

COMITATO SCIENTIFICO

Monica Barni (Università per Stranieri di Siena), Mari D'Agostino (Università di Palermo), Yang Lin (Sichuan International Studies University - SISU, Chongqing), Graziella Favaro (Pedagogista, esperta di Educazione interculturale, Centro COME, Milano), Antonia Rubino (Università di Sidney)

La foto di copertina e tutte le altre all'interno del volume sono state scattate da Antonio Gervasi nel 2016 durante il Progetto di collaborazione fra CPIA Palermo I e ItaStra

Stampato dalla tipolitografia Luxograph s.r.l. di Palermo nel mese di giugno 2016

Questo volume è stato realizzato con i fondi del progetto "Conoscere per conoscersi... il mondo è la mia casa" finanziato dal MIUR con D. M. 830 del 24/7/2015

Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA Palermo I, cura di Mari D'Agostino e Giuseppina Sorce. - Palermo : Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Dipartimento di Scienze umanistiche, Università di Palermo, 2016.

(Strumenti e ricerche della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo)

ISBN 978-88-908671-2-5

1. Lingua italiana – Insegnamento [ai] Minori stranieri.

I. D'Agostino, Mari <1956->

II. Sorce, Giuseppina <1954->

5. Testo, parola, sillaba, andata e ritorno. Un modello di didattica per classi a nulla o bassa scolarizzazione

Chiara Amoruso, Marcello Amoruso, Adriana Arcuri,
Mari D'Agostino

1. Premessa

Il percorso didattico utilizzato per le tre diverse classi del CPIA Palermo¹ descritte nel capitolo precedente, è stato progettato per rispondere al duplice obiettivo in funzione del quale è stato pensato tutto quanto il progetto: lavorare sulla formazione degli insegnanti e, contemporaneamente, avviare un percorso didattico efficace con allievi che pongono esigenze nuove oltre che alla scuola italiana anche alla glottodidattica e alla ricerca acquisizionale. I destinatari sono stati dunque contemporaneamente gli allievi poco o nulla scolarizzati nelle lingue di partenza già inseriti nelle classi e i docenti (in particolare di italiano e lingue straniere) del CPIA Palermo¹. Questo duplice target della proposta, oltre che la quantità limitata di tempo, ci hanno indotto a costruire un percorso con caratteristiche diverse da quelle solitamente assunte dalla progettazione di un concreto intervento didattico che deve essere modulato interamente sulle esigenze della classe (livelli di partenza, bisogni etc). Si è scelto infatti di avviare il percorso didattico pensando a un giovane immigrato neo arrivato (con nessuna o bassissima capacità comunicativa in L2) con scarsa o nulla alfabetizzazione nella lingua madre, che non avesse seguito alcun percorso didattico in Italia. Tutti quanti gli studenti differivano per una più caratteristica da tale "alunno ideale" anche solo per il fatto che l'intervento al CPIA è iniziato nel mese di gennaio, quando tutti quanti gli studenti avevano avuto un certo numero di ore di esposizione all'italiano e avevano avviato un qualche minimo processo di alfabetizzazione (si veda inoltre nel Capitolo 4 una breve descrizione del profilo delle classi). Questa scelta di "iniziare dal punto di partenza" è stata comunque indispensabile, o meglio obbligata anzitutto per il fatto che i modelli di alfabetizzazione seguiti erano stati fino a quel momento assai diversi l'uno dall'altro (alcuni del tutto estemporanei) e che comunque il nostro obiettivo era quello di costruire insieme agli insegnanti del CPIA Palermo¹ un modello condiviso e facilmente replicabile da utilizzare in futuro. La immediata leggibilità del modello da parte dei docenti in formazione ha guidato la scelta di fare avvicendare nelle classi diversi docenti di ItaStra,

ognuno dei quali sviluppasse sempre lo stesso pezzetto della programmazione (le abilità di ascolto e parlato da una parte, la letto-scrittura e la testualità dall'altra) per rendere più evidente e chiara la strutturazione della proposta didattica. Si è dunque privilegiata la chiarezza e riproducibilità del modello accettando anche il rischio di una intersezione fra le aree di intervento minore di quella auspicabile e prevista e di una certa ridondanza e ripetitività, in modo da renderlo il più possibile trasparente e chiaro ai docenti che lo dovevano acquisire.

L'obiettivo preminente è stato quello di offrire ai docenti un approccio al lavoro, un metodo e alcune tecniche che essi avrebbero potuto utilizzare per proseguire il percorso e condurre dunque migranti adolescenti e adulti a bassa e bassissima scolarizzazione ad avviare/proseguire il proprio processo di alfabetizzazione dopo la conclusione del nostro intervento.

2. Presupposti metodologici e didattici

L'intervento si fonda su alcune ipotesi didattiche forti che enunceremo qui semplicemente rimandando ad altra sede una loro disamina più approfondita. Il processo di alfabetizzazione e in generale di sviluppo delle competenze linguistiche:

1. si deve radicare sulle competenze generali e comunicative già possedute dai migranti mettendo al centro il loro vissuto di esperienze umane e linguistiche e facendo divenire il singolo individuo il protagonista del percorso;
2. deve partire dai bisogni comunicativi dei migranti per spingere al massimo la motivazione che è una delle variabili forti di tutti i processi di apprendimento e in particolare di quello linguistico;
3. deve considerare come elemento centrale l'idea che la costruzione di una "mente alfabetizzata" è un processo lungo e complesso di cui la padronanza della tecnica di associazione fra grafema e fonema utilizzata nell'alfabeto latino è solo un piccolo segmento;
4. deve puntare a costruire le strategie linguistico-cognitive che permettono a un individuo alfabetizzato di orientarsi all'interno dei testi orali e scritti; in particolare gli apprendenti devono imparare a far leva su meccanismi anticipatori che facilitano l'apprendimento delle abilità di base e delle abilità integrate, segnatamente della comprensione. Mettere gli apprendenti nelle condizioni di utilizzare le proprie competenze attribuisce loro uno status di "portatori" di saperi, sia pure diversi da quelli obiettivo di questo percorso, e non di *tabulae rasae*;
5. deve integrare lo sviluppo delle quattro abilità partendo alle abilità dell'ascolto continuando con quella di produzione e poi con lettura e scrittura;





6. deve partire da ed arrivare a contesti pragmatici e testuali reali. Ciò significa che i frammenti di lingua su cui si lavora, anche quando per ragioni didattiche vengano costruiti ad hoc o semplificati, devono sempre avere una propria "riconoscibilità testuale", in modo che gli apprendenti possano interagire con i testi stessi sia sul versante della comprensione che su quello della produzione, attingendo ad un insieme di conoscenze fra le quali anche quelle relative al rapporto fra modelli testuali e contesto pragmatico, come sarà meglio spiegato più avanti;
7. deve tener conto della varietà di preferenze cognitive dei discenti, attraverso una gamma diversificata di attività che non privilegino un solo canale percettivo (visivo, uditivo, cinestetico) o una sola modalità di approccio alla lingua (analitica, globale) ma garantisca a ciascuno di poter far leva sulle proprie risorse. Ciascun discente ha infatti un canale privilegiato di approccio alla lingua, legato agli stili cognitivi e alle esperienze anche non formali di apprendimento;
8. deve dedicare spazio alla metacognizione del processo di apprendimento, mediante momenti di riconoscimento delle attività svolte e del loro legame con gli apprendimenti conseguiti da ciascuno e di riflessione sulle proprie risorse e limiti. Si tratta di un aspetto particolarmente delicato in fasi precoci di apprendimento perché la ridotta disponibilità della lingua e la scarsa o nulla abitudine alla riflessione metacognitiva richiedono l'elaborazione di materiali che utilizzando modalità operative riescano ad indurre tale riflessione.

3. Modello didattico

Gli interventi si sono articolati in diversi moduli: ascolto e parlato, letto-scrittura e testualità, con l'inserimento di un modulo di autobiografia linguistica centrato sulla storia linguistica del parlante che riutilizzava tutte quante le abilità comunicative (vedi Cap. 6).

Il filo rosso fra tutti gli interventi e le attività è costituito dai contesti comunicativi (orali e scritti), a partire dai quali sono state elicitate e rinforzate: la competenza testuale orale, la competenza testuale scritta, la competenza lessicale, la competenza di letto-scrittura.

Si è scelto di organizzare lo spazio dell'aula in quattro aree che attraverso immagini rinviassero a contesti comunicativi centrali per questi apprendenti quali: la casa, il mercato, la natura, la strada e il lavoro.

L'ancoraggio a questi contesti serve per esplicitare fin dall'inizio il rapporto fra quanto si fa in classe e le situazioni della vita reale, proiettando ogni attività

svolta nella "finzione della classe" all'interno di una reale situazione comunicativa e lavorando fin dall'inizio al **rapporto fra testo e contesto**.

Nella breve descrizione dell'intervento che qui viene fatta (ma si veda anche il Cap.6 relativo alla autobiografia linguistica) si è scelto di iniziare con il lavoro sulla testualità continuando con l'oralità e in ultimo con la letto-scrittura per centrare l'attenzione sulla specificità degli aspetti socio-pragmatici e cognitivi legati allo sviluppo del complesso delle abilità linguistiche in individui a bassa e bassissima scolarizzazione. Come si è detto prima non si tratta tanto (o comunque non solo) di insegnare tecniche di corrispondenza fra grafema e fonema, quanto di partire dall'interconnessione fra abilità e capacità orali e abilità e capacità scritte e dal ruolo centrale che l'assenza di scrittura ha sia nello sviluppo dei processi di apprendimento della L2 sia nell'intero processo di inclusione del migrante nella società ospitante.

3.1 Testualità

Affrontare il percorso di alfabetizzazione attraverso la testualità permette di rispondere a numerose esigenze dei migranti adulti, sia sul piano dell'interazione sociale, che su quello squisitamente legato ai processi cognitivi (vedi su questo Cap. 2). La scommessa è quella di integrare i due processi facendo sì che l'apprendimento della lettura e scrittura in senso strumentale sia collocato all'interno dello sviluppo globale della capacità di decodificare e codificare testi sia orali che scritti.

Da una parte ciò consente di ancorare fortemente l'apprendimento della lingua al controllo della realtà, mettendo nelle mani degli apprendenti strumenti effettivi per la partecipazione a pieno titolo alla vita del paese di arrivo, d'altra parte permette di ampliare e rendere più veloce la competenza di letto-scrittura attraverso il potenziamento di meccanismi che presiedono alla comprensione e alla produzione.

Se esaminiamo il primo aspetto, quello dell'ancoraggio della letto-scrittura alla realtà pragmatica, ci rendiamo conto di come questo sia necessario per chi si trova improvvisamente immerso in un paesaggio urbano fittamente intessuto di lingua scritta e dove la lingua scritta media quasi tutte le interazioni sociali.

Procedere verso la padronanza dei testi, mentre si compie il percorso di decifrazione dei segni che consente di abbinare correttamente grafemi e fonemi, significa accompagnare l'apprendente verso il disvelamento di una realtà altrimenti misteriosa. L'analfabeta si trova circondato da segni che non sa decodificare e di cui non capisce la funzione, ma nel contempo ha necessità urgenti di rapportarsi con tale realtà e gli sono richiesti comportamenti ad essa adeguati.

Passare per i testi, a partire da quelli formati da parole isolate (*ufficio migranti,*





partenza, arrivo, bagno) aumenta le sue possibilità di rispondere a quelle richieste e risponde alla sua esigenza di gestire in autonomia le situazioni.

Anche per quanto riguarda il secondo aspetto, quello dell'apprendimento, integrare l'aspetto strumentale della lettura con l'implementazione della competenza testuale si rivela una pratica convincente.

La lettura è il frutto di una "relazione" fra il testo e il lettore, nella quale se il testo "offre" i suoi contenuti attraverso le parole, sta al lettore comprendere quelle parole anticipandone il significato e decodificando correttamente il contesto comunicativo in cui esse sono prodotte.

Questa integrazione fra i due processi di lettura, noti come *top down* e *bottom up*, cioè dal testo alla testa e dalla testa al testo, funziona per tutti i lettori a qualsiasi livello di competenza. Nel caso delle fasi precoci di apprendimento della letto-scrittura essa assume un valore aggiunto, infatti permette al lettore di anticipare il contenuto dei testi e di interpretarli e utilizzarli ad un livello più alto di quanto la sua sola abilità di decodifica gli permetterebbe.

Valga per tutti l'esempio della carta d'identità, o di altri documenti anagrafici (vedi materiali). Partendo dalla conoscenza della funzione pragmatica di tali documenti l'analfabeta che pure non sarebbe in grado di decodificare per intero le parole "cittadinanza", "residenza", "stato civile", ecc., è in grado grazie ai meccanismi di anticipazione e di interpretazione testuale, di attribuirvi un significato e pertanto di utilizzarli correttamente.

3.1.1 Testualità: modalità operative

La finalità specifica delle lezioni sulla testualità è stata quindi quella di fornire agli studenti degli strumenti di uso immediato per orientarsi in città, per gestire situazioni di vita ordinaria e risolvere problemi pratici.

A questa finalità contribuiscono quattro obiettivi di tipo fondamentalmente diverso verso cui sono state orientate le scelte didattiche di questa parte del corso:

- Sviluppare la CAPACITÀ di RICONOSCIMENTO DEI GRAFEMI, nelle loro diverse vesti grafiche, anche in una situazione di scarsa competenza di lettura strumentale.
- Costruire delle CONOSCENZE specifiche sui documenti e sui testi trattati, in modo da rafforzare e orientare efficacemente il SISTEMA DI ANTICIPAZIONE.
- Instaurare l'HABITUS MENTALE di risolvere problemi anche con pochi strumenti a disposizione gestendo il FILTRO MENTALE che si attiva in risposta al sentimento di inadeguatezza.
- Sviluppare le COMPETENZE STRATEGICHE di ANTICIPAZIONE, INFERENZA, COLLEGAMENTO.

Se nella letto-scrittura il percorso di costruzione delle conoscenze e delle competenze è ordinato e graduale (fare poco con il poco che già si conosce), qui si procede per ampi salti in avanti (fare molto con poco).

Viste tali premesse nell'ambito della testualità si è lavorato con due tipi di materiali:

- Materiali autentici di cui si presentano le caratteristiche, i tipi di informazioni che contengono, le convenzioni principali;
- Materiali costruiti che propongono attività per l'esercizio delle strategie e per l'impiego delle conoscenze.

Inoltre è sembrato indispensabile svolgere alcuni segmenti del percorso formativo fuori dalle aule, esplorando prima lo spazio delle scuole stesse e successivamente quello dei quartieri in cui si trovano le scuole.

L'esplorazione degli spazi ha risposto a esigenze di tipo diverso, ancora una volta contemporaneamente linguistiche e di cittadinanza.

Le scuole sono state esplorate per ragioni diverse, sia per ricercare parole (i nomi dei locali) che corrispondessero a quelle proposte in aula, sia per simulare percorsi urbani.

Anche i percorsi urbani veri e propri si sono prestati ad esperienze di lettura e ad esperienze di orientamento e di impiego e verifica degli apprendimenti costruiti in aula. Lungo le strade sono state infatti riconosciute le targhe toponomastiche, le targhette dei numeri civici, i nomi sui citofoni e le targhe dei professionisti, che in aula erano state conosciute e analizzate. Gli apprendenti hanno riconosciuto gli spazi, vie e piazze, che erano stati individuati sulla mappa della città, e sulla mappa sono tornati con nuova consapevolezza, andando avanti nel proprio percorso di astrazione.

In sede di verifica degli apprendimenti si è chiesto ai corsisti, divisi in piccoli gruppi, di raggiungere lo studio di un medico a partire da un biglietto che ne indicava il nome e l'indirizzo.

La qualità della partecipazione dei gruppi, e i risultati conseguiti nell'orientamento compresi quelli delle persone da cui – pregiudizialmente – ci aspettavamo resistenze (le donne che non escono mai da sole, ad esempio) hanno confermato che si è trattato di una scelta giusta. Ciascuno ha camminato per le strade non più in modo passivo come di solito accade loro, seguendo percorsi suggeriti da altri, o procedendo per tentativi ed errori, ma utilizzando chiavi di lettura degli spazi e aprendosi alla comprensione del tessuto urbano come un vero testo da leggere attentamente, competenza particolarmente significativa in una città caotica come Palermo.





Schema riassuntivo di tutti i materiali

1. Documenti personali

Materiale autentico presentato	Materiale costruito per le esercitazioni	Consegna	Abilità e competenze
Burocratici: carta di identità, passaporto, patente, tessera sanitaria, permesso di soggiorno.	Scheda con due documenti (carta di identità e biglietto da visita) di cui uno con i dati e l'altro vuoto.	Riporta i dati dal documento compilato a quello vuoto, collocandoli nella giusta posizione.	Riconoscere sequenze di grafemi. Trascrivere grafemi in maniera chiara. Applicare le conoscenze sulle posizioni dei dati nei diversi documenti (sviluppare un sistema di attese). Applicare strategie di riconoscimento delle informazioni in base a pochi elementi salienti riconoscibili:
Promozionali: targhe e biglietti da visita.	Scheda con un elenco di targhe a sinistra e un elenco di biglietti da visita a destra.	Associa ogni targa di sinistra con il biglietto da visita della stessa persona a destra.	<ul style="list-style-type: none"> - la presenza di un numero indica l'indirizzo; - la parola "via" indica l'indirizzo; - la parola "cognome" contiene la parola "nome" ed è più lunga; - la presenza di una lettera puntata indica il nome che sarà seguito dal cognome; - la presenza di 2-3 lettere con il punto indica che dopo ci sarà il nome seguito dal cognome.

2. Usare lo spazio

Materiale autentico presentato	Materiale costruito per le esercitazioni	Consegna	Abilità e competenze
Targhe delle porte dei vari ambienti della scuola.	Repertori di etichette di nomi di ambienti. Sequenze di fotografie di spazi della scuola privi di targhe.	Riconosci nelle targhe delle porte le parole presenti e non nel repertorio. Completa le immagini con le targhe opportune.	Riconoscere la funzione delle etichette. Leggere globalmente le parole.

Citofoni	Scheda con nomi e cognomi da un lato e immagini di citofoni dall'altro.	Abbina nomi e cognomi uguali. Scrivi al posto giusto i cognomi nei citofoni.	Riconoscere sequenze di grafemi. Trascrivere grafemi in maniera chiara. Applicare la conoscenza sulle convenzioni relative al citofono (soprattutto cognome, a volte nome puntato, a volte titoli).
Sequenze di numeri civici	Scheda con due sequenze parallele di numeri a due a due (pari da un lato e dispari dall'altro) dove mancano alcuni elementi. Sono presenti anche numeri con le lettere (12a; 12b)	Riempi gli spazi vuoti individuando gli elementi mancanti.	Riconoscere grafemi di numeri scritti in maniera diversa. Applicare le conoscenze sul sistema di organizzazione dei numeri civici per individuare numeri in contesti fittizi e fotografati.
	Sequenza di foto della stessa strada dove si vedono i numeri civici.	Individua i numeri richiesti.	
Insegne di nomi di vie	Scheda con un elenco alfabetico di nomi di vie a sinistra e delle foto di insegne di vie a destra. I dati possono essere riportati in modo diverso (S. Francesco / San Francesco; Silvio Pellico / S. Pellico; piazzale Giotto / P.le Giotto).	Associa i nomi delle vie a sinistra con le insegne corrispondenti a destra.	Riconoscere sequenze di grafemi scritti in minuscolo o in maiuscolo, con stili diversi e a grandezza diversa, in testi continui e discontinui. Applicare le conoscenze sulle convenzioni di scrittura usate nei nomi delle vie (nomi puntati e abbreviati; sequenza nome-cognome) Applicare le conoscenze sull'ordine alfabetico. Applicare le conoscenze sull'uso delle coordinate.
Insegne di nomi di servizi	Schede con foto di insegne di servizi disposte su due colonne.	Abbina le insegne che si riferiscono allo stesso tipo di servizio.	Applicare le conoscenze sui diversi nomi con cui può comparire un servizio (panificio/bottega del pane; macelleria/carnezzeria, ecc.

Mappa della città di Palermo	Elenco alfabetico delle strade presenti nella mappa di Palermo con coordinate spaziali corrispondenti alla mappa.	1. Rintraccia le vie richieste nell'elenco alfabetico. 2. Ricava le coordinate e trova la via richiesta sulla mappa	Riconoscere sequenze di grafemi. Trascrivere grafemi in maniera chiara. Applicare la conoscenza sulle convenzioni relative al citofono (soprattutto cognome, a volte nome puntato, a volte titoli).
------------------------------	---	--	---

3. Sintesi e reimpiego

Materiale autentico	Materiale costruito	Consegna	Abilità e competenze
Biglietto da visita di un professionista.	Scheda con foto di diversi contesti (porta, targa, cartello via, citofono, carta di identità).	Colloca i dati del biglietto da visita nei contesti giusti	Riconoscere sequenze di grafemi. Trascrivere grafemi in maniera chiara. Applicare le conoscenze di uso dei testi e contesti studiati.
Biglietto da visita di un medico. Foto della strada in cui si trova il medico con i numeri civici in sequenza. Foto della porta del medico con la sua targa. Mappa della città.	Elenco alfabetico di strade con coordinate corrispondenti alla mappa.	Trova un medico in città a partire dal suo biglietto da visita.	Riconoscere grafemi scritti in maniera diversa. Applicare le conoscenze sul sistema di organizzazione dei numeri civici. Applicare le conoscenze sull'organizzazione di un biglietto da visita e di una targa. Applicare le conoscenze sull'uso delle coordinate.
Uno spazio urbano in presenza con le insegne di via, i citofoni, le insegne	Scheda con la mappa ingrandita delle strade che si visiteranno. Elenco di numeri civici, strade e servizi da trovare.	In uscita didattica: trova le strade, i servizi, i numeri civici richiesti nello spazio che stiamo visitando orientandoti con la mappa fornita.	Orientarsi nello spazio a partire da una mappa. Riconoscere grafemi e numeri in contesto reale. Individuare insegne di vie e di servizi.



3.2 *Oralità*

L'ancoraggio forte al testo nella sua funzione pragmatica e comunicativa e nei suoi meccanismi cognitivi e linguistici è del tutto centrale anche nel modulo dedicato allo sviluppo delle abilità orali ripartite equamente tra produzione e ricezione. Sia l'una che l'altra risultano parimenti indispensabili alla competenza comunicativa declinata nelle situazioni di interazione orale, verso cui tende precipuamente la parte di percorso formativo qui descritta. Dato il profilo degli utenti verso cui si è rivolto l'intervento, cioè giovani ed adulti con una considerevole urgenza di uso della lingua all'interno di situazioni comunicative reali (muoversi in città alla ricerca di cose, luoghi e persone; armonizzare la convivenza all'interno delle comunità alloggio; cercare/candidarsi per un lavoro; interagire con il personale di uffici e istituzioni; fare la spesa; interagire con insegnanti e altri studenti; conoscere altri giovani italiani, etc.) è stato prioritario tendere all'obiettivo di sviluppare la competenza socio-pragmatica orale all'interno di situazioni dialogiche. Lo sviluppo autonomo, ma fortemente intrecciato, di ciascuna delle due abilità, comprensione e produzione di testi orali, ha d'altra parte effetti positivi in termini performativi sull'altra, potenziando dunque i processi di acquisizione della lingua nella loro complessità, con ricadute importanti sulle capacità metalinguistiche, particolarmente deficitarie in soggetti a bassa e bassissima scolarizzazione.

Potenziare simultaneamente i due canali di rappresentazione della lingua, nello specifico il canale di produzione e quello di ricezione consente a ciascuno di essi di fungere da ancoraggio, cassa di risonanza dell'altro, riducendo così gli inevitabili rischi di labilità del segnale linguistico che l'assenza della scrittura pone. L'ipotesi che qui si sostiene è che il coinvolgimento di quanti più strumenti possibile di rappresentazione della lingua sia utile per favorire più rapidamente e in maniera più solida lo sviluppo della stessa. Si tratta dunque di lavorare a un complesso integrato di sistemi di processamento e analisi del nuovo sistema linguistico con cui gli apprendenti entrano in contatto contemporaneamente su diversi e molteplici livelli. In questo senso anche l'uso a scopo didattico della lingua madre (o delle lingue madri) può andare nella stessa direzione. La presenza e l'uso di più lingue possono essere considerati uno strumento che favorisce – tanti studi sul bilinguismo lo dimostrano – la capacità di riflettere sui meccanismi generali di funzionamento delle lingue tutte.

Se il tempo dedicato alle abilità orali è stato equamente ripartito tra ascolto e parlato, nella scansione interna di ciascuna delle due abilità si è dato molto più peso alle attività guidate rispetto a quelle libere. Come già accennato sopra, infatti, gli apprendenti analfabeti o a bassa scolarizzazione si caratterizzano tra l'altro per una debole capacità di attivazione di processi di monitoraggio e autocorrezione, da un lato, e per una ridotta disposizione a generare meccanismi

di anticipazione, cioè fare ipotesi sul significato dei testi attraverso l'uso di elementi contestuali e co-testuali.

Le attività di ricezione sono state svolte prioritariamente sotto la guida del docente al fine di sviluppare strategie cognitive che, anticipando i contenuti, consentano un più sicuro orientamento all'interno dei testi orali; le attività di produzione dall'altro lato sono state 'sorvegliate' con l'obiettivo di sviluppare il monitor che regola lo sviluppo dell'interlingua. Inoltre, si è lavorato alla realizzazione di dialoghi fortemente focalizzati sulla forma. Ciò per consentire ai processi subcoscienti di sviluppo della competenza comunicativa di stabilizzarsi su usi corretti della lingua ed evitare fossilizzazioni di strutture scarsamente uniformi o addirittura fortemente devianti dalla lingua target.

È facile intuire che una tale massiccia presenza del docente, che guida ed esplicita le strategie di pre-comprensione di un testo, guida l'attività di monitoraggio e adeguamento alla lingua target durante la produzione di testi, ha senso solo a condizione di pensarla come un passaggio funzionale all'obiettivo dell'autonomia dello studente. A questo fine è stato lasciato anche un certo spazio alle attività di ricezione e produzione libera, in cui il docente si fa da parte e lascia interamente agli studenti la responsabilità dei propri processi di apprendimento.

Infine grande importanza è stata data: 1) all'esercizio dell'ascolto ripetuto e alla ripetizione di enunciati e parole e 2) alla manipolazione degli stessi. Riguardo al primo punto, gli studenti sono stati coinvolti in ascolti massicci e nella ripetizione prolungata di enunciati. Secondo un'ampia letteratura di origine anglosassone e statunitense focalizzata sulla costruzione di modelli di acquisizione della lingua da parte di soggetti analfabeti o a bassa scolarizzazione la ripetizione favorisce la stabilizzazione nella memoria a lungo termine di strutture linguistiche (fonologiche, lessicali, sintattiche) che agiscono positivamente sulla qualità e velocità del processo di apprendimento linguistico. Riguardo al secondo punto, la manipolazione di enunciati e parole (segmentazione, elisione, aggiunta, ecc.) ha puntato all'obiettivo dello sviluppo della consapevolezza metalinguistica.

3.3 *Letto-scrittura*

Ripercorrere le tappe che hanno portato alla realizzazione dell'intero percorso didattico di alfabetizzazione significa riflettere sulle singole scelte e sui cambiamenti apportati in corso d'opera. La programmazione è stata ideata a partire dall'analisi del profilo di chi ne avrebbe dovuto beneficiare, cioè apprendenti adulti e minori, sia uomini sia donne, analfabeti o a bassa o bassissima scolarità. Ci si è chiesti immediatamente quali fossero le esigenze comunicative degli studenti e, rispetto alle ore previste dal progetto, quanto si potesse conseguire in termini di contenuti linguistici.

Il basso o nullo livello di competenza linguistica orale della maggior parte



degli apprendenti ci ha orientati a definire, come obiettivo prioritario, l'acquisizione di un lessico di base che li rendesse in grado di comunicare nelle situazioni e nei contesti più comuni del vivere quotidiano. Solo rispettando il percorso acquisizionale naturale, di cui la fase lessicale costituisce la prima sequenza, infatti, si agevola il processo di acquisizione della lingua target.

Per questo la scelta dei quattro contesti (casa, città, mercato e natura) è stata la nostra prima decisione: a partire da ogni contesto lo studente sarebbe stato capace alla fine del percorso, di nominare, oralmente e per iscritto, alcuni referenti concreti che ne fanno parte.

Subito dopo la selezione dei contesti ci siamo scontrati con la difficile scelta delle parole che avessero i prerequisiti per essere presentate: parole con un referente concreto da far riconoscere in un'immagine, per evitare equivoci circa il significato; la cui sillaba iniziale fosse aperta in quanto la struttura consonante-vocale in posizione iniziale rende il suono da analizzare facilmente riconoscibile e riproducibile; possibilmente bisillabi per permettere agli studenti di riprodurre facilmente la parola prima oralmente e poi per iscritto; e infine, ma non in ultimo, parole di uso frequente e facilmente spendibili nella vita di tutti i giorni.

Per ogni sillaba presentata abbiamo scelto due parole presentando, così, dieci parole per ogni lezione, cinque delle quali strettamente connesse al contesto selezionato e altre cinque appartenenti ai vari contesti.

La progettazione del percorso di letto-scrittura era articolata in modo da monitorare costantemente i livelli di sviluppo degli studenti; sono state infatti inserite in momenti specifici del corso attività di controllo dell'acquisizione della lingua scritta che hanno portato spesso ad una rimanipolazione degli obiettivi e delle attività previste per calibrarli in modo quanto più adeguato possibile alle esigenze dei destinatari.

A partire dal secondo modulo sono state proposte alcune attività per cominciare a far familiarizzare gli studenti con il continuum fonico della frase, per portarli gradatamente verso la consapevolezza del confine di parola e all'introduzione della diversa funzione delle parole all'interno della frase semplice.

Attraverso la riflessione gli apprendenti hanno acquisito anche consapevolezza del meccanismo di funzionamento delle sillabe e ciò ci ha permesso di inserire nell'ultimo modulo alcune sillabe chiuse con struttura consonante-vocale-consonante.

Resta infine da esplicitare la scelta tecnica della presentazione di un solo tipo di carattere, lo stampato maiuscolo. Di certo alla base di tale decisione vi sono problemi di tipo pratico come l'esiguo numero di ore a disposizione rispetto alla complessità dei bisogni linguistici degli studenti, e di conseguenza l'idea che presentando più di un carattere si sarebbe potuto creare un sovraccarico cognitivo con scarsi esiti di apprendimento e ripercussioni negative sulla motivazione. Tut-

tavia, in considerazione del fatto che il percorso sulla testualità promuove strategie di lettura globale anche di parole scritte in stampato minuscolo, va seriamente considerata l'opzione di affrontare in futuro il percorso di letto-scrittura lavorando con un solo carattere, ma al contempo mettendo a disposizione degli studenti alfabetieri più complessi da usare come strumenti di consultazione quando se ne riconosca la necessità. In questo modo l'acquisizione degli altri caratteri, segnatamente lo stampato minuscolo, potrebbe avvenire in modo naturale; tale pratica infine incoraggerebbe negli studenti un approccio autonomo alla lettura.

Bangla

Io sono Rumi
Io ho 17 anni
Io sono Bengalese
Io parlo 3 lingue -
Bangla - Italiano - Inglese

Italiano

Inglese

