

Università per Stranieri di Siena

“Analfabetismi e alfabetizzazione in contesti migratori”

Sintesi dei due interventi di Paola Casi

- 1) “Tipologie di analfabetismo e profili di competenza”
- 2) “Percorsi didattici per lo sviluppo delle abilità di oralità e di letto- scrittura”

Tipologie di analfabetismo e profili di competenza

C'è un pubblico adulto numericamente consistente, spesso sommerso, che nell'agenda di una politica scolastica ispirata ai valori della costituzione italiana dovrebbe ricevere la priorità nella diagnosi, nella tempestività degli interventi e nell'assegnazione di risorse, così come avviene per i pazienti riconosciuti con codice rosso al pronto soccorso di un ospedale.

Le persone che si trovano in questa situazione spesso non hanno mai avuto l'opportunità di frequentare una scuola, perché nate e cresciute in paesi dove la scuola di base non era presente o non era accessibile. In altri casi sono persone che hanno frequentato qualche anno, in condizioni che non hanno permesso un apprendimento sufficiente della lettura e della scrittura; fra queste vi sono anche moltissimi italiani, come rivelano le recenti indagini PIAAC, dalle quali emerge che il 5,6% degli italiani tra i 16 e i 65 anni (circa 3.000.000 di persone) non raggiunge o non supera la soglia della lettura e della scrittura della singola parola.

Gli strumenti messi a disposizione dal Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue per effettuare una diagnosi delle esigenze formative possono risultare utili solamente per quanto riguarda l'ambito delle competenze orali di ricezione, produzione, interazione.

Per quanto riguarda invece la rilevazione delle competenze nella lettura e nella scrittura strumentali, gli indicatori del QCER si collocano ad un livello troppo alto, poiché danno per scontate abilità che si acquisiscono attraverso la scolarizzazione e presuppongono negli apprendenti la conoscenza dei caratteri latini. E' quindi necessario individuare una gamma di descrittori dettagliata e graduale utilizzabile per l'identificazione dei livelli di alfabetizzazione al di sotto del livello A1 del QCER, che comporta un impegno formativo corrispondente all'incirca alla quantità di ore necessarie ad un non parlante per raggiungere il livello C1.

Tali livelli, utilizzabili in ingresso, in itinere e in uscita per la formazione delle classi e per la certificazione dei percorsi, risultano utili per una programmazione didattica ed una predisposizione di materiali e percorsi che accompagnino il passaggio da una situazione di analfabetismo totale (in L1 e/o in L2) a quella competenza alfabetica data come prerequisito per affrontare il livello A1 del QCER. Sono stati elaborati con l'obiettivo di scomporre in tanti gradini accessibili un gradino troppo alto che gli analfabeti non riescono ad affrontare.

La proposta che segue, frutto della collaborazione tra l'Università per Stranieri di Siena ed insegnanti che lavorano da anni con studenti analfabeti, nasce per colmare un vuoto nel quale mancano ai docenti riferimenti e lessico condivisi per operare al meglio con questi apprendenti particolarmente deboli e vulnerabili. Il percorso in 4 livelli: ALF 1, ALF2, ALF3 e ALF 4, proposto in diversi contesti e utilizzato ormai da molti CTP di diverse regioni, è stato ulteriormente approfondito e perfezionato rispetto alla versione proposta in: “Test di rilevazione delle competenze alfabetiche - Paola Casi - ISMU) www.certificaituoitaliano.it/?page_id=1198

La speranza è che anche in Italia si possano avere, come in altri paesi europei all'avanguardia in questo ambito, livelli di alfabetizzazione e descrittori condivisi su tutto il territorio nazionale per migliorare l'offerta formativa sotto tutti gli aspetti; non solo sul versante didattico ma anche su quello della progettazione e delle politiche

scolastiche; e che, a differenza di quello che avviene oggi, la presenza di questi apprendenti possa essere considerata significativa nell'assegnazione dell'organico e delle risorse.

Qual è il motivo per cui si crea un framework?

Nel nostro caso, la spinta fondamentale era dettata dall'esigenza di avere uno strumento: come un coltello, per tagliare delle porzioni, come un disco tagliapietra, per scomporre in tanti gradini accessibili un gradino troppo alto, che gli analfabeti non riuscivano ad affrontare.

Occorre però fare attenzione ai pericoli di questi strumenti: un coltello può essere usato per ferire ed uccidere.

Sta accadendo questo con lo strumento del livello A2 del Quadro Comune Europeo: nato in una prospettiva di dialogo interculturale e di valorizzazione dell'aspetto comunicativo della lingua, in questo momento storico è utilizzato come strumento di selezione di fronte al quale coloro che non hanno avuto l'opportunità di frequentare la scuola nel paese d'origine si trovano di fronte ad un mare che li annega.

E' di fondamentale importanza quindi evitare che anche i descrittori dei livelli di alfabetizzazione di seguito sinteticamente proposti, non vengano utilizzati in modo perverso e contrario alla funzione di accoglienza e di autonomia per la quale sono stati elaborati.

Per comporre il profilo degli apprendenti che necessitano di percorsi di alfabetizzazione e predisporre percorsi adeguati alle loro esigenze occorrerebbe raccogliere informazioni in ambiti diversi e complessi, rilevando, ove possibile:

- Le competenze logiche, mnemoniche e di numeracy
- L'orientamento spaziale (lateralizzazione) e la manualità fine (coordinamento oculo manuale)
- La conoscenza del mondo (back ground socio culturale)
- La scolarizzazione nel paese d'origine e l'eventuale livello di conoscenza della L1 (parlata e scritta) e/o delle altre lingue conosciute
- L'eventuale percorso di alfabetizzazione in Italia
- La tipologia di analfabetismo (in L1 o in L2; se la L1 ha o non ha un codice scritto; se la L1 ha caratteri differenti da quelli latini)

Oltre a queste informazioni, occorre:

RILEVARE LE COMPETENZE ORALI

Di ricezione, interazione e produzione orale relativamente agli indicatori del quadro comune europeo: A1, A2, B1, B2... (senza l'interferenza del codice scritto)

RILEVARE LE COMPETENZE ALFABETICHE

Di lettura e scrittura sia strumentali che funzionali: si propongono i livelli ALF 1, ALF 2, ALF 3 e ALF 4 con i relativi descrittori.

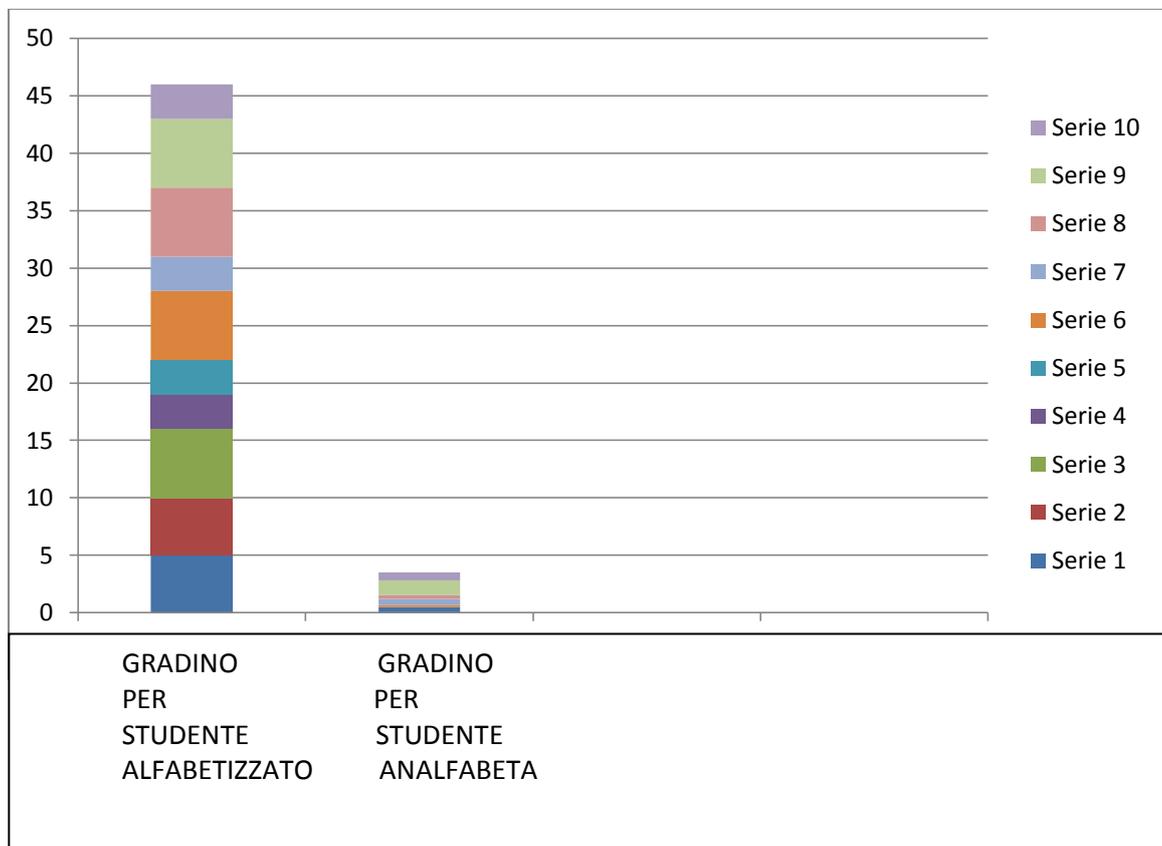
Prima di entrare nello specifico di quella che è la rilevazione delle competenze alfabetiche, è bene avere un quadro di quanto altre conoscenze e abilità incidano in modo consistente sull'apprendimento, in termini qualitativi, quantitativi e temporali.

Nella tabella che segue confrontiamo alcuni aspetti tra le differenze che nella maggior parte dei casi si verificano tra studenti non parlanti in italiano L2 a seconda che abbiano o non abbiano avuto l'opportunità di imparare a leggere e a scrivere la L1 in modo organizzato e sistematico. Ogni persona ha naturalmente caratteristiche proprie non generalizzabili: per esempio può succedere che la persona non alfabetizzata provenga da un contesto caratterizzato da una cultura orale particolarmente ricca. In questo caso il punto n° 1 riportato in tabella andrà declinato con le caratteristiche specifiche rilevate nel singolo apprendente. Occorre esplorare i vari aspetti elencati, che possono presentarsi con percentuali diverse, per avere un quadro sufficientemente completo del profilo dell'apprendente.

Nel seminario sono stati presentati video che mostrano le difficoltà analizzate e descritte nella tabella seguente:

	STUDENTE STRANIERO PRINCIPIANTE ALFABETIZZATO in una L1 con caratteri latini		STUDENTE STRANIERO PRINCIPIANTE ANALFABETA in L1
1	Back ground socio culturale "ricco"	1	Back ground socio culturale "povero" o "poverissimo" *es: incapacità di leggere e comprendere cartine geografiche ma anche piante d'appartamento, n° di parole conosciute nella L1 molto ridotto, per alcuni non conoscenza della propria età.
2	Discreta competenza nella LETTURA /SCRITTURA in L1	2	Nessuna competenza nella LETTURA /SCRITTURA in L1 *es: nessuna esperienza nell'abbinamento grafema-fonema, nessuna esperienza nella decodifica dei singoli fonemi e nella sintesi (per la lettura) e nell'analisi delle parole e delle sillabe (per la scrittura).
3	Discreta competenza nella LETTURA /SCRITTURA strumentale in L2 Spesso chi è alfabetizzato in una L1 con caratteri latini, se principiante, legge e scrive senza capire, facendo diversi errori, ma possiede a livello strumentale la tecnica della lettura e della scrittura.	3	Nessuna competenza nella LETTURA /SCRITTURA strumentali in L2 (vedi punto 2)
4	Buona analisi percettiva e buon orientamento spaziale	4	Scarsa analisi percettiva e orientamento spaziale scarso o nullo * es: difficoltà nell'analisi di una sequenza (sequenza di lettere/ sequenza di parole); non riconoscimento degli spazi tra una parola e l'altra, degli spazi tra le righe, dei riferimenti alto/ basso, destra sinistra e conseguente non autonomia nella copiatura: omissione di elementi e disordine spaziale. → debolezza delle coordinate necessarie al reticolo del pensiero astratto.
4.a	Buona manualità fine	4.a	Scarsa manualità fine *es: in alcuni casi difficoltà o incapacità nella copiatura di una lettera (necessità di ricalcare un tracciato a puntini), incapacità di riprodurre segni più complessi, tempo ridotto da poter dedicare alla scrittura (non più di 30').
5	Discreta lettura di tabelle e numeri. Comprensione dei simboli stilizzati	5	Incapacità o competenza molto debole nella lettura di tabelle e numeri. Non comprensione dei simboli stilizzati *es: incapacità nella lettura di una tabella a doppia entrata con gli orari e i numeri degli autobus, anche per coloro che conoscono i numeri. A volte la non conoscenza dei numeri (anche in L1) e l'incapacità di effettuare semplici operazioni (es entro il 20) ostacola e impedisce l'apprendimento linguistico.

6	<i>Discreta competenza nella memorizzazione e riproduzione di parole e frasi a livello orale</i>	6	<i>Scarsa competenza nella memorizzazione e riproduzione di parole e frasi a livello orale *es: in un confronto di riprese video nella ripetizione di una frase non conosciuta tra 2 classi principianti a livello orale, una di alfabetizzati e l'altra di analfabeti: negli analfabeti è stato necessario ripetere l'input dalle 8 alle 12 volte in più rispetto agli scolarizzati per ottenere una riproduzione accettabile. (Paola Casi 2011/2012; si veda anche: Alexandre Castro Caldas, 1998 in Stanislas Dehaene «I neuroni della lettura» Raffaello Cortina). La mancanza dell'abitudine, appresa attraverso l'esercizio della lettura e della scrittura, ad analizzare le frasi in singole unità di parole e le parole in sillabe e fonemi comporta una minore capacità di analizzare e riprodurre i suoni oralmente.</i>
7	<i>Conoscenza di altre lingue Gamma ampia di suoni pronunciati</i>	7	<i>Gamma ristretta di suoni (solo L1)</i>
8	<i>Schemi grammaticali e linguistici di riferimento nella L1 e in altre LS</i>	8	<i>Nessuna riflessione sistematica esplicita sulla L1 *es: a differenza degli studenti scolarizzati che attraverso le attività scolastiche sull'analisi e sul funzionamento della propria L1 (e di un'eventuale L2) si sono costruiti con il tempo una mappa mentale ed hanno acquisito una certa capacità di esplicitare le regole principali attraverso le quali la L1 e/o la L2 si costruiscono, coloro che non hanno frequentato la scuola non possono farsi aiutare da questa "mappa mentale", perciò per un lungo periodo le parole utilizzate in ambito metalinguistico creano un grande disorientamento perché non trovano agganci e riferimenti: per un lungo periodo è controproducente utilizzare parole come: verbo, articolo, nome, come anche gli elenchi io/tu/lui/lei abbinati ai verbi.</i>
9	<i>Apprendimento legato all'esperienza e a un metodo di studio; conoscenza del proprio stile cognitivo; possibilità di tradurre nella propria lingua e di fissare con la scrittura parole ed espressioni tradotte; possibilità di auto apprendimento, anche attraverso internet</i>	9	<i>Apprendimento legato all'esperienza *es: spesso la L1 non ha un codice scritto; a volte la L1 è scritta ma non esistono dizionari tra la L1 e altre lingue; altre volte ancora gli studenti non sanno che la propria L1 ha anche un codice scritto. Gli studenti si trovano nell'impossibilità di utilizzare il codice scritto per fissare e ricordare parole ed espressioni nuove e nell'impossibilità di utilizzare internet; la mancata scolarizzazione comporta anche la mancanza di un metodo di studio.</i>
10	<i>"Fiducia" nell'apprendere cose nuove attraverso l'esercizio e lo studio</i>	10	<i>"Timore" nei confronti dell'esperienza scolastica *es: a volte il timore è determinato da una brevissima esperienza scolastica nel paese d'origine caratterizzata da metodi violenti; più spesso il timore è determinato dalla difficoltà di rendere manifesta, attraverso l'ingresso in un percorso formativo, la propria condizione di analfabetismo; altre volte ancora è determinato dalla sfiducia nella propria capacità di apprendere.</i>



Questo grafico ci aiuta a capire qual è il gradino che i nostri studenti con problemi di analfabetismo possono affrontare, per esempio nel primo mese di scuola, a livello di obiettivi comunicativi e linguistici, ed il gradino che invece possono affrontare coloro che, pur trovandosi allo stesso livello di competenza orale, sono invece alfabetizzati nei caratteri latini.

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca indica per il raggiungimento del livello A2 (livello necessario per ottenere la carta di soggiorno, collegato quindi al godimento di un diritto) circa 200 ore sia per il plurilaureato che per l'analfabeta, e sappiamo bene che "non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra diseguali" (Lorenzo Milani).

Con la circolare sugli organici CM 34 del 1° aprile 2014 e con le indicazioni delle Linee Guida dell'8 di aprile 2014, le persone analfabete sono ancora una volta escluse dall'offerta formativa istituzionale.

Invitiamo quindi a leggere e firmare l'appello: «ANALFABETISMO: PARALISI E CURA PER L'ITALIA»
www.italianoperme.it chn.ge/19LWMnl

Nel seminario sono stati presentati:

- video che mostrano la rilevazione delle competenze orali senza l'interferenza del codice scritto, per riconoscere a quale livello di competenza orale si collocano gli studenti (secondo gli indicatori del QCER)

- video che mostrano le competenze alfabetiche di diversi studenti secondo i 4 livelli di alfabetizzazione al di sotto del livello A1 proposti in collaborazione con l' Università per Stranieri di Siena.

Nei diversi filmati, si potevano riconoscere i livelli con i descrittori seguenti:

- 1) Competenza nella **LETTURA STRUMENTALE**, in sintesi : **ALF 1**: lettura di alcuni fonemi senza lettura di parole - **ALF 2**: lettura di parole bisillabe piane - **ALF 3**: lettura di parole con tre sillabe e semplicissime frasi - **ALF 4**: lettura di parole con 3 o 4 sillabe di media complessità (senza digrammi); lettura (con fluenzza rallentata) di un testo di due semplici frasi (sia in stampato maiuscolo che minuscolo) relativo ad un ambito quotidiano.

Per il passaggio da un livello all'altro sono necessarie all'incirca 200 ore di lezione; per coloro che si trovano al di sotto del livello "Alfabetizzazione 1" sono necessarie complessivamente circa 1000 ore per l'intero percorso.

- 2) A partire dal livello ALF 3 nella lettura strumentale (solo per coloro che hanno una competenza orale \geq ad A1), occorre individuare anche il livello di **LETTURA COMPrensIONE (FUNZIONALE INIZIALE)**, in sintesi: **ALF 3**: lettura comprensione di un cartello stradale, un indirizzo, un orario (in stampato maiuscolo) - **ALF 4**: lettura comprensione di un semplice testo nel quale siano riportati date, orari, indirizzi, n° di telefono; lettura comprensione di un semplice procedimento con istruzioni brevi e semplici (sia in stampato maiuscolo che minuscolo).
- 3) Competenza nella **SCRITTURA STRUMENTALE**, in sintesi: **ALF 1**: copiatura di lettere e semplici parole; identificazione di singole lettere - **ALF 2**: scrittura di parole bisillabe piane - **ALF 3**: scrittura sotto dettatura di parole con non più di tre sillabe e semplici frasi - **ALF 4**: scrittura di un messaggio per ricordare o comunicare un appuntamento o per trasmettere una semplice informazione (se pronunciato lentamente, senza digrammi).
Anche per la scrittura strumentale, per il passaggio da un livello all'altro sono necessarie all'incirca 200 ore di lezione e per coloro che si trovano al di sotto del livello "Alfabetizzazione 1" sono necessarie complessivamente circa 1000 ore per l'intero percorso.
- 4) A partire dal livello ALF 3 nella scrittura strumentale (solo per coloro che hanno una competenza orale \geq ad A1), occorre individuare anche il livello di **PRODUZIONE SCRITTA AUTONOMA (FUNZIONALE INIZIALE)**, in sintesi: **ALF 3**: scrittura di alcuni dati anagrafici personali e di alcune semplici parole memorizzate - **ALF 4**: compilazione di un modulo con i dati anagrafici; scrittura di un messaggio per ricordare un appuntamento; scrittura di una lista della spesa.

Una volta esplorate e individuate:

- le problematiche connesse all'analfabetismo (i 10 punti indicati nella tabella)
- le competenze orali
- le competenze alfabetiche nella : a) lettura strumentale b) lettura funzionale c) scrittura strumentale d) scrittura funzionale

occorrerebbe comporre il complesso profilo degli apprendenti del percorso "alfabetizzazione". E' importante creare percorsi specifici; mantenere nello stesso gruppo classe persone con competenze alfabetiche diverse moltiplica le difficoltà di insegnanti e studenti e diminuisce le opportunità di apprendimento. La costituzione di gruppi il più possibile omogenei (ALF1, ALF2, ALF3, ALF4) è una condizione per poter effettuare interventi didattici efficaci ed ottenere risultati significativi. Da molte interviste emerge che il disagio provocato negli analfabeti dall'inserimento in classi di studenti alfabetizzati produce abbandono del percorso formativo.

Percorsi didattici per lo sviluppo delle abilità di oralità e di letto- scrittura

Se la multimedialità si rivela uno strumento prezioso per tutti, anche per coloro che sono altamente scolarizzati e sono in grado di effettuare anche autonomamente percorsi di auto-apprendimento attraverso il supporto della lettura, della scrittura, dell'uso del dizionario e delle tavole grammaticali, con studenti analfabeti o semianalfabeti la multimedialità è una sorta di strada obbligata.

Con questi particolari gruppi di apprendenti, che non sono in grado di utilizzare il dizionario e che non possono fissare frasi e parole attraverso la lingua scritta è necessario utilizzare strumenti che permettano loro di riascoltare in qualsiasi momento un input audio, così come uno studente alfabetizzato, attraverso la lettura e la scrittura, può rivisitare, quando vuole, parole e frasi che desidera imparare ed utilizzare.

È fondamentale far leva principalmente su input che possano coinvolgerli a livello globale, quindi attraverso la sollecitazione di più canali sensoriali: un video relativo agli ambiti di esperienza più comuni, vissuti e riconosciuti dagli studenti immigrati, abbinato ad un messaggio audio, diventa un contesto comunicativo che veicola molte informazioni, anche attraverso il canale visivo e non solo quello uditivo, richiama esperienze vissute da ogni studente nel paese d'origine e nella propria vicenda personale. Di fronte all'ascolto di un enunciato audio in lingua araba, che inizialmente nessun partecipante al seminario era in grado di comprendere, è stato fatto l'esperimento di abbinarlo ad un video ed il significato è stato individuato senza difficoltà. Il video (selezionato o creato con attenzione) può permettere la comprensione delle parole e degli enunciati.

Delle informazioni sensoriali dirette al cervello l'11% viene veicolato dall'orecchio e ben l'83% dall'occhio. (G. Freddi in *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET, Torino 1999).

La scelta di un materiale didattico multimediale non è determinata solamente dall'importanza che le ricerche neurolinguistiche attribuiscono alla vista, ma anche a quanto, grazie alla multimedialità e alla partecipazione diretta ed attiva al processo di apprendimento, sia garantita un'acquisizione di lunga durata.

Secondo diversi studi, su un campione di persone con diversi stili di apprendimento, in media di una comunicazione si ricorda: il 10% di ciò che si legge, il 20% di ciò che si ascolta, il 30% di ciò che si vede, il 50% di ciò che si vede e si ascolta simultaneamente, l'80% di ciò che si dice, il 90% di ciò che si dice dopo aver discusso, valutato, elaborato, lavorato (vedi fra gli altri S. Begley, *Teaching minds to fly with Discs and Mice*, in "Newsweek" VI/1994).

Discutere, valutare, elaborare, lavorare, possono essere affiancati e forse contemporaneamente espressi da "giocare"; infatti nel gioco non solo si può discutere, scegliere, elaborare, lavorare, ma si possono fare innumerevoli altre cose che rimandano tutte ad un coinvolgimento emotivo ed attivo della persona nell'interazione con gli altri.

Le conseguenze sull'apprendimento dell'italiano come L2, secondo questa ricerca, possono essere le seguenti: se la persona legge "La signora ha male alla spalla", ricorderà probabilmente il 10%; questo enunciato potrebbe quindi avere bisogno di una ripetizione o di un rinforzo corrispondente ad altri 9 input per essere ricordato ed acquisito.

Se ascolta "La signora ha male alla spalla", ricorderà probabilmente il 20%. Se vede le immagini abbinate alla frase scritta, ricorderà probabilmente il 30%. Se vede le immagini e ascolta la frase, ricorderà probabilmente il 50%. Se dice la frase in corrispondenza dell'immagine, ricorderà probabilmente l'80%. Se gioca (valuta, sceglie, nasconde, trova, indovina) con la frase e l'immagine, ricorderà probabilmente il 90%.

Nel seminario sono stati presentati video relativi al "gioco dei mazzi di carte" abbinati a diversi video didattici (www.certificaituoitaliano.it/?page_id=1198), che costituisce uno dei punti del metodo "CA.PA.LE.S.", elaborato nel corso di circa 25 anni di insegnamento agli adulti e ai ragazzi stranieri, riportato sinteticamente di seguito.

Il metodo CA.PA.LE.S.:

Il metodo CA.PA.LE.S. prevede il coinvolgimento degli studenti e l'attivazione della motivazione attraverso input globali che coinvolgano i diversi canali sensoriali e stimolino una risposta attiva: o attraverso un'esperienza "fisica" in un contesto significativo o attraverso input multimediali predisposti in modo da rispettare l'ordine gerarchico e graduale delle seguenti abilità: 1) capire 2) parlare 3) leggere 4) scrivere.

Il percorso naturale di acquisizione di una lingua madre per un bambino piccolo segue le tappe indicate nella sigla: prima di poter parlare occorre avere a disposizione un certo tempo per poter capire, occorre poter recepire parole o atti linguistici che nella prima fase di apprendimento di una L1 sono sempre orali, e sempre gli strumenti per poter comprendere il significato di ciò che è stato detto non sono relativi alla lettura e alla scrittura, ma ad un contesto situazionale – esperienziale nel quale tutti i canali sensoriali contribuiscono a dare le informazioni che nel tempo permetteranno al bambino di attribuire significato alle parole e alle frasi ascoltate. Tra tutte le parole ascoltate, quelle associate a situazioni vitali ed importanti per il bambino, saranno quelle che si fisseranno nella memoria con un'evidente priorità rispetto alle altre; la parola acqua, associata alla vista di una serie di situazioni e contesti (bicchiere/ caraffa/ bottiglia con acqua, rubinetto, fontana, ecc) si imprimerà facilmente nella memoria grazie al rinforzo della sensazione di benessere e piacere che il bambino sperimenterà attraverso l'azione del bere e quella successiva della sete colmata. E' necessario che per un certo tempo le energie del bambino siano dedicate alla comprensione, al "CApire" il significato di questa parola. In questo periodo il processo di acquisizione della parola acqua sarà concentrato soprattutto sulla ricezione e la valutazione della costanza con la quale tale suono viene associato a situazioni nelle quali l'elemento acqua è presente e visibile. Successivamente il bisogno di poter pronunciare la parola "acqua" nel momento in cui il bambino ha sete, fa sì che la nuova esigenza che si presenta sia quella di un'analisi più accurata dei suoni che compongono la parola, analisi che permetta un primo e a volte grossolano tentativo di riproduzione. Questa seconda fase, nella quale le energie

sono dedicate alla produzione orale, al "PArlare", comporta un'analisi ed una riproduzione dei suoni che attraverso prove ed errori, frustrazioni e conferme positive conduce progressivamente il bambino ad una produzione orale adeguata e comprensibile.

Per gli adulti che non posseggono gli strumenti della lettura e della scrittura, la considerazione di queste due fasi di passaggio per l'apprendimento di una L2 orale è assolutamente necessaria. E' anche quella più conforme alla modalità con la quale il nostro cervello apprende: come già ricordato delle informazioni sensoriali dirette al cervello l'11% viene veicolato dall'orecchio e ben l'83% dall'occhio.

CApire e PArlare sono quindi due tappe che per essere attraversate nel percorso di apprendimento di un adulto/a analfabeta hanno bisogno di una delle seguenti condizioni:

- un contesto situazionale – esperienziale simile a quello che vive il bambino piccolo quando impara la lingua madre
- un percorso didattico nel quale l'ascolto delle parole e delle frasi sia reso comprensibile dalle immagini

Nel seminario è stato presentato il video "Daniele" livello orale: A1.1 livello lettura e scrittura: ALF3

(scaricabile dal sito: www.italianoperme.it)

Per sviluppare le abilità orali è stato proposto l'utilizzo di questo video accuratamente selezionato e semplificato. Il video proposto e del quale è stata autorizzata la didattizzazione è tratto dal filmato "Una storia in comune", realizzato dall'Associazione Annarella, ora Formart XI (Comune di Roma).

L'input iniziale è audiovisivo: le immagini traducono parole e frasi nelle molte e diverse lingue dei corsisti, lingue per le quali in molti casi non esistono nemmeno dizionari.

Il primo capitolo è suddiviso in due parti: 1a "Guarda e ascolta" è dedicato ad un momento di ricezione globale; lo studente non deve fare nulla se non guardare e cercare di comprendere a livello globale la situazione. Riconosce il contesto della casa di Daniele, vede il modo in cui si sveglia e le semplici azioni quotidiane che fa prima di uscire di casa. Nella parte 1.b "Guarda ancora per capire" rivede le stesse azioni e questa volta ascolta dei semplicissimi enunciati e vede in sovrapposizione alcune immagini funzionali a rendere più chiara la comprensione.

A seconda della competenza orale della classe, può essere necessario fare una pausa dopo il primo capitolo per fare esercizi di comprensione delle parole o degli atti linguistici utilizzando le foto plastificate. L'insegnante presenta tre azioni di Daniele in corrispondenza delle foto, e dice lentamente, per ognuna, le frasi corrispondenti del video, es: "fa la doccia", " beve il tè", "dorme". Mescolando poi le tre foto, chiede agli studenti di scegliere l'immagine corrispondente alla frase che di nuovo l'insegnante pronuncerà. Questa fase di ricezione passiva nella quale lo studente non dice nulla ma dimostra di aver capito può risultare molto preziosa.

Nel secondo capitolo "Ascolta e ripeti", viene chiesto allo studente di ripetere semplici frasi; questo permette una comprensione più analitica: attraverso la ripetizione ogni elemento della frase viene analizzato, e attraverso la cura della pronuncia (l'insegnante sollecita lo studente ri-offrendo il modello corretto fino a quando la sua pronuncia non è soddisfacente) la comprensione si affina e si consolida.

Al termine del secondo capitolo si propongono attività e giochi per parlare con le foto del video (flashcards o carte plastificate).

Molti sono gli esercizi e le attività che si possono fare con le carte; il gioco che nella mia esperienza ottiene più successo sia per quanto riguarda il gradimento degli studenti sia per quanto riguarda l'efficacia dell'apprendimento è il GIOCO dei MAZZI di CARTE.

GIOCO DEI MAZZI DI CARTE:

Disposizione : gli studenti sono seduti intorno ad un tavolo e ognuno ha davanti a sé un mazzo di carte capovolte (con lo stesso numero di immagini di azioni). L'insegnante deve comunicare al gruppo classe qual è l'obiettivo del gioco, es : " saper descrivere in italiano tutte le azioni che fa Daniele". Inizia uno studente scoprendo una carta, ponendola al centro del tavolo e denominando l'azione , es "Daniele fa la doccia", si prosegue in senso orario, ognuno a turno scopre una carta del proprio mazzo e chi coniuga scorrettamente il verbo o omette un elemento della frase, es "lui bere tè", deve prendere tutte le carte che sono state scartate al centro del tavolo (collocando in alto la carta che ha causato l'errore). Chi sbaglia ha diritto a poter ascoltare dall'insegnante la descrizione corretta della propria carta, e a ripeterla per controllare se la pronuncia è corretta.

Vince chi termina per primo il proprio mazzo.

Attraverso i filmati si può vedere come l'errore sia una caduta divertente che attiva in modo significativo l'impegno nell'autocorrezione, si vede come ad ogni turno le competenze orali degli studenti migliorino e ci si rende conto di come il clima ludico crei un ambiente piacevole e ricco di scambi interpersonali. Sapendo che la qualità emozionale dell'input pone le basi per un apprendimento di lunga durata, questo gioco si rivela estremamente prezioso sotto molteplici aspetti, non ultimo quello di prevenire eventuali abbandoni del percorso formativo.

Attraverso il "Gioco dei mazzi di carte" gli studenti si preparano ad affrontare il terzo capitolo del video.

Nel terzo capitolo "Parla tu", gli studenti rivedono le sequenze del video e sono invitati a produrre gli enunciati in modo autonomo. Poiché dopo il tempo dedicato alla produzione orale degli studenti è possibile ascoltare l'enunciato corretto, questa attività può essere fatta anche come compito a casa, in modo autonomo, più volte, utilizzando il pc, un lettore mp4 o il telefono cellulare.

Dopo aver dedicato consistenti energie alle abilità orali, prima di comprensione e poi di produzione (1: CApire; 2: PARlare), il capitolo 4 del video propone un'attività di cerniera tra la competenza orale e le competenze nella letto-scrittura: "Ascolta e ripeti le parole, i fonemi, le sillabe".

Nel seminario sono stati presentati i video nei quali gli studenti attraversavano tutte le tappe del metodo "CA.PA.LE.S.": dopo l'attività di analisi delle parole nelle unità minime dei fonemi e intermedie delle sillabe, gli studenti venivano invitati ad abbinare ai fotogrammi del video le parole mobili delle frasi sulle quali avevano lavorato a livello orale. Successivamente venivano invitati ad una scrittura guidata, nella quale ogni studente poteva decidere quante parole mobili abbinare alla foto si sentiva in grado di fotografare mentalmente, per poi provare a scrivere senza copiare, gradualmente fino all'obiettivo della scrittura autonoma.

SINTESI DEL METODO CA.PA.LE.S:

(versione aggiornata delle attività graduate proposte in "L'italiano per me – leggere e scrivere 1" attività didattiche per l'alfabetizzazione iniziale di adulti e ragazzi italiani e stranieri, Paola Casì ELI 2001)

- 1) *Competenza nella lingua orale: CAPIRE*
 - a) *ascoltare (riconoscendo l'immagine alla quale è abbinata una parola o una frase; distinguendo le singole parole all'interno di una frase)*
 - b) *ascoltare-agire (facendo corrispondere ad una parola un'immagine - con un click o con la scelta di un'immagine)*

- 2) *Competenza nella lingua orale: PARLARE*
 - a) *ripetere parole o enunciati*
 - b) *rispondere a domande chiuse*
 - c) *rispondere a domande aperte*
 - d) *pronunciare autonomamente parole o enunciati*

*Attività di cerniera tra le competenze orali e le competenze alfabetiche:
analisi e sintesi orale delle parole, dei fonemi, delle sillabe*

- 3) *Competenza nella lettura: LEGGERE*
 - a) *leggere passivamente in modo guidato, individuando in un gruppo di parole una parola letta da altri – osservare parole abbinata ad immagini*
 - b) *leggere –agire*
 - b.1 *abbinare immagine/ parola*
 - b.2 *abbinare immagine / frase mobile*
 - c) *leggere autonomamente ad alta voce*

- 4) *Competenza nella scrittura : SCRIVERE*
 - a) *copiare ricalcando una traccia*
 - b) *copiare*
 - c) *scrivere in modo guidato :*
 - c.1 *completando le parole con lettere o sillabe mobili*
 - c.2 *componendo le parole con sillabe o lettere mobili*
 - c.3 *completando le frasi con parole mobili*
 - c.4 *componendo le frasi con parole mobili*
 - c.5 *dopo aver "fotografato" le sillabe, le parole o le frasi mobili*
 - c.6 *sotto dettatura*
 - d) *scrivere rispondendo a domande chiuse*
 - e) *scrivere rispondendo a domande aperte*
 - f) *scrivere in modo autonomo*

Sono stati presentati video relativi a tutte le attività svolte in una classe di livello ALF 3, con studenti semi – analfabeti sia italiani che stranieri.

Sono infine stati presentati video relativi alla didattizzazione di una sequenza di foto con contenuti simili a quelli del video "Daniele" livello ALF3 ma leggermente più complessa, con l'utilizzo dello stesso metodo: dallo sviluppo delle competenze orali allo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura autonome.

Paola Casì