

CAPIRE, FOTOGRAFARE, PARLARE: UNA PROPOSTA DI ALFABETIZZAZIONE PER STUDENTI STRANIERI NEOARRIVATI

di Maria Fiano

ABSTRACT

Il recente dibattito sulla didattica della lingua italiana a destinatari non alfabetizzati in contesti L2 ha messo in evidenza, tra gli altri, i seguenti punti:

- *come sviluppare negli studenti la capacità di astrazione (Minuz 2012) e di memorizzazione (Bernard 2014);*
- *la questione dei tempi legati al processo di apprendimento che si attestano necessariamente molto lunghi e possono rendere il percorso didattico faticoso o demotivante;*
- *la necessità di mettere in primo piano i bisogni degli apprendenti legati al loro inserimento nel contesto sociale di arrivo e quindi di dare priorità all'acquisizione di competenze comunicative orali.*

All'interno del CPIA di Venezia abbiamo iniziato a lavorare sulla progettazione di un percorso di alfabetizzazione orientato alla ricezione e produzione orale, veicolando la L2 attraverso la riproduzione fotografica realizzata dagli studenti stessi in contesti autentici (suddivisi in cinque ambiti di lavoro: Io, La spesa, La casa, La scuola, la città).

Vorremo provare a renderlo operativo e a utilizzare la piattaforma del Post Master Itals per sperimentare e monitorare l'intero percorso.

1. PARTIAMO DALLA FINE

Quello che intendiamo presentare in queste righe non è la conclusione di un lavoro di ricerca già avvenuto e compiuto nell'ambito dell'apprendimento dell'italiano L2 con studenti analfabeti, o delle riflessioni finali avvenute nel corso di una sperimentazione realizzata in questo ambito. Quella che presentiamo è di fatto una proposta operativa, elaborata assieme alle colleghe della sede associata di Marghera del CPIA di Venezia, per mettere in campo, assieme ad altri insegnanti, un'azione didattica

sull'apprendimento della L2 in contesti di analfabetismo, da accompagnarsi a un attento monitoraggio, analisi e valutazione, al fine di misurarne dati e risultati, andamento e progressi ed eventuali criticità e difficoltà, come sempre accade quando si opera sul campo, consapevoli del compito complesso che ci troviamo a dover affrontare.

L'idea di presentare un percorso da fare e non già fatto, è sostenuta dall'esistenza della piattaforma on line del *post Itals* che riteniamo possa davvero rappresentare per chi lavora in questi ambiti un utile strumento di lavoro e di confronto, un modo concreto di fare rete, che ci permette di affrontare insieme alcune problematiche, di mettere a punto interventi didattici, di confrontarci sui timori e le incertezze che ogni tanto colgono chi fa questo lavoro, e che possa essere anche il luogo in cui condividere sperimentazioni, esiti positivi, progressi e riuscite. La messa in comune di attività e analisi porta necessariamente a un miglioramento reciproco non solo nella discussione teorica ma anche nelle "buone pratiche", in un mestiere, come il nostro, che spesso, non sempre per fortuna, ci coglie soli nelle nostre aule.

In sintesi quello che facciamo con questo intervento è di presentare una proposta didattica operativa indirizzata a studenti analfabeti con un *focus* specifico, quello della preminenza della competenza comunicativa in ricezione e produzione che resta, soprattutto in contesti di alfabetizzazione, prioritaria (Casi 2004).

Non pensiamo di riuscire a realizzare una vera e propria ricerca azione, quantomeno non così strutturata, ma di mettere in atto, nei diversi contesti in cui operiamo, un percorso didattico ben strutturato per misurarne efficacia ed efficienza, eventualmente per apportargli modifiche e miglioramenti, per poi mettere in rete e condividere dati, riflessioni e conclusioni.

2. FACCIAMO UN PASSO INDIETRO

Un passo indietro è necessario rispetto al contesto, innanzitutto, e ai riferimenti teorici che hanno spinto me – e le mi colleghe della sede associata del CPIA di Venezia – a iniziare a lavorare su queste tematiche. Lo scorso anno sono stati attivati presso la sede di Marghera due corsi indirizzati a studenti analfabeti (insieme *pre alfa* e *analfa*) e ci siamo interrogate essenzialmente su:

- come sviluppare le competenze comunicative orali in ricezione e produzione;
- quale metodo di apprendimento adottare per la letto-scrittura;
- come mantenere alta la motivazione degli studenti di fronte ai tempi necessariamente lunghi dell'alfabetizzazione in L2;
- come riconoscere e arginare strategie di "evitamento e compensazione esterna" (Bertolotto 2015: 701) del bisogno di apprendere a leggere e scrivere;
- come far partecipare attivamente gli studenti al loro percorso di apprendimento;

- come e quando introdurre l'alfabeto minuscolo.

Giulia Bertolotto (2013: 693) osserva che il concetto di 'alfabetizzazione' presenta una ambiguità terminologica:

l'alfabetizzazione avviene infatti, di norma, nella lingua che si parla e le abitudini linguistiche dell'orale confluiscono nell'agevolare l'apprendimento dello scritto. Alfabetizzare in una L2 significa invece mettere in contatto chi impara con il codice scritto di una lingua poco (o per nulla) conosciuta i cui segni e ciò che vanno a comporre sono estranei.

La sfida che dobbiamo affrontare è quindi alquanto complessa.

2.1. CHI SONO GLI ANALFABETI

Genericamente con il termine analfabeta si indica una persona che non possiede le abilità di leggere e scrivere, che non ha ricevuto alcuna educazione alla lettura e alla scrittura (Minuz 2005). In questo caso si parla di "analfabetismo primario" o "strumentale" in quanto mancano le competenze tecniche per leggere, scrivere e fare calcoli. Quindi si mette in relazione analfabetismo con assenza di scolarizzazione. Questa però non può essere considerata un valido o unico indicatore: l'abbandono di lettura e scrittura dopo la scuola porta necessariamente a una forte diminuzione delle competenze alfabetiche e produce di conseguenza forme di analfabetismo: in questo caso si parla di "analfabetismo di ritorno".

L'alfabetizzazione deve essere messa in relazione anche e soprattutto alla capacità di un individuo di interagire e di partecipare attivamente al contesto sociale in cui vive. Il possesso strumentale dell'alfabeto non è condizione sufficiente per utilizzare in modo efficace le abilità di lettura e scrittura e di calcolo nella vita quotidiana: è analfabeta oggi chi anche se è in grado di scrivere il proprio nome, di leggere un breve testo e di aggiornare, ad esempio, il suo *status* su *facebook*, non riesce a comprendere un articolo di giornale, a capire le condizioni di una polizza assicurativa, non sa compilare un bollettino postale, non riesce, cioè, a "leggere" la società complessa in cui vive: in questo caso si parla di "analfabetismo funzionale".

Il riferimento al codice scritto è intrinseco al mondo occidentale, esistono però società in cui il sapere è legato alla lingua orale e dove quindi la mancanza delle abilità di lettura e scrittura non risulta così penalizzante dal punto di vista sociale e pragmatico. Alcuni degli studenti che seguono i nostri corsi provengono da queste realtà.

Il *Canadian Language Benchmarks 2000*, pensato per chi studia la lingua inglese come L2 ma è analfabeta o scarsamente scolarizzato in L1, distingue per questo tra *pre-literate*, cioè gli apprendenti che provengono da una cultura orale, la cui lingua non prevede una forma scritta o l'ha acquisita solo recentemente; *non-literate*, che sebbene vivano in una cultura in cui è prevista una forma scritta della lingua, non sanno leggere né scrivere; e, infine, i *semi-literate*, che sanno leggere e scrivere in

senso strumentale, e che non hanno sviluppato appieno queste competenze per una serie di ragioni diverse: prematura interruzione dell'istruzione scolastica per cause economiche o lavorative, difficoltà di seguire un percorso di studi regolare a causa di eventi catastrofici, come ad esempio una guerra (Canadian Language Benchmarks 2001). Si rifà a questo documento Fernanda Minuz (2005) quando individua: pre-alfabeti; analfabeti; debolmente scolarizzati; scolarizzati. A parte i primi, che non hanno un sistema di scrittura a cui riferirsi, le altre categorie vengono articolate in altrettanti profili a seconda della tipologia della L1: analfabeti, debolmente scolarizzati o scolarizzati con una lingua madre con alfabeto latino, con un alfabeto non-latino (russo, greco, arabo) o con una lingua ideogrammatica (cinese).

Significativo appare, in questo contesto, e ci teniamo a menzionarlo, l'appello di Paola Casi, pubblicato nel 2013 e rivolto al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca, dal titolo "Analfabetismo: paralisi e cura per l'Italia" per sensibilizzare il governo a investire fondi per la "formazione linguistica rivolta ai migranti non alfabetizzati o scarsamente alfabetizzati (anche nella lingua d'origine)". Nell'appello vengono menzionati i risultati dell'indagine PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) del 2013 sullo stato delle competenze alfanumeriche e di *problem solving* degli adulti (dai 16 ai 65 anni) nei 24 paesi che hanno partecipato al progetto e in cui l'Italia figura ultima per le competenze alfabetiche e penultima per quelle matematiche.

2.2. PRESENZA DI STUDENTI ANALFABETI NEL TERRITORIO

Assistiamo in questi ultimi anni ad una presenza sempre più consistente di studenti analfabeti nei corsi di italiano L2. E questo sicuramente ha a che fare con l'arrivo continuo di richiedenti asilo che raggiungono le coste del nostro paese per sfuggire a guerre, persecuzioni e povertà: molti di loro sono nati e cresciuti in sistemi culturali e politici dove la scuola era assente o carente, altri provengono da culture in cui, come si diceva, prevalgono lingue orali o in cui le competenze manuali prevalgono su quelle scolastiche (Zimarri 2014).

Si tratta di donne e uomini, anche minorenni, di scarsa scolarizzazione che spesso non possono ricorrere a lingue veicolari che facilitino e supportino l'apprendimento della lingua italiana. Trattandosi inoltre, per i richiedenti asilo, di persone da poco o appena arrivate nel nostro paese, risulta difficile anche la comprensione e produzione orale. Si tratta quindi con loro di lavorare sull'apprendimento di un elemento sconosciuto, qual è il segno grafico, attraverso un elemento altrettanto sconosciuto, cioè la parola detta o sentita (Minuz 2005).

Anche l'obbligatorietà della certificazione della conoscenza della lingua italiana a livello A2 al fine di regolarizzare la propria posizione in Italia, spinge molti apprendenti analfabeti ad iscriversi a corsi di italiano e ne influenza, spesso in modo negativo, motivazione e aspettative.

Questa presenza in aumento si riflette anche nel vivace e marcato interesse che molte case editrici stanno manifestando, dedicando sempre più spazio, e quindi pubblicazioni, indirizzate a corsi di alfabetizzazione che sono sempre più numerosi (un esempio tra tutti il manuale della casa editrice Alma: *Italiano di base ABC – livello alfa* appena pubblicato). Francesca Bernard (2014) osserva come la maggior parte di questi testi sia incentrata su metodi di apprendimento della letto-scrittura cioè su come imparare a leggere e a scrivere, tralasciando spesso, l'acquisizione delle competenze orali. Ma allo stesso tempo sottolinea che in rete vengono condivise esperienze pratiche, attività, materiali in grado di supportare le complessità che affrontiamo in classe.

2.3. I RIFERIMENTI TEORICI E BIBLIOGRAFICI

Rapidamente e senza pretesa di esaustività oltre alle già menzionate Paola Casi e Frenarda Minuz, si ricordano, tra le uscite più recenti, l'articolo di Francesca Bernard, del 2014, relativo ad un'esperienza realizzata presso il CTP di Parma attraverso il disegno, quello di Giulia Bertolotto, del 2013 che riporta un interessante percorso di alfabetizzazione con donne arabofone a Torino, quello di Elisa Zimarri, del 2014, relativo a una proposta didattica rivolta a richiedenti asilo provenienti da diversi paesi dell'Africa sahariana e subsahariana a Parma, l'approfondimento significativo di Adele Pellitteri sulla realtà dei minori stranieri non accompagnati e analfabeti, che fa parte di un più ampio progetto curato dalla Scuola di Lingua italiana per stranieri dell'Università di Palermo. Accanto a questi restano imprescindibili i rimandi ai lavori di Walter J. Ong e di Duccio Demetrio e Federico Moroni.

3. FOCUS: LE COMPETENZE ORALI

Molti studi mettono in evidenza la necessità, nei processi di alfabetizzazione, di dare priorità alla comprensione e produzione orale rispetto alle abilità di lettura e scrittura e questo per tutta una serie di ragioni che qui proviamo a mettere insieme e a sintetizzare:

- le parole devono essere significative: per acquisire la sequenza alfabetica di una parola questa deve avere un senso per chi l'apprende e quindi deve essere inserita in un contesto comunicativo chiaro ed esplicitato (Wallace 2007). Le parole che proponiamo ai nostri studenti, per imparare a leggere e a scrivere, devono essere già note e quindi già state usate e risultare, per loro, significative (Casi 2004);
- memorizzazione e visualizzazione delle parole: se la scrittura non può fare a meno dell'oralità, al contrario l'espressione orale può esistere senza un sistema

di scrittura (Ong 1986). È molto difficile per un alfabetizzato comprendere come funziona il pensiero in un individuo non alfabetizzato: i primi infatti tendono a richiamare alla mente una parola visualizzandone la forma scritta. Senza la scrittura, le parole sono invece suoni privi di presenza visiva. Le parole, cioè, diventano "occorrenze, eventi" (Wallace Ong 1986: 77).

Per queste ragioni dovremmo riflettere sul fatto che:

- un non alfabetizzato pensa in modo situazionale: cioè il pensiero e la parola sono legate a una dimensione concreta e contingente;
 - ha difficoltà di astrazione e quindi difficilmente riuscirà a fare deduzioni o induzioni sulle strutture grammaticali;
 - il processo di apprendimento sarà facilitato se si lavora con e per immagini che funzionano come un vocabolario illustrato. Ricordiamo che tendiamo a ricordare il 50% di quanto ascoltiamo e vediamo e solo il 20% se soltanto ascoltiamo (Edgar Dale 1969);
 - dobbiamo "pensare pensieri memorabili" (Ong 1986: 80) quindi ricorrere a moduli strutturati, a ripetizioni, contesti reali e concreti, utili.
- Partecipazione sociale: in un loro lavoro di più di qualche anno fa, Duccio Demetrio e Federico Moroni (1980: 34) indicavano che l'analfabetismo si misura nell'esclusione che produce:

non è la stessa cosa essere analfabeti immigrati in una grande città dove tutto è 'alfabeto' o in un piccolo paese dove tutti ti conoscono e ti capiscono e la comunità locale è prevalentemente analfabeta; non è la stessa cosa essere analfabeti nel reparto di una fabbrica o in cima a una montagna facendo il pastore.

- Motivazione: la letteratura di settore indica per i pre alfabeti, un monte ore oscillante fra le 500 e le 700 ore di corso e questo, a volte, può demotivare gli apprendenti e portarli ad abbandonare il corso.

Queste considerazioni hanno rappresentato per noi all'interno del CPIA di Venezia il punto da cui partire per elaborare una proposta operativa centrata sull'acquisizione delle competenze orali.

4. LA CITTÀ COME FORESTA DI SIMBOLI

Nei lavori di Mari D'Agostino, docente di linguistica presso l'Università di Palermo, si fa riferimento alla città come "luogo di scrittura". La riprende Adele Pellitteri (2015) quando osserva che "l'obiettivo di un corso di alfabetizzazione non è solo quello di insegnare a leggere e scrivere, ma anche quello di aiutare lo studente a 'guardare la città', senza limiti, senza difficoltà". L'idea che le città in cui viviamo siano di fatto una foresta di parole scritte e che queste siano per molte persone inaccessibili ci deve portare a renderle, all'interno dei nostri corsi, fin da subito facilmente riconoscibili e

comprensibili affinché la città stessa, non risulti estranea, non rimanga, per molte di queste persone, "una foresta di simboli" che ne ostacoli l'inserimento e la partecipazione attiva.

Abbiamo individuato quindi cinque ambiti, abbastanza intuitivi e immediati (che non rappresentano niente di rivoluzionario e che ricalcano in parte il *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*), in cui si dovrà lavorare tenendo conto che:

- all'inizio il riconoscimento delle parole avverrà indirettamente (l'analisi di Uta Frith del 1985 parla di "stadio logografico");
- solo alcune delle parole proposte verranno utilizzate per imparare a leggere e a scrivere mentre l'apprendimento orale in ricezione e produzione dovrà proseguire più velocemente accogliendo un vocabolario più ampio;
- i primi due ambiti di lavoro sono essenzialmente "conoscitivi" al fine di costruire un ambiente classe rilassato, di familiarizzare con la scuola, l'insegnante, gli altri studenti e anche con il metodo di lavoro (la suddivisione della lezione, i tempi, le diverse attività) e gli obiettivi da raggiungere;
- per ogni ambito abbiamo individuato dei piccoli dialoghi a cui sono associate delle parole-chiave che devono essere ripetute e riutilizzate suddividendo ogni lezione, come suggerito da Pellitteri (2015), in tre fasi:
 - presentazione della parola, legata a una situazione o a un oggetto, sempre corredata da un'immagine
 - manipolazione della parola proposta
 - produzione e utilizzo
- si predilige l'apprendimento partecipativo e del "fare mentre si impara" (quindi attività di collegamento comando verbale/attività motoria o *Total Physical Response*, uso del corpo, ricorso alle immagini prodotte dagli apprendenti);
- l'apprendimento deve essere ridondante e ripetitivo: la parola deve essere associata al corpo fonico e deve essere inserita in un contesto significativo, ripresa continuamente, ritmata, compresa, usata;
- gli studenti sono invitati a fotografare "la foresta di simboli" che rappresenta la città in cui vivono e/o viviamo. Tutti possediamo uno smartphone: per chiamare, registrare parti di conversazione, fare foto e piccoli video. Si chiederà agli studenti di provare ad utilizzare i loro telefoni per fotografare la realtà che li circonda (dove fanno la spesa, dove portano i bambini a giocare, dove abitano, ecc.), portarla a scuola e scaricarla in modo da iniziare a dare, piano piano, i nomi alle cose che ci interessano.

Gli ambiti individuati, come abbiamo detto, sono abbastanza intuitivi:

IO – LA SCUOLA – LA CASA – LA SPESA – LA CITTÀ

su cui abbiamo elaborato la traccia del nostro intervento didattico che qui presentiamo in modo sintetico.

	ambito di lavoro	breve descrizione	lessico	brevi dialoghi
1	IO	Rompriamo il ghiaccio e facciamo conoscenza	Lessico legato ai saluti. Il mio nome, se sono uomo donna, il mio paese di provenienza, una breve descrizione fisica (<i>alto, basso, magro...occhiali...</i>)	Presentazione e primi dialoghi (accompagnati dai gesti del saluto come la stretta di mano): <i>"Buongiorno"; "Come ti chiami?"; "Da dove vieni?" "Quanti anni hai?"...</i>
2	LA SCUOLA	Diamo i nomi alle cose che ci circondano. Lavoriamo su suoni e sillabe che si ripetono, ad esempio: <i>TAVolo, porTA, matiTA</i>	Lessico della scuola: <i>sedia, finestra, penna, tavolo, porta, matita...</i>	Attività di comando-azione: <i>Chiudo la porta, Chiudo la finestra, Esco, Entro, Mi siedo, Apro il libro, Accendo la luce...</i>
<p>Per gli altri tre ambiti ricorriamo alle immagini fotografiche che vengono realizzate dagli stessi studenti e portate in classe per iniziare a "leggere", insieme a loro, ma soprattutto a capire il loro mondo quotidiano. Chiediamo agli studenti di realizzare dei veri e propri percorsi fotografici sulle parole e le situazioni che riguardano i luoghi che frequentano.</p>				
3	LA CASA	Diamo i nomi alle cose che ci circondano e che vediamo e utilizziamo tutti i giorni	Lessico della casa che riprende, quando possibile, quello già utilizzato: <i>tavolo, sedia, luce, porta, letto, cucina, piano...</i>	Interazione orale e simulazione: <i>"Dove abiti?"; "Io abito a... in via... numero..."; "Con chi abiti?"; "Dov'è...?"...</i>
4	LA SPESA	Diamo i nomi alle cose che compriamo dal fruttivendolo, al mercato, al supermercato o in qualche altro negozio Gli orari di apertura e chiusura	Lessico legato alla spesa (prodotti alimentari e di uso comune); parole come: <i>resto, prezzo, conto, scontrino...</i> Lessico relativo alle quantità, al fare i conti...	Interazione orale e simulazione: <i>"Vorrei..."; "Quanto costa?"; "Dov'è...?" "A che ora...?"</i>

5	LA CITTÀ	Lavoriamo sulle parole che riguardano gli uffici e gli sportelli in cui gli studenti devono recarsi: ad esempio Anagrafe, Segreteria della scuola, Questura, ma anche quelle che riguardano l’Ospedale e la salute...	<p>Il lessico dei luoghi come: <i>Poste, Comune, Scuola, Scuola materna, Palestra, Ambulatorio medico...</i></p> <p>Il lessico relativo ai trasporti: i biglietti dell’autobus, del treno, l’abbonamento.</p> <p>Continuiamo a lavorare sugli orari di apertura e chiusura degli sportelli</p>	Associamo ai luoghi (come le <i>Poste</i>) il loro significato (quindi: le cose che posso fare all’ufficio postale, gli orari, i moduli da richiedere)
---	----------	---	--	---

Tab. 1: Ambiti di lavoro

L’idea è sostanzialmente quella di fotografare e portare a scuola, di sostituire il disegno utilizzato nel riuscito percorso didattico proposto da Francesca Bernard (2014) presso il Centro Territoriale di Parma, con le immagini dello smartphone.

Fotografare tramite cellulare è, infatti, allo stesso tempo, un’attività in cui gli studenti sono protagonisti e fanno e producono delle cose, è divertente e facile da realizzare e comporta il fatto di lavorare su materiale autentico su cui è possibile proporre cose diverse:

- attività 1 (LA CASA): chiediamo agli studenti di apporre, nelle proprie case, le parole scritte su foglietti appositamente preparati a scuola (possono essere preparati interamente dall’insegnante oppure insieme agli studenti, essere compilati in esercizi di completamento, a seconda della situazione, del livello raggiunto dalla classe e/o dai singoli ...) sugli oggetti indicati (ad esempio: *letto, luce, tavolo...*) e di fotografare col telefono quanto fatto e farlo vedere a scuola per verificarne la correttezza. L’immagine su cui lavoriamo in classe è quella restituita dagli stessi studenti. Le cose sono quelle reali, che fanno parte delle loro abitazioni, sono le cose che vedono e utilizzano tutti i giorni. E che possiamo confrontare, associare, ad esempio, chiedendo di raggruppare in un cartellone-casa tutte le immagini e le parole degli oggetti relativi alla *cucina*, alla *camera...*
- attività 2 (LA CASA): chiediamo agli studenti di prestare attenzione alla strada che fanno da casa a scuola e quindi di osservare il nome della via in cui abitano e il numero civico (che verranno ripresi con la parola *indirizzo* nell’ambito 5 relativo alla CITTÀ). E ancora il nome della scuola, del supermercato, del parco per i bambini, del panificio, della palestra...

Attraverso le immagini in classe lavoriamo sui suoni e sulle parole associandole alle fotografie che riportano, ad esempio, l'ingresso della *scuola* "Einaudi", l'indirizzo di *casa* in "via fratelli Bandiera", eccetera...

- Attività 3 (LA SPESA): l'immagine del *pomodoro* fotografato sul bancone del fruttivendolo di quartiere, con l'indicazione del prezzo, ci ha permesso di lavorare:
 - su alcune sillabe e sulle singole lettere: *PO – MO – RO*
 - su brevi dialoghi relativi al fare la spesa: chiedere qualcosa, pagare, fare i conti...
 - sull'utilizzo del pomodoro in cucina associato ad altre immagini e quindi ad altre parole: *pasta, sale, olio...* provando a introdurre alcune semplici ricette di cucina
 - su azioni quotidiane attraverso attività di *Total Physical Response*: *tagliare, comprare, mangiare...*
 - su "mi piace"/"non mi piace" associato a facce felici e tristi
 - nell'ottica di ricondurre al termine più generico *pomodoro* quelli più specifici delle diverse varietà *pachino, ciliegino, datterino, san marzano...* indicati nei banchi del mercato, sempre con l'obiettivo di decifrare la foresta di simboli che ci circonda, in contesti reali.

Lo *smartphone* diventa in questo modo lo strumento per catturare le parole non comprensibili che ritroviamo in giro per la città, negli uffici, in ospedale, che possono essere portate facilmente in classe e sui cui provare a lavorare insieme: orari, divieti, costi dei biglietti, nomi degli ambulatori medici, generi alimentari...per facilitare senza semplificare. Questo modo di procedere dovrebbe sostenere gli apprendenti nella "lettura" del mondo in cui vivono e che attraversano ogni giorno. E portare alla costruzione, giorno dopo giorno, di un vocabolario illustrato da e per ogni studente attraverso la visione che lui stesso ha o si è fatto della città e dei suoi bisogni.

Il percorso didattico che proponiamo deve seguire necessariamente due binari: quello ad andamento più lento per l'apprendimento della letto-scrittura e quello più vivace per l'acquisizione delle competenze orali che devono essere proiettate all'interno degli ambiti di interesse degli apprendenti, quindi in relazione alle parole che usano e alle situazioni in cui devono interagire.

5. CONCLUSIONI: DUBBI E CRITICITÀ

Concludo evidenziando alcuni dubbi e alcune criticità che sono emerse nell'elaborazione di questa proposta didattica:

- innanzitutto le modalità e i tempi relativi all'acquisizione dell'alfabeto minuscolo: insieme o dopo e quanto dopo rispetto a quello maiuscolo? La foresta di simboli di cui abbiamo parlato è spesso una foresta di simboli in

minuscolo: non è possibile districarsi all'interno di questa senza comprenderne correttamente il codice e le relative connessioni. Qui lascio aperto l'interrogativo alla possibile sperimentazione.

- Il secondo punto riguarda la presentazione (quando e come) di parole che possiamo definire complesse dal punto di vista della progressione dell'apprendimento (nel senso di molto lunghe, con doppie, digrammi o trigrammi, difficili da pronunciare e/o memorizzare per la presenza di grafemi e/o suoni che risultano impercettibili dal punto di vista visivo o acustico, a seconda della L1 del parlante) che però sono di uso immediato e quindi devono essere a portata di mano fin da subito, come *indirizzo, cognome, figlio...* Anche se ci siamo rese conto che l'introduzione di queste parole comunque non risulta sufficiente per affrontare la modulistica con cui gli studenti hanno a che fare nel loro quotidiano e che, solo per fare un esempio, sostituisce a *'dottore', 'personale medico sanitario', a 'mamma, papà' o 'genitori', 'tutore legale', a 'figlio', 'minore'* e così via. Ma qui il discorso ci porterebbe lontano.
- Non abbiamo stabilito frequenza e durata del corso: quante ore complessive, quante ore ogni lezione e quante lezioni in una settimana: questo perché le realtà da cui proveniamo sono molto diverse e quindi ognuno di noi si ritrova a dover fare i conti con esigenze territoriali e logistiche legate agli spazi, ai trasporti, e non ultime ai bisogni e alle possibilità degli apprendenti. Si è ragionato nella sede associata di Marghera sull'organizzazione di unità di apprendimento di un'ora e mezza. Sono sufficienti anche per corsi di alfabetizzazione?
- Consapevoli che anche per l'apprendimento della letto-scrittura non esiste il metodo dei metodi, uno che risulti più efficace rispetto agli altri in senso assoluto (Pellitteri 2015), ci siamo chieste e lasciamo aperto l'interrogativo, quale o quali approcci prediligere per l'apprendimento della letto-scrittura nel percorso che intendiamo realizzare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BERNARD, F., 2014, "Dal disegno alla parola, una proposta per lo sviluppo della competenza orale in adulti stranieri analfabeti", *Bollettino ITALIS*, 56, 69-83.

BERTOLOTTO, G., 2013, "Imparare a leggere e a scrivere in età adulta. Il caso delle donne arabofone a Torino", *EL.LE*, 2/3, 691-709.

BORRI, A., MINUZ, F., ROCCA, L., SOLA, C., 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.

- CASI, P., 1995, *L'italiano per me: Leggere e scrivere: Materiali didattici per l'alfabetizzazione iniziale di adulti italiano e stranieri*, ELI, Recanati.
- CASI, P., 2004, "Fotografare la voce: un percorso dall'analfabetismo alla scrittura per adulti stranieri", in L. MADDII, (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene, Edilingua - IRRE Toscana, 145-152.
- CASI, P. 2013, *Analfabetismo paralisi e cura per l'Italia*:
<https://www.change.org/p/analfabetismo-paralisi-e-cura-per-l-italia>.
- CATANESE, P. 2016, *Italiano di base ABC - livello Alfa*, Alma, Firenze.
- CENTRE FOR CANADIAN LANGUAGE BENCHMARKS, 2001, *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*, Centre for Canadian Language Benchmarks and The Government of Manitoba, Ottawa.
- DALE, E., 1969, *Audio-Visual Methods in Teaching*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- DEMETRIO D., MORONI F., 1980, *Alfabetizzazione degli adulti: teoria, programmazione, metodi*, Editrice sindacale italiana, Roma.
- FRITH U., 1985, "Beneath the surface of surface dyslexia", in J. C. Marshall, M. Coltheart, K. Patterson (eds.), *Surface dyslexia and surface dysgraphia*, Routledge & Kegan Paul, London, 301-330
- KNOWLES M., 1993, *Quando l'adulto impara: Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano.
- MALAGUTI T., 2000, *Insegnare a leggere e a scrivere con il metodo FOL*, Erickson, Trento.
- MINUZ F., 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- ONG W. J., 1986, *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna.
- PELLITTERI A., 2015, "Alfabetizzazione, un vecchio problema e una nuova sfida" in M. Amoruso, M. D'Agostino, Y. L. Jaralla (a cura di), *Dai barconi all'università - Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Università di Palermo, Palermo:
<https://minorinonaccompagnatialluniversita.wordpress.com/alfabetizzazione-un-vecchio-problema-e-una-nuova-sfida/>

ZIMARRI E., 2014, "Strategie didattiche e interventi d'aula per l'insegnamento ad adulti stranieri", *Bollettino ITALS*, 55, 22-58.

SITOGRAFIA

<http://www.isfol.it/piaac>

Indagine PIAAC, OCSE

<http://post.itals.it/>

ITALS – Post Master

<https://minorinonaccompagnatialluniversita.wordpress.com/>

Dai barconi all'università: Progetto di inclusione linguistica e sociale rivolto a minori stranieri non accompagnati a cura della Scuola di Lingua italiana per stranieri dell'Università di Palermo.

<http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/SILLABOPreA1.pdf>.

Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1. Indicazioni per l'articolazione del livello Pre A1 antecedente l'A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue