

## **L'ALFABETO CON MENO PARABALENI**

### **Una proposta per un'educazione alla letto-scrittura in italiano L2 con giovani e adulti scarsamente o non alfabetizzati nella L1 e scarsamente o non scolarizzati**

FEDERICA RAPETTI

**Abstract** – The systems for hospitality and social inclusion of migrants in Italy offer a privileged point of view for debating about language education policies. The challenge of literacy education and second language learning for young people and adults who are illiterate or scarcely literate and uneducated or scarcely educated requires thinking accurately about the impact one's actions have in the pre-A1 level classes. The specific needs of asylum seekers and refugees may lead teachers to adopt means and attitudes of community-building, which could be useful even in a broader educational environment, and may be a chance to re-evaluate the political potential of literacy. We propose a path for literacy education where the aims are driven by the students' needs of self-determination and involvement in our society: it is necessary to acquire oral competence in Italian as a second language, to develop the semiotic system of writing, to acquire phonological awareness, to master the use of pencil and paper, to understand what is written all around you. The proposal, rooted in acquisitional linguistics research, is intended to create a safe community environment, fruitful for interaction and learning. The development of this model is possible when the teacher and the students work and play together, and the class becomes a societal structure in which everybody takes part. Literacy classes can therefore become a training ground for democratic participation in society.

**Keywords:** literacy; adult education; L2 acquisition; asylum seekers education; linguistics.

*Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità  
linguistiche non vanno mai proposti e  
perseguiti come fini a se stessi, ma come  
strumenti di più ricca partecipazione alla vita  
sociale e intellettuale: lo specifico  
addestramento delle capacità verbali va  
sempre motivato entro le attività di studio,  
ricerca, discussione, partecipazione,  
produzione individuale e di gruppo.  
(GISCEL "Dieci tesi per l'educazione  
linguistica democratica" VIII. 2, 1975)*

## 1. Introduzione: una “vita piena di *parabalenì*”

“Una vita piena di *parabalenì*”: scriveva così un richiedente asilo a un’operatrice del centro di accoglienza in cui era ospite. Si riferiva ai numerosi problemi affrontati durante la sua vita e offriva un’occasione per riflettere sull’evolversi della sua interlingua in forma scritta.

La proposta didattica che si presenta, progettata e realizzata dall’autrice, nasce durante un’esperienza di scuola in cui è forte l’esigenza di capire l’alfabeto con meno *parabalenì*: la classe di italiano con persone scarsamente o non alfabetizzate e persone scarsamente o non scolarizzate.<sup>1</sup> In particolare si fa riferimento alle attività didattiche organizzate per i richiedenti asilo e i rifugiati inseriti nei progetti di accoglienza gestiti dalla Cooperativa CrescereInsieme.

L’approccio alla letto-scrittura si basa:

- sui fondamenti della linguistica acquisizionale nel considerare alcuni dei fattori che mettono in moto il processo dell’acquisizione linguistica, come la motivazione e l’emozione (Bernini 2015, p. 120; Pallotti 2000, p. 212);
- sugli esiti che la linguistica acquisizionale ha avuto nell’ambito dell’educazione linguistica e della linguistica educativa (Chini 2016, p. 3; Chini, Bosisio 2014, p. 103). Considerando, dunque, per esempio, motivazione e sfera emozionale degli studenti nell’agire in classe e nel progettare l’azione in classe.

Nel testo si presentano le esperienze durante le quali si è sviluppata la proposta (Paragrafo 2), la ricerca su cui essa si fonda (Paragrafo 3), i suoi obiettivi, la sua struttura e gli strumenti con cui è stata attuata (Paragrafo 4), infine alcuni dei risultati degli interventi didattici e le conclusioni (Paragrafo 5).

## 2. Le esperienze

Le esperienze a cui si fa riferimento in questa ricerca e da cui provengono i dati di analisi si collocano in luoghi e in momenti ben specifici. Luoghi non

<sup>1</sup> Nel presente contributo si impiega il termine alfabetizzazione intendendo con esso saper usare l’alfabeto per leggere e scrivere. Si fa distinzione fra le due realtà dell’alfabetizzazione e della scolarizzazione poiché non sempre e non ovunque coincidono. La sovrapposizione tra le due non si può, infatti, estendere indiscriminatamente a tutti gli studenti migranti adulti che popolano i corsi di italiano per stranieri. Ci sono studenti che pur avendo frequentato per uno, due, tre anni la scuola non hanno imparato a scrivere (ciò può dipendere da varie ragioni: l’alfabetizzazione non rientrava nel programma, la frequenza a scuola era saltuaria, non si avevano a disposizione i mezzi tecnici per farlo, etc.) e ci sono studenti che sono alfabetizzati pur non essendo mai andati a scuola (perché, almeno in parte, hanno ricevuto un’istruzione parentale o hanno imparato a leggere e a scrivere in autonomia da adulti tramite tutorial e programmi online, etc.).

solo geografici, ma anche fisici la cui disponibilità, soprattutto se pensiamo a aule e servizi, non si può dare per scontata. Il periodo a cui si riferisce la ricerca (2017-2019) riguarda progetti di accoglienza che in Italia sono stati caratterizzati, anche, dalla presenza di migranti nelle nostre città con background di formazione molto vari.<sup>2</sup>

In questi spazi e tempi la nostra proposta ha dato frutti in termini di costruzione di competenze e relazioni. Non si ritiene che essa rappresenti un rimedio infallibile e universale all'analfabetismo dei migranti, ma che possa essere uno dei tanti strumenti a cui l'operatore, l'educatore e il docente possono attingere per un'azione informata in classe.

## **2.1. CrescereInsieme: la cooperazione sociale si fa scuola**

La CrescereInsieme Società Cooperativa Sociale Onlus si costituisce all'inizio degli anni novanta ad Acqui Terme (AL) e si specializza in quattro aree d'intervento: infanzia, disabilità, socio-assistenza, migranti. Dal 1996 la cooperativa si occupa di prima e seconda accoglienza e integrazione tramite le attività promosse dal centro di accoglienza per famiglie e dal Centro per l'Incontro delle Culture. Più recentemente l'accoglienza migranti è gestita sul territorio di acquese, canellese e casalese tramite il Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati – S.P.R.A.R. (per adulti, famiglie e per minori non accompagnati) in seguito SIPROIMI e, fino alla messa in atto del DL 53/2019, tramite il Centro di Accoglienza Straordinaria – C.A.S.<sup>3</sup>

Formazione linguistica di base e educazione alla cittadinanza sono offerte dai corsi di lingua svolti nelle scuole pubbliche. L'apprendimento della lingua italiana, infatti, è definito il “primo step del processo di integrazione” dal rapporto sulle buone pratiche di accoglienza e integrazione dei migranti pubblicato dal Ministero dell'Interno (Baldoni *et al.* 2017, p. 33).<sup>4</sup>

Nel corso degli anni fioriscono da Palermo a Milano, passando per Roma, realtà parallele che integrano il servizio offerto dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (C.P.I.A.). Obiettivo comune è quello di non limitarsi alla formazione linguistica lasciando poi agli apprendenti il compito

<sup>2</sup> Per una riflessione sulla varietà dei profili linguistici, di alfabetizzazione e scolarizzazione dei “nuovi migranti” si rimanda alla discussione sui dati quantitativi e qualitativi raccolti da ItaStra (D'Agostino, Lo Maglio 2018, pp. 23-29).

<sup>3</sup> Si veda per ulteriori dettagli circa i progetti gestiti dall'area migranti della cooperativa: <http://www.crescere-insieme.it/area-migranti/> (13.04.2020).

<sup>4</sup> I corsi di base di lingua, livello A1 e A2 del CEFR sono organizzati a livello regionale e finanziati dal MIUR o tramite fondi europei.

di integrarsi, una volta conseguito l'A2, ma di promuovere pratiche di integrazione nelle classi e fuori da queste.<sup>5</sup>

La Coop. CrescereInsieme garantisce a ogni persona inserita nei progetti di accoglienza l'accesso a un corso di educazione civica e lingua italiana adatto al livello di competenza del singolo, che va a integrare il monte ore offerto dal C.P.I.A.. La gestione dei corsi è affidata a insegnanti di italiano per stranieri. La scelta di istituire una scuola interna alla cooperativa ha come obiettivo il superamento dell'ostacolo costituito “da un numero insufficiente di ore erogate (dalla scuola pubblica), dalle capacità linguistiche pregresse del singolo, dal suo livello di scolarizzazione, da metodologie di insegnamento non appropriate, da una scarsa spinta motivazionale o dalla difficoltà oggettiva di frequentare i corsi per motivi di lavoro” (Baldoni *et al.* 2017, p. 33).

## **2.2. Primo gruppo: non alfabetizzati in L1, scarsamente o non scolarizzati**

Il percorso didattico nasce rivolgendosi a un gruppo di 14 apprendenti. Il gruppo-classe è eterogeneo per quanto riguarda: il sesso, l'età (dai 17 ai 40 anni), la provenienza (Bangladesh, Camerun, Costa d'Avorio, Eritrea, Mali, Nigeria, Somalia), lo status (di richiedente asilo o rifugiato), il tempo di permanenza in Italia (dalla settimana ai 3 anni) e la conseguente competenza orale in ItL2/esperienza di alfabetizzazione in Italia.

Il gruppo è tuttavia omogeneo per due aspetti fondamentali: uno di carattere esistenziale e uno di carattere linguistico. Prima di tutto, i soggetti condividono l'esperienza di un percorso migratorio iniziato da anni, violento e potenzialmente traumatico, culminato con un periodo di permanenza in Libia prima della traversata del Mediterraneo.

Secondariamente, queste persone, benché plurilingui, si collocano nelle fasce che precedono il profilo A1, così come descritto nel CEFR (Council of Europe 2001, 22). Si tratta, infatti, di soggetti pre-alfabeti e analfabeti. La definizione “pre-alfabeti” fa riferimento ad adulti non scolarizzati, la cui lingua madre non è scritta o non è lingua (/le cui L1 non sono scritte o non sono lingue) di scolarizzazione nel Paese di origine, adulti dunque cui manca la nozione di scrittura come sistema semiotico. La definizione “analfabeti” fa

<sup>5</sup> Ci si riferisce in particolare alla Scuola Italiana per Stranieri del Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università degli Studi di Palermo (ItaStra); alla rete di associazioni di volontariato Scuolemigranti – Rete per l'integrazione linguistica e sociale, in Lazio; a Asnada – Una scuola per il mondo, associazione di promozione sociale costituitasi a Milano. Questi sono solo alcuni esempi, rappresentativi di tre realtà geografiche e organizzative diverse, significativi della varietà di esperienze emerse sul territorio.

riferimento ad adulti che non sanno leggere e scrivere in lingua madre e non sono mai stati scolarizzati (Borri *et al.* 2014, p. 16).

A tale proposito, si indicano di seguito alcune delle caratteristiche che accomunano gli studenti:

- nessuna o limitata esperienza nella letto-scrittura in L1 o altra lingua;
- difficoltà nell'analisi di una sequenza di lettere o di parole, non riconoscimento degli spazi tra parole o tra righe, scarso o nullo orientamento nello spazio del foglio (alto/basso, destra/sinistra);
- scarsa manualità fine: difficoltà nell'impugnare la matita/penna, difficoltà nel replicare i grafemi sul foglio/alla lavagna;
- competenza molto debole nella lettura di numeri e tabelle;
- timore nei confronti dell'esperienza scolastica (Casi 2014, p. 3).

### **2.3. Secondo gruppo: alfabetizzati in L1 scarsamente scolarizzati**

Il secondo gruppo con cui si è sperimentato il percorso è formato da nuclei familiari per un totale di 5 adulti (tra i 21 e i 40 anni) e 4 minori (tra gli 0 e i 12 anni), che partecipano alla lezione con i genitori o svolgono attività ricreative in classe. Si tratta di nuclei familiari di rifugiati, provenienti dal Pakistan e dalla Siria, appena arrivati in Italia per ricongiungimento familiare o *resettlement* da campi profughi esteri, e dunque privi di competenze orali in italiano LS o L2. I siriani sono monolingui (arabo siriano), mentre i pakistani oltre alla L1 (urdu), hanno competenze elementari in inglese. Gli adulti hanno un'esperienza di scolarizzazione pregressa (3-5 anni in età infantile) e sono autonomi nella letto-scrittura della L1, uno di loro costituisce un caso di analfabetismo di ritorno.

Dal punto di vista linguistico le questioni da affrontare con questo gruppo sono di natura profondamente diversa rispetto al primo gruppo: non si pone la difficoltà di introdurre il concetto semiotico di scrittura o di acquisire l'abilità tecnica di scrivere, ma semplicemente di introdurre un alfabeto e una lingua non ancora conosciuti.

Dal punto di vista esistenziale si tratta di persone con un percorso migratorio analogo per un particolare aspetto: da un giorno all'altro sono state proiettate in una realtà completamente estranea in cui la distanza linguistica è la punta dell'iceberg di una distanza culturale fatta di quotidiane esperienze alimentari, religiose, mediche, igieniche, del vestire che non si rispecchiano più/ancora nel paesaggio circostante.<sup>6</sup>

Questa situazione piuttosto estrema, ma tanto diffusa in questi anni, rende evidente come l'alfabetizzazione non costituisca solo un'esigenza

<sup>6</sup> A questo proposito si rimanda a Bettoni (2006) per un'approfondita riflessione sulle sfide della comunicazione interculturale.

tecnica e strumentale, ma anche, e forse soprattutto, una possibilità per intrecciare relazioni, base di ogni buona pratica di apprendimento e cittadinanza.

### 3. Ricerca: tra teoria e pratiche

Il percorso didattico proposto trova i suoi fondamenti teorici nelle ricerche acquisizionali, glottodidattiche e linguistiche in senso ampio: in particolare il percorso didattico trova conforto nei risultati raggiunti dagli studiosi nel campo dell'acquisizione della L2, nella dimensione fisica dei suoni dell'italiano, nell'esperienza delle scuole-laboratorio di lingua, in cui all'acquisizione linguistica si coniugano sviluppo personale e sociale dell'individuo.

#### 3.1. La ricerca Leslla<sup>7</sup>

Per progettare un percorso didattico il più efficace possibile, alla luce di quanto già è noto nella comunità scientifica, si è deciso innanzitutto di considerare i risultati raggiunti nell'ambito delle ricerche LESLLA, di cui si riportano tre punti salienti.

Innanzitutto, l'alfabetizzazione facilita il processo di acquisizione linguistica contribuendo allo sviluppo delle abilità cognitive oltre all'acquisizione di lingue scritte; in particolare essa facilita da un lato la consapevolezza e l'elaborazione fonologica e dall'altro la capacità di anticipare le parole che verranno durante la ricezione (Huettig 2015, pp. 123-124).

In secondo luogo, si prende atto che la conoscenza del nome delle lettere dell'alfabeto non è legata a (e non comporta automaticamente) la capacità di leggere: affinché l'alfabetizzazione sia efficace, nella didattica molto tempo deve essere dedicato alla corrispondenza tra fonema e grafema (Pettitt, Tarone 2015, p. 35).

Infine, dal momento che il compito di imparare a leggere è cognitivamente costosissimo per gli adulti analfabeti, è ottimale coniugare all'adozione di un approccio *bottom-up* (in cui il focus della didattica è sulla corrispondenza tra fonema e grafema) un approccio *top-down*, in cui in classe

<sup>7</sup> Con l'acronimo *Leslla* (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults* 'Alfabetizzazione e apprendimento della L2 negli adulti') si fa riferimento a un gruppo di ricerca internazionale che si occupa di studiare i metodi più efficaci per l'acquisizione linguistica e l'alfabetizzazione di adolescenti e adulti che hanno alle spalle esperienze migratorie e di richiesta di asilo e una scarsa o assente esperienza di scolarizzazione nel paese d'origine: <https://www.leslla.org/> (13.04.2020).

si procede nell'analisi da unità significative di lingua, come le parole, a unità più piccole, come i fonemi (Tammelin-Laine, Martin 2015, pp. 53-54).

### **3.2. Il ruolo della fonetica nell'insegnamento della L2**

Storicamente nell'insegnamento dell'italiano L2 o LS non viene prestata attenzione alla fonetica dell'italiano perché il modello didattico ricalca quello delle lingue classiche in cui ci si concentra primariamente su aspetti morfosintattici (Chini, Bosisio 2014, p. 104).

Se per tenere alta la motivazione degli apprendenti è importante che conoscano la funzione di ciò che sono chiamati a imparare, nel caso della letto-scrittura è necessario rendere chiara la funzione che ha l'alfabeto di rappresentare i suoni dell'italiano. Per capire l'alfabeto italiano risulta fondamentale conoscere i suoni dell'italiano. È, quindi, opportuno che gli insegnanti abbiano consapevolezza delle caratteristiche fonetiche e fonologiche della lingua che insegnano (Chini, Bosisio 2014, pp. 111-114).

Per gli studenti di una L2 il discernimento fonologico è fondamentale per la comprensione e questo lo rende fondamentale per l'interazione e la socialità.

### **3.3. La scuola per adulti tra didattica e educazione**

Secondo Freire, pedagogista che sperimentò l'alfabetizzazione di massa di contadini brasiliani, la letto-scrittura rappresenta uno strumento indispensabile per acquisire un peso nella società e l'educazione degli adulti è possibile se è una forma di cooperazione (Freire 1971). La sua pedagogia, insieme a quella montessoriana, si è incarnata in Italia nell'esperienza di scuole-laboratorio di lingua come Asnada. Questa, ma non è l'unica esperienza che potremmo citare, promuove esperienze di classe che sono esperienze di comunità: al centro della costruzione della comunità vi è l'attenzione alla persona, e l'alfabetizzazione è per ognuno strumento di autonomia linguistico-sociale, libertà di espressione e determinazione di sé.<sup>8</sup>

Molto significativa inoltre e degna di essere presa a modello è anche la dimensione ludica di Asnada, nella convinzione che gli elementi base della didattica ludica (sensorialità, motricità, semioticità, relazione interpersonale, pragmaticità, emozione e autenticità [Freddi 1990, pp. 130-136]), siano validi per l'educazione linguistica degli adulti (Borri, Masiero 2017, pp. 508-511).

<sup>8</sup> Si veda per approfondimenti: <http://www.asnada.it/>(13.04.2020); per riferimenti pedagogici vicini e di ispirazione per la scuola si rimanda alle "Edizioni dell'asino" e alla rivista "Gli Asini" che promuovono l'idea di educazione come intervento sociale e ponte tra l'individuo e la comunità: <http://www.asinoedizioni.it/> <http://gliasinirivista.org/>(13.04.2020).

## 4. La proposta

### 4.1. Gli obiettivi

L'esigenza di offrire ai migranti scarsamente e non alfabetizzati un'adeguata alfabetizzazione ha stimolato la sperimentazione e la creatività di ricercatori e insegnanti portando all'elaborazione di soluzioni a partire dalla scelta dell'incontro con l'altro, dalla Sicilia in su (D'Agostino, Sorce 2016; D'Agostino 2017).

Il contesto della scuola della cooperativa e il profilo di competenza degli studenti del primo gruppo esigevano la pianificazione di un percorso che andasse a sviluppare abilità specifiche relative alle fasi che precedono l'alfabetizzazione; l'incontro con gli apprendenti del primo e del secondo gruppo ha ispirato la necessità di una didattica non solo volta all'integrazione, ma che si facesse essa stessa momento di incontro, cura e inclusione.

Si è deciso di lavorare in classe su diversi fronti, andando il più possibile a sostenere lo sviluppo della competenza comunicativa degli apprendenti. Gli obiettivi sono stati:

- l'autonomizzazione nell'utilizzo degli strumenti per la scrittura (affrontando ostacoli in termini di coordinazione oculo-manuale e orientamento nello spazio);
- la consapevolezza circa la funzione della scrittura nella società italiana;
- la competenza fonologica;
- l'acquisizione di un repertorio lessicale di base;
- l'affinamento della competenza pragmatica;
- la costruzione di relazioni.

### 4.2. Fasi del percorso: l'alfabeto dalla A alla Q

Il percorso per insegnare e imparare l'alfabeto va da [a] a [kw]; si tratta di un percorso in cui si incontrano, uno per volta, i suoni dell'italiano, li si sperimenta fisicamente e si scopre qual è il loro aspetto grafico.<sup>9</sup> Le coppie fonema-grafema vengono presentate gradualmente in sette gruppi e senza distinguere alcune opposizioni fonematiche che non sono rappresentate nella grafia: /e/ ~/ɛ/, /o/ ~/ɔ/, /s/ ~/z/, /ts/ ~/dz/, /i/ ~/j/ e /u/ ~/w/ (Berruto, Cerruti 2011, p. 54). Nel corso del tempo si ritorna sui gruppi non solo per ribadire ma anche per ampliare la descrizione fornita, offrendo maggiori spiegazioni nel momento in cui esplicitamente richieste (per esempio, sui contesti in cui

<sup>9</sup> Si fa riferimento a Berruto, Cerruti (2011, pp. 57-63) per la descrizione e la notazione fonetica e fonematica.



‘s’ ha una realizzazione sorda /s/ o sonora /z/). Il percorso, dunque, si articola in vari passaggi seguendo tuttavia un classico processo a spirale per rivedere e consolidare le conoscenze:

1. Si presentano prima le vocali.
2. Vengono introdotte le consonanti che condividono con le vocali la possibilità di essere pronunciate in isolamento cantando: le nasali bilabiale [m] e dentale/alveolare [n], la laterale dentale/alveolare [l], la vibrante dentale/alveolare [r], le fricative labiodentali sorde e sonore [f] e [v], e infine la fricativa alveolare sorda [s] e l'affricata dentale sonora [dz]. Introducendo i grafemi corrispondenti (N, M, L, R, F, V, S, e Z) si inizia a lavorare sulla letto-scrittura di sillabe, e parole mono e bisillabiche. La svolta per la letto-scrittura consiste nella scoperta che l'unione di [m] e [a] dà [ma], mentre quella di [em:e] e [a] non dà [ma].
3. Si presentano alcune occlusive, consonanti che in italiano non possono stare da sole ma hanno sempre bisogno, per essere pronunciate e scritte, di una vocale o di una consonante sonorante laterale [l] o vibrante [r] e vengono dunque sempre presentate insieme a esse. Prima le occlusive bilabiali sorda [pa], [pe], [pi], [po], [pu], [pl], [pr] e sonora [ba], [be], [bi], [bo], [bu], [bl], [br] e poi le dentali sorda [ta], [te], [ti], [to], [tu], [tr] e sonora [da], [de], [di], [do], [du], [dr]. In questa fase si può comporre/analizzare la parola ‘problema’ acquisendo consapevolezza che l'unione di [p] e [r] dà [pr] e quella di [b] e [l] dà [bl] andando a evitare la produzione di *parabalen* (Immagine 1) in cui viene inserita una vocale dopo ogni consonante per l'abitudine, data forse anche dal recitare il nome italiano delle lettere dell'alfabeto come una stringa non analizzata (a-bi-ci-di-e-efte-gi-acca etc.), di accompagnare sempre una vocale a una consonante.

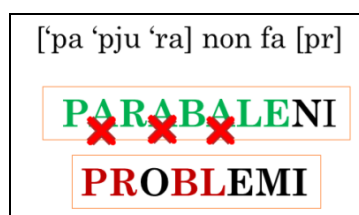


Immagine 1  
Dai *parabalen* ai problemi.

4. Si introducono due lettere che cambiano suono in base alle lettere che seguono: C e G. Si propongono le parole ‘casa’ e ‘ciao’, per esempio, e si chiede agli studenti di elencare tutte le parole che iniziano con lo stesso suono. Alla lavagna si scrivono in due colonne distinte tutte le parole in cui la lettera ha un suono occlusivo velare [k] o un suono affricato post

alveolare [tʃ]. Una volta che si è riempita la lavagna, si chiede agli studenti di trovare la regola per cui ogni tanto la lettera ha un suono e a volte, invece, ne ha un altro (Immagine 3).

Si introduce quindi la funzione delle lettere H e I che, in questo contesto, non rappresentano un suono ma aiutano per la formazione di altri suoni. Lo stesso percorso si propone in un momento successivo a partire dalle parole ‘gatto’ e ‘giacca’ per la realizzazione sonora di occlusiva velare [g] e affricata post alveolare [dʒ].

5. A partire dall’opposizione tra le parole ‘scarpa’ e ‘sciarpa’ si introduce la fricativa post-alveolare [ʃ].
6. Come nella quarta fase, si costruiscono e poi analizzano liste contenenti il suono laterale palatale [ʎ] e nasale palatale [ɲ] presenti rispettivamente nelle parole ‘maglia’ e ‘Spagna’.
7. Infine, a partire dalle parole ‘questo’ ‘quaderno’ ‘qui’ si presenta la lettera Q, che è sempre seguita dalla U e da un’altra vocale.

### 4.3. **Struttura della lezione**

Durante la lezione, della durata di tre ore, si alternano 4 o 5 momenti di lavoro secondo una struttura ricorrente divisa in tre parti: la prima parte è dedicata all’interazione orale, la seconda alla letto-scrittura, la terza a consolidare vari aspetti della competenza comunicativa degli studenti. Sebbene il presente contributo si focalizzi sulle attività dedicate alla letto-scrittura, si accenna brevemente anche alle altre.

L’interazione orale, inizialmente guidata dalle domande dell’insegnante che vengono poi riutilizzate dagli studenti, segue i temi proposti dal livello A1 del CEFR (la presentazione di sé, della propria famiglia/amici, di elementi della propria quotidianità, etc.; Council of Europe 2001, p. 33) a cui se ne aggiungono altri emersi nell’interazione spontanea in classe.

Durante la terza parte della lezione si svolgono attività, dentro e fuori dalla classe, in cui si introducono i numeri e l’uso dell’orologio analogico; si stimola l’utilizzo delle App presenti sugli smartphone degli studenti (calendario, calcolatrice, Google Maps, sveglia, etc.); si compilano moduli a partire dai dati presenti sul proprio documento; si propongono visite guidate (alla biblioteca con dimostrazione di iscrizione al servizio di prestito, agli uffici postali con dimostrazione della fruizione dei servizi allo sportello e del funzionamento dello sportello automatico, etc.); si propongono *role play* e *realia*.

Si lavora in gruppo, a coppie e individualmente; la gestione delle attività è spesso corale e non solo dell’insegnante.

La struttura, ripetitiva sia nei contenuti che nella forma, rende la

lezione un susseguirsi di routine condivise da tutti i partecipanti: l'obiettivo è la creazione di un ambiente classe sicuro e protetto. La ripetizione dei momenti della lezione aiuta anche a superare il problema degli ingressi scaglionati degli studenti: al momento del suo arrivo in classe lo studente sa che cosa sta accadendo e ha la possibilità di inserirsi e partecipare all'attività senza che questa debba essere interrotta per ripetere la spiegazione. Si tende a limitare in questo modo l'ostacolo costituito dall'entrata in ritardo, spesso una costante nella partecipazione di alcuni.

Gli studenti sono consapevoli delle proprie lacune nel gestire le dinamiche comunicative e questo rimane sovente uno dei motivi per cui rifuggono dall'interazione in italiano, ma la classe diventa uno spazio per esprimersi liberamente e in cui si padroneggiano gli strumenti per farlo. Di seguito si presentano alcuni strumenti che perseguono gli obiettivi di sviluppo della coordinazione oculo-manuale, consapevolezza fonologica, discriminazione e riproduzione dei suoni, consapevolezza nella corrispondenza grafema-fonema.

#### 4.4. Strumenti e attività

È necessario premettere che per svolgere attività sia *bottom-up* che *top-down* ci si è ancora al lessico di base già familiare agli studenti, significativo e concreto, che viene ricostruito dialogando con loro. Introducendo le parole si propongono sempre immagini o oggetti fisici che rappresentano il referente su cui si lavora (Immagine 2).

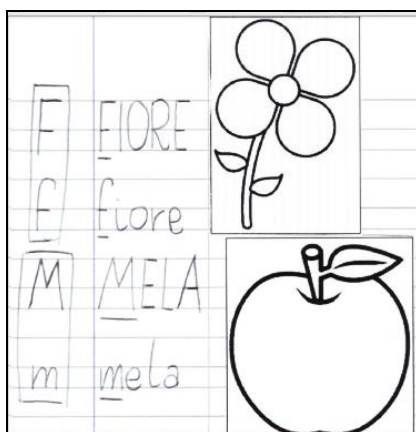


Immagine 2

La costruzione dell'alfabetario sul quaderno.

1. Lo specchio. Nel presentare i suoni si coinvolgono più sensi (vista, tatto, udito) per stimolare e ottimizzare il carico di lavoro della memoria: si ascolta il suono pronunciato dalla maestra e dai compagni, si guarda la bocca della maestra e dei compagni, quindi si controlla con lo specchio se

la posizione della propria bocca corrisponde a quella degli altri, si tocca il collo, proprio e dell'insegnante, per sentire tramite la vibrazione delle corde vocali la distinzione tra sorde e sonore.<sup>10</sup>

2. La semola nel vassoio. Dopo aver praticato un suono, con il dito si tracciano il/i grafema/i corrispondente/i nella semola contenuta in un vassoio. Questa pratica lascia una traccia facilmente cancellabile, limitando il giudizio degli altri e di sé, e allena alla riproduzione della lettera su cui si sta lavorando.
3. Il pennello sul quotidiano. Con un pennello intinto nell'acqua si tracciano i grafemi sui fogli di quotidiano, l'acqua si asciuga rapidamente senza lasciare traccia e la 'tela' è pronta per un nuovo utilizzo.
4. La lavagna e il quaderno. In classe vi è un continuo rimando tra i due supporti su cui tutti sperimentano la scrittura. L'obiettivo iniziale non è scrivere senza commettere errori, ma in modo ordinato: dall'alto verso il basso, da sinistra verso destra. Si usa la matita, più facile da cancellare, sul quaderno a Righe A, di cui nelle prime pagine è colorata la riga bassa per facilitare la percezione dell'altezza delle righe (Immagine 3). Lo stesso tipo di righe viene disegnato alla lavagna (Immagine 4).

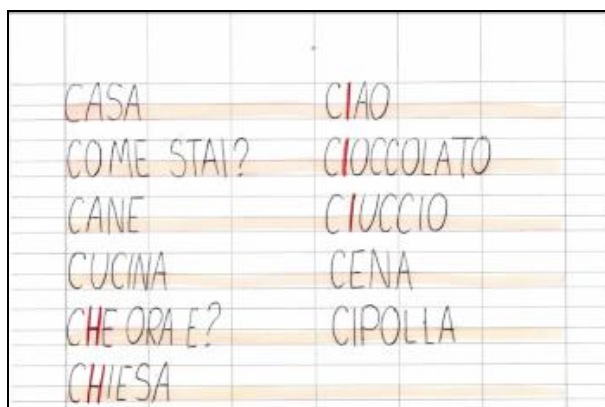


Immagine 3

La lettera C sul quaderno a Righe A colorato per facilitare l'orientamento spazio-dimensionale sul foglio.

<sup>10</sup> Si chiarisce che in classe non è un problema guardarsi a vicenda gli occhi e la bocca, né lo è il contatto fisico. Ognuno è sempre libero di scegliere a quali esercizi partecipare.



Immagine 4

Sulla lavagna si disegnano le righe rispettando la proporzione delle ‘Righe A’.

5. L'alfabeto in scatola. Gli studenti imitano i gesti dell'insegnante nella creazione di una scatolina origami composta da cartoncini di recupero. L'attività, oltre a richiedere precisione e pazienza, stimola la coordinazione oculo-manuale. All'interno della scatolina si pongono delle tessere con la stampa delle lettere dell'alfabeto, precedentemente ritagliate. L'alfabeto viene utilizzato nelle lezioni successive e in autonomia a casa per esercitarsi nella composizione delle parole.
6. La tombola dei suoni. Si distribuiscono tessere su cui anziché i numeri sono scritte parole e espressioni appartenenti al corpus lessicale già presentato in classe, gli studenti devono individuare nelle parole presenti sulle loro tessere i suoni via via pronunciati dall'insegnante.

## 5. Risultati e conclusioni

Per passare da una condizione di pre-alfabetismo o analfabetismo a una di autonomia nella letto-scrittura che consenta l'accesso a un corso di livello A1, si stima la necessità di interventi educativi che vanno dalle 1000 alle 1400 ore (Casi 2014, p. 6; Tammelin-Laine, Martin 2015, p. 45). Pur non avendo un tale monte ore a disposizione, si è deciso di affrontare il percorso senza porre limiti temporali allo svolgimento delle varie fasi e rispettando, per quanto possibile, i tempi di acquisizione degli studenti per limitare l'insorgere di ansia e frustrazione.

Per quanto riguarda il primo gruppo, il percorso è stato portato avanti per un totale di 60 ore (10 settimane) durante le quali si è arrivati alla quarta fase.<sup>11</sup> Durante la decima settimana gli studenti sono stati testati sulle

<sup>11</sup> Contemporaneamente gli studenti hanno frequentato per 40 ore il corso di livello A1 offerto dal C.P.I.A..

competenze oggetto dell'intervento didattico. Dai risultati emerge che il 90% degli studenti con frequenza regolare:

- ha superato il rifiuto iniziale per la scrittura;
- riconosce e produce le vocali;
- sa orientarsi spazialmente sul quaderno dalla prima pagina verso le seguenti, dall'alto verso il basso, da sinistra verso destra;
- riconosce e produce più della metà delle consonanti;
- legge monosillabi e sillabe in isolamento;
- riconosce sillabe CV a inizio parola.

Solo alcuni studenti riconoscono sillabe CV in posizione interna e a fine parola. Una studentessa, infine, è autonoma nella lettura di trisillabi e proposizioni semplici di uso quotidiano.

Considerando il poco tempo a disposizione l'esito è incoraggiante. Come prevedibile i risultati migliori sono stati ottenuti dai soggetti con il tasso di frequenza più alta e una forte motivazione all'apprendimento, mentre sono stati scarsi per coloro che hanno partecipato saltuariamente o con disinteresse all'intervento didattico.

A questo proposito si nota che sarebbe importante individuare ulteriori strategie per massimizzare la motivazione intrinseca legata alla situazione di apprendimento.

Sarebbe interessante, inoltre, monitorare apprendenti analfabeti e pre-alfabeti più a lungo:

- per valutarne gli effettivi progressi nel tempo e individuare il monte ore a cui aspirare per rendere i corsi efficaci;
- per valutare le modalità di mantenimento della letto-scrittura oltre l'intervento didattico.

L'applicazione del modello agli studenti alfabetizzati del secondo gruppo, ha fatto sì che, nonostante qualche difficoltà, l'autonomia nella lettura sia stata raggiunta dopo 48 ore (6 settimane) di lezione.<sup>12</sup>

La possibilità di monitorare il gruppo nei mesi seguenti a questo specifico intervento permette di registrare non solo il mantenimento delle competenze raggiunte, ma anche i continui progressi per gli apprendenti, i quali continuano a praticare la letto-scrittura inseriti in una classe di livello A1. Si nota che tutti gli studenti mantengono un livello di motivazione molto alto; e questo pare, almeno in parte, legato alla possibilità di socializzare in classe.

<sup>12</sup> Durante questo periodo le lezioni presso il C.P.I.A. erano sospese, e gli studenti non hanno dunque frequentato altre lezioni.

Si conclude ricordando che in classe la costruzione di relazioni si fonda sull'ascolto e sulla condivisione delle storie e delle lingue di tutti i partecipanti, con la volontà di attuare un'educazione linguistica in cui "imparare a capire e apprezzare la varietà del patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla" (GISCEL 1975, VIII. 4). Il primo passo, dunque, per essere cittadini consapevoli.

**Bionota:** Federica Rapetti (Acqui Terme 1992) si laurea presso l'Università di Torino in "Culture e Letterature del Mondo Moderno" con una tesi sperimentale sul bilinguismo infantile. Prosegue gli studi in "Linguistica Teorica, Applicata e delle Lingue Moderne" all'Università di Pavia: durante il percorso di studi magistrale sviluppa, presso l'Università di Copenaghen, una ricerca su insegnamento e apprendimento della pragmatica in italiano LS nel contesto accademico danese. Dopo la laurea svolge presso l'Università di Copenaghen un tirocinio come lettrice di italiano e assistente di sociologia. Ottiene la certificazione DITALS II livello e insegna italiano L2 a migranti, richiedenti asilo e rifugiati. Lavora per l'En.A.I.P Piemonte, nell'area migranti della Coop. CrescereInsieme di Acqui Terme e al C.P.I.A. 1 di Alessandria dove parte del suo incarico è presso la casa di reclusione di San Michele. I suoi interessi di ricerca sono la pragmatica, la linguistica acquisizionale, l'educazione linguistica, l'istruzione per adulti e l'istruzione carceraria.

**Recapito autrice:** [federica.rapetti1@gmail.com](mailto:federica.rapetti1@gmail.com)

## Riferimenti bibliografici

- Baldoni E., De Santis M., Giovannetti M. e Nasso S. (a cura di) 2017, *Le iniziative di buona accoglienza e integrazione dei migranti in Italia. Modelli, strumenti e azioni*, Roderigo Editore, Roma.
- Bernini G. 2015, *La linguistica acquisizionale*, in Daloiso M. (a cura di), *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Loescher, Torino, pp. 119-128.
- Berruto G. e Cerruti M. 2011, *La Linguistica. Un corso introduttivo*, De Agostini/Utet, Novara.
- Bettoni C. 2006, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma/Bari.
- Borri A. e Masiero G. 2017, *I.D.E.A. Interazioni dialogiche e affini. Una proposta di didattica ludica in classi eterogenee di adulti*, in "Italiano LinguaDue" 2, pp. 506-523.
- Borri A., Minuz F., Rocca L. e Sola C. 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'AI*, Loescher, Torino.
- Council of Europe 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, Cambridge University Press, Strasburgo.
- Chini M. 2016, *Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale*, in "Italiano LinguaDue" 2, pp. 1-18.
- Chini M. e Bosisio C. 2014, *Fondamenti di glottodidattica*, Carocci, Roma.
- D'Agostino M. e Lo Maglio A. 2018, *Profili dei migranti: competenze linguistiche e alfabetizzazione*, in D'Agostino M. (a cura di), *La forza delle lingue, nella migrazione e nell'inclusione*, Palermo University Press, Palermo, pp. 23-29.
- D'Agostino M. 2017, "Chiamo uomo chi è padrone delle sue lingue". *Modelli di plurilinguismo da Lampedusa in su*, in Corrà L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*, Aracne, Roma, pp. 173-188.
- D'Agostino M. e Sorce G. 2016, *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA Palermo 1*, Scuola Italiana per Stranieri, Palermo.
- Freddi G. 1990, *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Torino.
- Freire P. 1971, *La Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Huettig F. 2015, *Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language*, in Van de Craats I., Kurvers J and Van Hout R. (eds.), *Adult literacy, second language and cognition*, Centre for Language Studies, Nijmegen, pp. 115-117.
- Pallotti, G. 2000, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pettitt N.M. and Tarone E. 2015, *Following Roba: What happens when a low-educated adult immigrant learns to read*, in "Writing Systems Research" 7 [1], pp. 20-38.
- Tammelin-Laine T. and Martin M. 2015, *The simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language*, in "Writing Systems Research" 7 [1], pp. 39-57.

## Riferimenti sitografici

- Asnada, associazione di promozione sociale. Una scuola per il mondo: formazione per rifugiati, migranti, minori a Milano. <http://www.asnada.it/> (13.04.2020).
- Casi P. 2014, *Tipologie di analfabetismo e profili di competenza – Percorsi didattici per*



- lo sviluppo delle abilità di oralità e di letto-scrittura.*  
<https://www.unistrasi.it/public/articoli/2512/Files/Casi.pdf> (22.04.2020).
- Crescere Insieme, cooperativa sociale ONLUS. <http://www.crescere-insieme.it/area-migranti/> (13.04.2020).
- Edizioni dell'asino <https://asinoedizioni.it/> (13.04.2020).
- Enti certificatori dell'Italiano L2 (a cura di) 2016, *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1.*  
<http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/SILLABOPreA1.pdf#search=sillabo%20pre%20a1> (24.04.2020).
- GISCEL 1975, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica.* <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (24.04.2020).
- Gli Asini rivista <http://gliasinirivista.org/> (13.04.2020).
- LESLLA – Literacy Education and Second Language Learning for Adults.  
<https://www.leslla.org/> (13.04.2020).