo di acculturazione, sia per permettere l'esercizio di qualsiasi diritto di cittadinanza (Borri, 2019).

La lettura e la scrittura non sono, dunque, da intendere solo come modi di trascrivere la parola detta o pensata, attraverso un sistema convenzionale. Studi etnografici, in prima istanza, hanno fatto emergere, infatti, come il fenomeno della «scrittura» sia da comprendersi come «matrice di significati sociali, come luogo privilegiato di produzione simbolica» (Cardona, 1981, p. 16). Il significato della scrittura va pertanto considerato al di là della sua funzione tecnica per diventare «pratica sociale e situata», strumento di conoscenza, controllo e trasmissione della realtà (Minuz, 2005, pp. 97-98).

A ciò si aggiungono le riflessioni, condotte spesso da prospettive diverse, sulle conseguenze dell'invenzione della scrittura nella società (Minuz et al., 2016). Ricerche condotte nell'area della psicologia cognitiva e delle neuroscienze hanno indagato come la scrittura influenzi precisi schemi organizzativi del pensiero, come ad esempio l'automatizzazione e l'interiorizzazione delle capacità di convertire sequenze di segni grafici in suoni e significati, la consapevolezza della lingua come sistema, la modalità di pensiero astratto e decontestualizzato mediato dai testi scritti (Minuz, 2005, pp. 55-61). Per sua natura convenzionale, la scrittura, a differenza del parlato, può essere quindi appresa solo attraverso l'insegnamento.

Tale visione ha conseguenze sulla pratica didattica perché non si insegna solo a scrivere e leggere strumentalmente, ma anche ad apprendere pratiche discorsive per realizzare atti linguistici in determinati contesti (Della Casa, 2007). Ciò implica sicuramente lo sviluppo di obiettivi legati a un saper fare con la lingua, come, ad esempio, sapersi orientare in un volantino riportante un indirizzo o un orario o leggere le indicazioni di una emettitrice automatica di biglietti (competenze funzionali) o individuare la valenza regolativa di un segnale (competenze socio-culturali e pragmatiche) (figura 1).



Fig. 1 Materiali di alfabetizzazione con uno sguardo allo sviluppo delle competenze funzionali e pragmatiche (Borri, 2019).

Si tratta di una prospettiva che include i due modelli di alfabetizzazione che a lungo sono stati percepiti in opposizione: il primo, quello «autonomo», che si concentra sulle abilità cognitive individuali necessarie alla decodifica di un sistema notazionale, il secondo, quello «ideologico», che considera l'alfabetizzazione come pratica sociale e situata, che può differire per linguaggio, scopo e uso, a seconda dei diversi contesti sociali (Minuz, 2005, p. 61).

La scrittura e la lettura sono dunque processi complessi e compositi (Daloiso, 2015; Pinto, 2003). In *L'officina delle parole* particolare attenzione è posta nei confronti dell'abilità della lettura, che consiste nella decodificazione e interpretazione di un testo scritto. Questo processo è possibile attraverso l'interrelazione di più competenze, in genere definite, in letteratura, di primo e di secondo livello. Le prime sono quelle strumentali e tecniche necessarie per la decodifica dei grafemi nei corrispondenti fonemi, ma anche quelle che permettono la decifrazione delle componenti morfo-fonologiche, sintattiche e lessicali del testo. Le seconde sono invece quelle che permettono di interagire con il testo: fare inferenze circa i significati e mettere in relazione le diverse parti del testo, comprendere l'intenzione comunicativa di chi scrive, fino a rielaborare e riutilizzare il testo per propri scopi validando o meno le informazioni desunte dalla lettura (Bertocchi et al., 1996).

È opportuno ricordare che lettura e scrittura sono processi differenti (Bettini, 2019) che, anche se interdipendenti (Savelli, 2008), si apprendono in maniera separata.

Ad oggi esistono più modelli per spiegare le modalità di apprendimento della lettura, elaborati generalmente a partire da dati e ricerche riferite all'apprendimento da parte di bambini e bambine.

Il modello cognitivo più riconosciuto per spiegare i processi della lettura e della scrittura dei sistemi alfabetici rimane ancora il «modello a due vie» proposto da Coltheart, con le successive integrazioni (Vegni, 2007; Cacciari, 2001; Harris e Coltheart, 1986). Il modello prevede che la lettura, così come la scrittura, avvengano attraverso due processi distinti, la «via fonologica» e la «via lessicale» (si veda la figura 2).

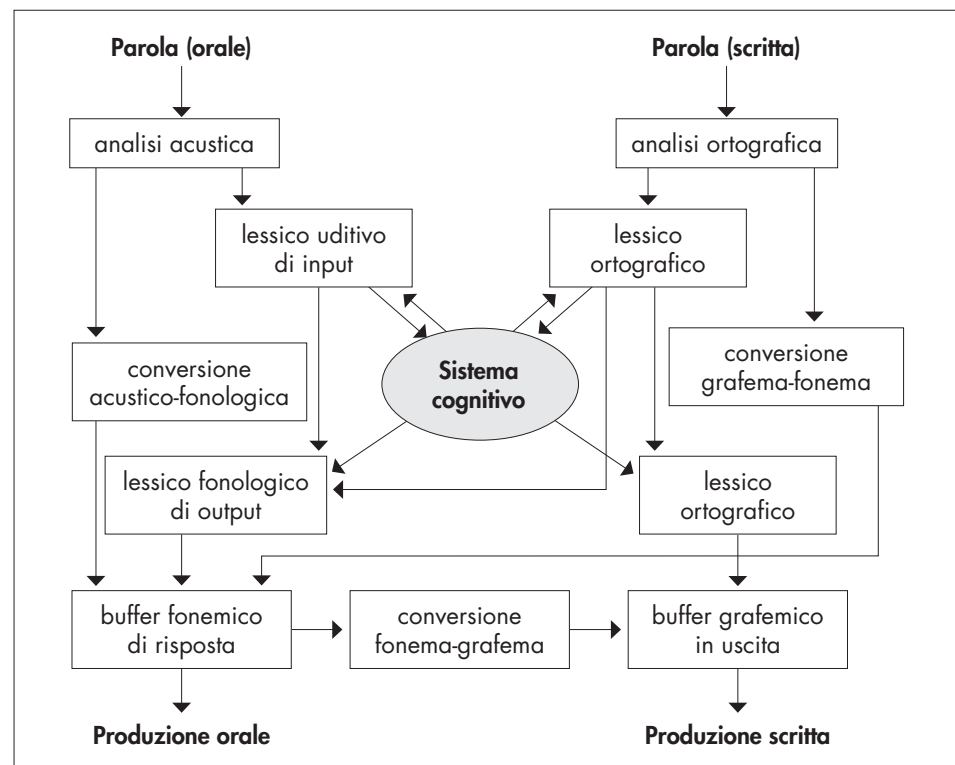


Fig. 2 Schema del «modello a due vie» (Grasselli, 2012, p. 16).

In sintesi, la via fonologica, dopo l'iniziale individuazione dei tratti, attiva il sistema di conversione grafema-fonema: i suoni vengono uniti per formare un suono finale. La via lessicale invece, coinvolge il riconoscimento di parole familiari (ad esempio, *c-a-s-a* oppure *ca-sa*) di cui sia già stata memorizzata la forma ortografica e di recuperarne il significato fino all'attivazione del sistema fono-articolatorio. La produzione orale della parola scaturisce quindi dall'accesso diretto al significato della stessa.

Le due vie convivono in ogni fase di apprendimento della lettura e l'individuo ricorre ad entrambe a seconda delle proprie esigenze e dei materiali che deve leggere. La via lessicale è senz'altro più immediata e veloce, ma presuppone l'esistenza di un «magazzino» ortografico che non può essere dato per scontato e che si sviluppa solo attraverso un'esposizione continua alle parole scritte. La via fonologica invece è più complessa, risultato di attività e di esercitazioni, ma permette di leggere parole non conosciute o non parole (Minuz, Borri e Rocca, 2016).

Mentre c'è consenso in letteratura sull'attivazione parallela delle due strategie nell'adulto, in ambito evolutivo alcuni autori (Frith, 1985; Seymour e Bounce, 1993) propendono per un'ipotesi gerarchico-stadiale, in cui il passaggio tra le due strategie avviene con una successione di stadi regolari, nella fattispecie quattro (si veda la figura 3). Il primo, detto «logografico», si basa sull'interpretazione di indizi visivi di una parola (ad esempio, la lunghezza, il colore) in maniera globale senza il riconoscimento di singole lettere. Il secondo, «alfabetico», si basa su indizi fonetici: chi si avvicina alla lettura utilizza la conoscenza rudimentale del suono delle lettere per collegare i segni scritti alla pronuncia. Nella fase «ortografica» l'individuo completa la corrispondenza segno-suono. Infine, nella fase «lessicale» si assiste all'automatizzazione nel riconoscimento di parole. L'individuo ha formato, cioè, un vocabolario lessicale che gli permette di leggere le parole senza recuperare il fonema (suono) associato ad ogni grafema (simbolo o lettera). L'attività di lettura diventa automatica e veloce e il lettore può ricorrere alle modalità degli stadi precedenti quando si trova ad affrontare la lettura di parole nuove, di cui non conosce il significato, o parole senza senso.

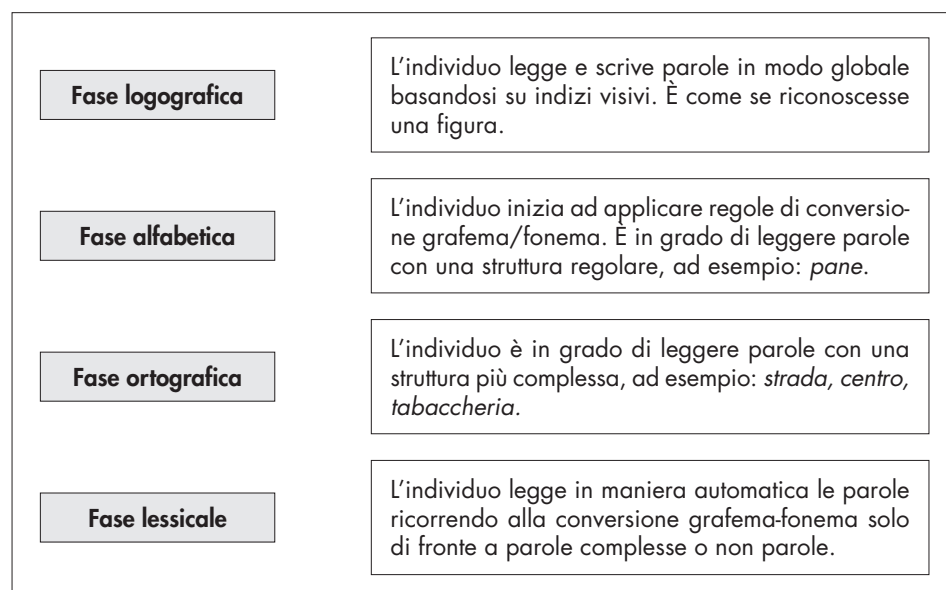









Fig. 3 Schema del modello evolutivo di Uta Frith, fonte: nostra elaborazione da Frith U. (1985).

GIOCO 6

CORRI!

	Perché giocare a questi giochi?	L'attività favorisce la consapevolezza fonologica, in particolare la percezione dei suoni complessi (digrammi/trigrammi/CCV, CVV) e la ripetizione (articolazione) di parole esercitate.
	Obiettivi (ITL2)	<i>Fonetica</i> <ul style="list-style-type: none">• Sa ripetere parole brevi parossitone/piane (es. casa) e alcune proparossitone/sdrucciole (es. medico) e formule appena ascoltate;• sa riprodurre i suoni più frequenti dell'italiano, anche se con interferenze con la lingua materna;• sa controllare la posizione accentuale di parole familiari.
	Livello consigliato (LASLLIAM)	Dal livello 3.
	N. partecipanti	Coppie o piccoli gruppi max 4 persone.
	Materiali necessari	Mazzo di carte A (una selezione di flashcard sostantivi), plancia (scheda 6.1), dado, segnalini.
	Durata	15' circa.
	Momento consigliato	A fine lezione, per rilassarsi; dopo aver lavorato su fonemi o gruppi consonantici specifici, per ripassare.

● Svolgimento

Si tratta di un gioco dell'oca. L'insegnante può scegliere di giocare con una selezione di flashcard a seconda del livello degli/delle apprendenti.

Per giocare con studenti di livello 3 consigliamo di selezionare dal mazzo A (flashcard dei sostantivi) le seguenti 22 carte, e di suddividerle in due mazzetti:

1. pizza, casa, centro, parco, uomo, bancomat, gola, testa, aula, farmacia, cuoco, ufficio, barista, polizia, negozio;
2. insegnante, ospedale, biglietto, ambulanza, quaderno, registro, questura.

Il primo mazzetto contiene parole che presentano difficoltà fonetiche (gruppo A); il secondo, contiene invece parole più complesse (gruppo B), che verranno pescate da chi capita sulle caselle «Imprevisto».

Le carte vengono posizionate con l'immagine verso l'alto.

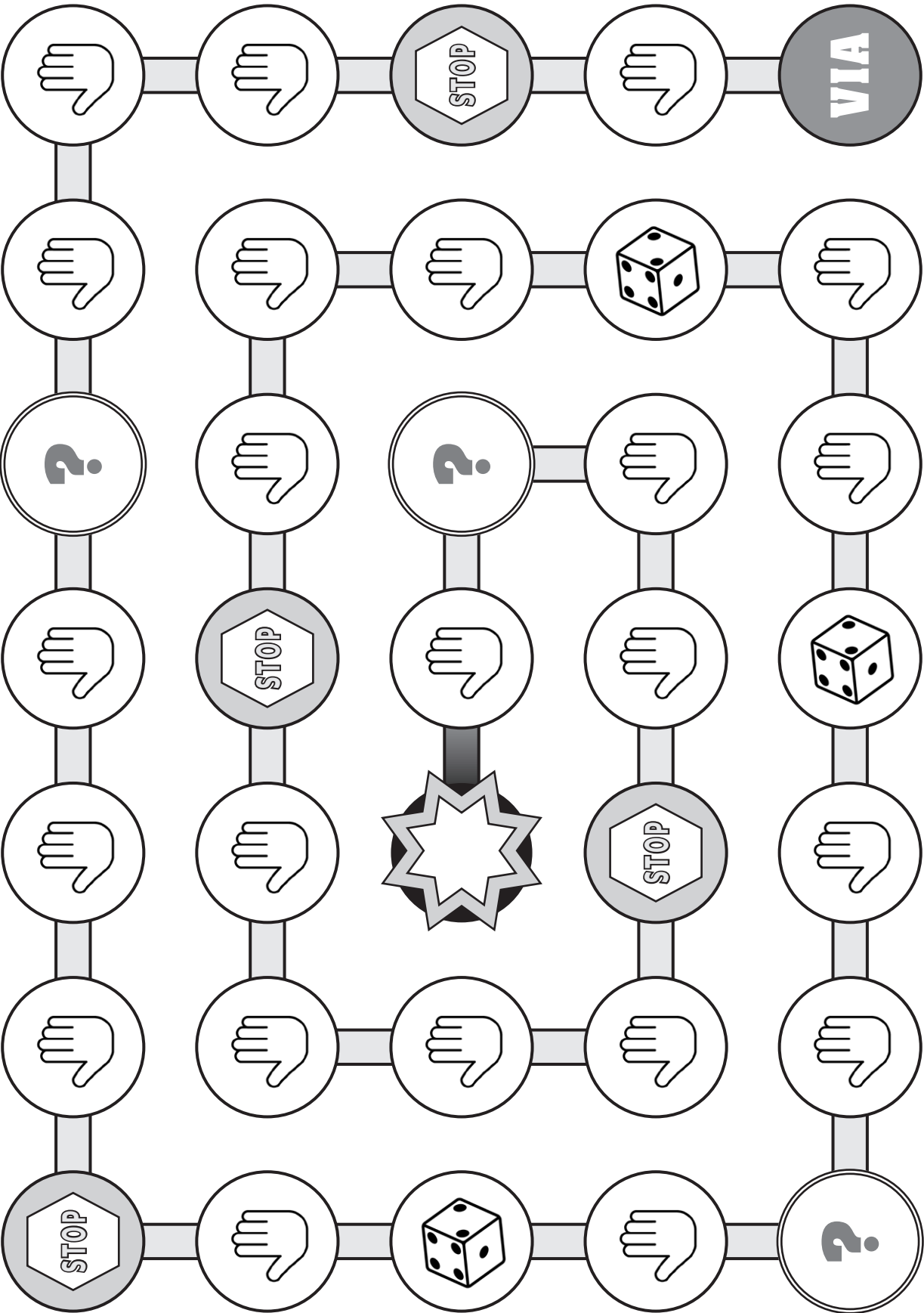
Si procede come nel classico gioco dell'oca; sulla plancia sono presenti:

- le caselle con il simbolo di una mano: chi ci capita sopra deve pescare una carta dal mazzetto con le parole del gruppo A, guardare l'immagine e pronunciare il nome della parola; in caso di errore, lo studente torna alla casella precedente all'ultimo tiro;
- le caselle STOP, che obbligano a fermarsi per un turno;
- la casella che dà possibilità di tirare il dado una seconda volta con il disegno del dado;
- la casella imprevisto, con il PUNTO INTERROGATIVO: chi ci capita deve pescare una carta dal mazzetto con le parole del gruppo B, guardare l'immagine e pronunciare il nome della parola; in caso di errore, lo studente torna alla casella precedente all'ultimo tiro.

● **Alternativa per chi già legge**








Per l'imprevisto, sostituire le flashcard con i cartellini delle sillabe contenenti suoni complessi degli allegati ritagliabili (GN-GL-QU, ecc. a seconda del tipo di lavoro che l'insegnante preferisce fare); chi capita sulla casella imprevisto deve trovare una parola che contenga il suono sul cartellino.

SCHEDA 6.1 • CORRI!



GIOCO 7

BINGO PER IMMAGINI

	Perché giocare a questi giochi?	L'attività favorisce la consapevolezza fonologica, in particolare la percezione dei suoni complessi (digrammi/trigrammi/CCV, CVV) e la ripetizione (articolazione) di parole esercitate.
	Obiettivi (ITL2)	<i>Strategie di apprendimento</i> Inizia a sviluppare strategie di memorizzazione del lessico e di sequenze orali.
	Livello consigliato (LASLLIAM)	Prima attività: Livello 2 e 3. Seconda attività: Livello 4.
	N. partecipanti	Da 3 a 12 (nel caso si giochi in coppie, fino a 24 persone).
	Materiali necessari	Mazzo di carte A (60 flashcard sostantivi), schedine ritagliabili (scheda 7.1) e schedine dalle risorse online: per giocare con gruppi più numerosi (prima attività) o per giocare con suoni più complessi (seconda attività).
	Durata	15' circa
	Momento consigliato	A fine lezione, per rilassarsi. A fine unità di apprendimento, per consolidare il lessico.

● Svolgimento prima attività, per Livello 2 e 3

L'insegnante distribuisce tra gli e le apprendenti, individualmente o in coppia, le schedine del Bingo (scheda 7.1). Questo Bingo contiene una selezione di 28 parole del mazzo A dei sostantivi (*spesa, uomo, pizza, centro, treno, testa, medicina, aula, questura, uovo, libro, stazione, registro, ambulanza, operaia, barista, ufficio, ospedale, insegnante, cuoco, negozio, quaderno, polizia, biglietto, passaporto, farmacia, corpo, euro*).

Le parole sono state scelte perché presentano alcune difficoltà nella pronuncia: dittonghi (es. *uomo*), sillabe s+CV (es. *stazione*), sillabe CCV (es. *libro*), sillabe VC (es. *ambulanza*), suoni [tz], [tʃ], [ʎ], [z] (es. *negozio, medicina, biglietto, spesa*).

L'insegnante seleziona dal mazzo A le 28 parole elencate. Poi pesca una carta e dice il nome della parola ad alta voce. Ognuno controlla sulla propria schedina se ha la parola pescata. In caso affermativo, la segna con una croce. Il gioco continua con l'insegnante che via via pesca nuove parole dal mazzo.

Vince chi per primo/a riesce a formare una linea orizzontale, verticale o obliqua di tre immagini sulla propria schedina. Chi vince, ripete a voce alta le tre parole con cui ha fatto Bingo.

● **Svolgimento seconda attività, per Livello 4 (A1)**

L'insegnante distribuisce le schedine del Bingo presenti nei materiali online e stampa le carte (anch'esse presenti nelle risorse online). Da queste seleziona le 35 parole necessarie per il gioco: *amico, nervoso, vigile, ginocchio, gatto, sconto, pesce, aglio, quartiere, camera, contadino, felice, gonna, pescatore, cioccolata, sciarpa, bagno, cucchiaio, camicia, dottoressa, aereo, grigio, ghiaccio, scatola, uscita, foglio, chiesa, occhi, cellulare, prezzo, sigaretta, scuola, moschea, documento, anziano*. Si gioca come sopra, ma la scelta delle parole è pensata per fare pratica nella pronuncia di suoni più complessi della lingua italiana.

SCHEDA 7.1 • BINGO PER IMMAGINI



BINGO!



BINGO!

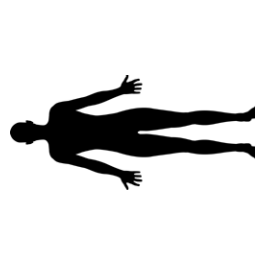
SCHEDA 7.1 • BINGO PER IMMAGINI



BINGO!



BINGO!



SCHEDA 7.1 • BINGO PER IMMAGINI



BINGO!



BINGO!

