



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica
Classe LM-39

Tesi di Laurea

Italiano L2 con apprendenti adulti a bassa scolarità: proposte per lo sviluppo di lettura e metacognizione

Relatore
Prof. Elena Maria Duso

Laureando
Sara Mazzoli
n° matr. 2087539 / LMLIN

Anno Accademico 2023 / 2024

Introduzione.....	7
PRIMA PARTE: ANALISI DEL CONTESTO	
1. Apprendenti adulti a bassa scolarità.....	11
1.1 Provenienze, età, scolarizzazione.....	12
1.2 Profili di alfabetismo.....	17
1.3 Livelli di competenza.....	19
1.4 Profili sociolinguistici: lingue madri e multilinguismo.....	22
1.4.1 Multilinguismo nell’Africa Subsahariana e in Asia meridionale.....	22
1.4.2 Diglossia in Maghreb e Mashreq.....	25
1.5 Profili acquisizionali: la varietà pre-basica e basica.....	27
2. Contesti di apprendimento di partenza e di arrivo.....	37
2.1 Scuola, oralità e scrittura nei paesi di partenza.....	37
2.2 Sistema di accoglienza e contesti di apprendimento in Italia.....	41
2.2.1 Criticità.....	43
2.2.2 Obiettivi.....	47
3. Literacy, scolarizzazione, cognizione e metacognizione.....	51
3.1 Literacy e abilità cognitive.....	52
3.2 Literacy e competenze metalinguistiche.....	58
3.2.1 Implicazioni didattiche.....	59

3.3	Oralità e <i>literacy</i>	61
3.4	Limiti e punti di forza degli apprendenti a bassa scolarità.....	63
3.4.1	Limiti degli apprendenti adulti a bassa scolarità.....	64
3.4.2	Punti di forza degli apprendenti adulti a bassa scolarità.....	67
3.5	Perché leggere: input, acquisizione, <i>literacy</i> e motivazione.....	69
3.5.1	Lettura e acquisizione.....	69
3.5.2	Lettura e <i>literacy</i>	71
3.5.3	Lettura e motivazione.....	73

SECONDA PARTE: PROPOSTE

4.	Che cosa leggere.....	77
4.1	Caratteristiche del testo.....	77
4.1.1	Scelta della varietà dell'italiano.....	78
4.1.2	Grado di autenticità dei materiali didattici.....	80
4.1.3	Tipologie testuali.....	85
4.1.4	Aspetti grafici e multimediali.....	88
4.2	Aspetti motivazionali.....	93
4.2.1	La motivazione negli adulti migranti a bassa scolarità.....	98
4.2.2	Strategie e strumenti per un input motivante.....	100
5.	Criteri di fruibilità e strategie di lettura.....	107
5.1	Leggibilità e comprensibilità.....	107
5.1.1	Criteri fono-sillabici.....	111
5.1.2	Criteri morfo-sintattici.....	111

5.1.3	Criteri lessicali.....	113
5.2	Strategie di lettura.....	121
5.2.1	Modelli di elaborazione della lettura.....	121
5.2.2	I processi di inferenza e il <i>guessing</i>	123
5.2.3	Come leggere: strategie e obiettivi.....	124
6.	Proposte operative.....	127
6.1	L'Unità di Acquisizione (UDA) per apprendenti a bassa scolarità.....	128
Testo n. 1.....		131
Testo n. 2.....		135
Testo n. 3.....		137
Esempio di UDA.....		141
Conclusioni.....		147
Ringraziamenti.....		149
Bibliografia.....		151

Introduzione

Imparare una nuova lingua senza saper leggere e scrivere è molto difficile, imparare a leggere e scrivere da adulti e in una lingua diversa da quella materna è ancora più difficile. Su queste due semplici premesse si basa questo lavoro, il cui obiettivo sarà proporre una serie di criteri per selezionare o creare dei testi scritti che costituiscano un input comprensibile e motivante su cui incentrare unità didattiche specificamente pensate per apprendenti migranti a bassa scolarità, con particolare attenzione a coloro che sono già in grado di operare la decodifica dei segni alfabetici senza però aver ancora raggiunto la piena alfabetizzazione.

Nel corso delle mie esperienze di tirocinio e di lavoro con apprendenti adulti migranti, ho potuto toccare con mano le difficoltà che si incontrano nel portare avanti un percorso di apprendimento della L2 con persone a bassa scolarità, le quali non hanno mai sviluppato una serie di abilità metacognitive indispensabili per lo svolgimento della didattica formale. Ho anche avuto modo di confrontarmi con altre insegnanti, spesso volontarie prive di una formazione specifica, e riscontrare una diffusa perplessità riguardo alle strategie da utilizzare e alla possibilità di reperire materiali didattici adeguati.

Un ulteriore elemento critico è costituito dalla situazione isolamento che spesso si crea all'interno del sistema di accoglienza, che può avere effetti negativi sull'acquisizione linguistica e sulle probabilità di integrazione:

All'interno di alcuni corsi di alfabetizzazione e di livello base erogati nel privato-sociale, ma anche nel settore pubblico, è doveroso constatare la presenza *de facto* di isole linguistiche, costituite sia a livello di comunità etniche che di sistema di accoglienza. Nel primo caso, infatti i flussi migratori hanno contribuito a formare comunità linguistico-culturali i cui membri talvolta faticano a interagire con l'ambiente maggioritario della lingua seconda [...] Nel secondo caso, invece, ci si riferisce al sistema di accoglienza degli immigrati in condizione di svantaggio che spesso, con il tentativo di supportare gli individui, non agevola l'acquisizione della lingua seconda (Nitti 2020, p. 11).

Nonostante le problematiche, nel corso di questa trattazione si cercherà anche di evidenziare le tante risorse cognitive, (multi)linguistiche ed esperienziali che l'apprendente adulto porta con sé e che possono costituire una risorsa nel percorso di acquisizione della L2.

Nel primo capitolo analizzeremo da un punto di vista multidisciplinare i vari fattori che costituiscono il profilo sociolinguistico, culturale e interlinguistico degli apprendenti, in modo da evidenziarne i punti di forza e le difficoltà specifiche. In questa parte faremo riferimento in particolare a tre discipline: l'antropologia, la sociolinguistica e la linguistica acquisizionale. Quello che ne emergerà non sarà il profilo di un singolo apprendente ma una rete di possibilità entro la quale provare a collocare di volta in volta le persone che si hanno davanti, tenendo sempre presente le caratteristiche individuali di ognuno.

Nel secondo capitolo descriveremo i contesti di apprendimento nei paesi di partenza e di arrivo, daremo alcune coordinate riguardanti la normativa attualmente in vigore in Italia per quanto riguarda l'accoglienza delle persone migranti e metteremo a confronto gli obiettivi individuati dall'educazione linguistica e dalle istituzioni europee con le criticità specifiche riscontrabili nel concreto della situazione italiana.

Il terzo capitolo si servirà in particolare del contributo delle scienze cognitive e indagherà il rapporto tra le pratiche di alfabetizzazione e scolarizzazione, le funzioni metacognitive e l'acquisizione/apprendimento della lingua seconda.

Nella seconda parte verranno espone alcune proposte operative mirate a creare testi scritti leggibili, comprensibili e motivanti: nei capitoli 4 e 5 saranno delineate le caratteristiche del materiale didattico in relazione agli obiettivi individuati e verranno isolati dei criteri di leggibilità e comprensibilità utili alla selezione e redazione dei testi. L'obiettivo sarà quello di favorire allo stesso tempo lo sviluppo delle abilità di lettura-scrittura e di acquisizione linguistica attraverso la comprensibilità dell'input:

Se l'input linguistico non è comprensibile, l'apprendente non potrà compiere su di esso le operazioni di analisi, confronto, memorizzazione, formazione di ipotesi che servono per la ristrutturazione dell'interlingua e favoriscono il progresso verso la struttura della lingua d'arrivo (Pallotti, 2000, p. 2)

All'interno delle proposte verrà data molta importanza agli aspetti lessicali, per motivi sia legati alle caratteristiche del livello di partenza degli apprendenti, che si trovano in una fase cruciale di ampliamento del lessico, sia allo stretto legame che c'è tra acquisizione lessicale e sviluppo dell'abilità di lettura, due processi che sono, come vedremo, legati a doppio filo.

Accanto al lessico, l'altro elemento fondamentale sarà quello della motivazione, un aspetto la cui importanza viene ampiamente riconosciuta in glottodidattica, ma che è difficile declinare in modo concreto e preciso.

Infine, quanto argomentato sarà messo in pratica attraverso degli esempi di testi e la progettazione di un'Unità di Acquisizione completa.

PRIMA PARTE: ANALISI DEL CONTESTO

1. Apprendenti adulti a bassa scolarità

La tipologia di discenti su cui si incentra questo lavoro è composta da giovani adulti, migranti, richiedenti asilo, debolmente scolarizzati, agli inizi del processo di acquisizione della L2.

Il motivo della scelta sta nelle sfide specifiche presentate dalla didattica con questo tipo di apprendente. Da una parte, quando i discenti hanno carenze dal punto di vista dell'alfabetizzazione, si osservano maggiori probabilità di insuccesso, una progressione più lenta nell'apprendimento e risultati meno soddisfacenti in termini di fluenza (Warren, Young, 2013); dall'altra, si evidenzia anche una maggiore difficoltà da parte di insegnanti e formatori a trovare materiali e approcci adatti a questo tipo di utenza, difficoltà che si fa più accentuata nel caso delle cosiddette classi ad abilità differenziate, classi disomogenee in cui convivono diversi livelli e gradi di alfabetizzazione.

Chi insegna una L2 in Europa ha quasi certamente ricevuto un'istruzione formale per molti anni e probabilmente ha anche studiato una o più lingue straniere. La pagina stampata, il testo, l'esercizio, le domande e tutta la cornice metacognitiva all'interno della quale si svolge l'apprendimento costituiscono una realtà profondamente familiare per l'insegnante ed altrettanto estranea per l'apprendente. Un primo passo verso una didattica più efficace è rendersi conto di questo scarto e della non universalità del contesto astratto in cui chiediamo al discente di entrare: esso è fatto di falsi pragmatici (dialoghi inventati che nessuno ha mai pronunciato e mai pronuncierebbe, domande poste da qualcuno che sa già la risposta) (Balboni, 2018), simboli convenzionali (freccette, sottolineature, cerchiature, grassetti ecc.), attività che non hanno alcun corrispettivo al di fuori della dimensione didattica (collega, completa, trova l'intruso, abbina ecc.). Tutto questo ha un senso per noi per due motivi: il primo è che siamo abituati a questa cornice sin da bambini; il secondo, derivato dal primo, è che abbiamo una consapevolezza metacognitiva che ci permette di riflettere sui nostri stessi processi mentali e quindi sul nostro processo di apprendimento.

Come insegnanti spesso non siamo in grado nemmeno di immaginare una didattica che prescinderebbe dalla pagina stampata (o digitale); la focalizzazione dell'attenzione e la memorizzazione ci risultano strettamente legate all'atto della scrittura,

della lettura e della manipolazione del testo; di fronte a una nuova lingua, la mediazione della parola scritta costituisce per noi una risorsa preziosa. Per questo è difficile mettersi nei panni di un tipo di discenti per i quali vale tutto il contrario: l'elaborazione del testo scritto affatica la memoria di lavoro (Nation, Coady, 1988), comporta un grande sforzo e crea un ostacolo in più tra l'apprendente e la nuova lingua.

Nei prossimi paragrafi cercheremo di capire in modo più specifico come delineare il profilo degli apprendenti dal punto di vista del livello, del grado di alfabetizzazione/scolarizzazione, e del profilo (multi)linguistico.

1.1. Provenienze, età, scolarizzazione.

Nonostante non manchino rilevazioni statistiche riguardanti i flussi migratori, è difficile trovare dati consistenti e aggiornati sul grado di alfabetizzazione e di istruzione delle persone adulte straniere che vivono in Italia e intraprendono un percorso di apprendimento della lingua. Prendendo atto di questa carenza di informazioni, possiamo comunque ricavare per via indiretta alcuni numeri utili a farci un'idea del fenomeno dell'analfabetismo e di come esso possa influire sulla didattica dell'Italiano L2.

Al livello globale, si stima che ci siano oltre 700 milioni di analfabeti e che più di 600 milioni di bambini e ragazzi nel mondo non raggiungano un livello di istruzione tale da avere una competenza sufficiente nella lettura (UNESCO Institute for Statistics, 2017). Le zone del mondo in cui questo fenomeno è più marcato sono l'Asia Meridionale, l'Asia Centrale e l'Africa Subsahariana. Anche nel Nordafrica e Medio Oriente si raggiungono numeri rilevanti (Figura 1).

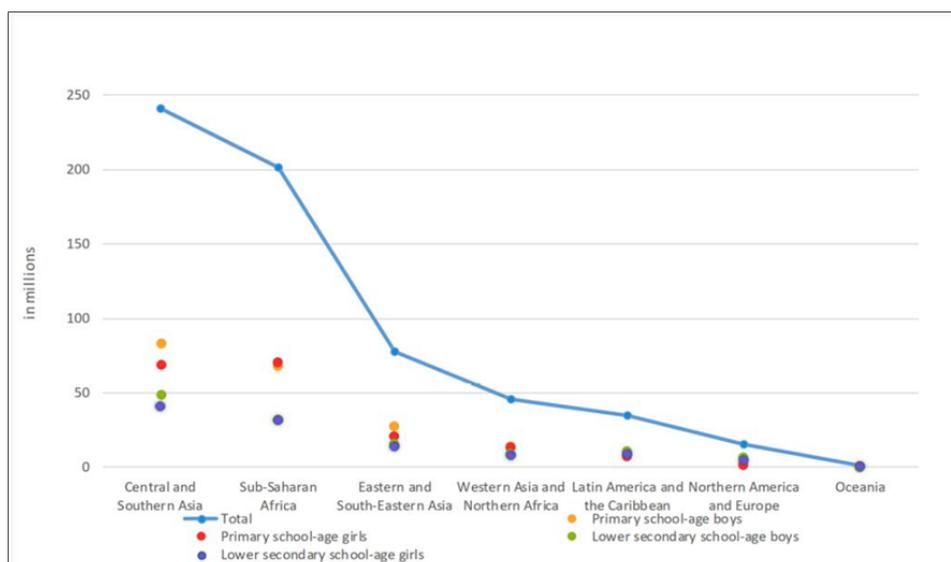


Fig. 1. Global number of children and adolescents who do not achieve MPLs in reading, by age group, SDG region and sex. Fonte: UNESCO Institute for Statistics.

Questo quadro, unito ai dati ISTAT sulla provenienza dei richiedenti asilo arrivati in Italia nel 2018, implica che la maggior parte delle persone che raggiungono l'Italia in qualità di rifugiati appartengono proprio a quelle aree dove gli obiettivi minimi di istruzione non vengono raggiunti (Figura 2).

Paesi di cittadinanza	Valori assoluti	Composizione percentuale	Quota di maschi	Variazione % rispetto al 2014	Quota di permessi per asilo sul totale dei permessi	Quota di minori
Nigeria	17.306	22,2	76,1	26,0	83,4	2,5
Pakistan	11.063	14,2	99,1	29,1	71,0	0,7
Gambia	6.529	8,4	98,4	-9,7	91,6	5,3
Senegal	5.527	7,1	98,2	2,1	62,7	2,5
Mali	4.865	6,2	98,7	-7,2	95,2	2,3
Bangladesh	4.709	6,0	99,6	-7,4	53,0	1,8
Costa d'Avorio	4.620	5,9	88,0	84,7	84,9	2,5
Guinea	3.541	4,5	98,6	163,3	89,5	3,2
Ghana	3.233	4,1	97,4	11,6	74,1	2,0
Afghanistan	2.577	3,3	98,3	-30,9	91,0	1,6
Altri Paesi	13.957	17,9	72,7	42,3	9,7	6,9
Totale	77.927	100,0	88,4	15,8	34,3	3,2

Fig. 2. Cittadini non comunitari entrati in Italia per asilo politico e motivi umanitari nel 2016, indicatori prime dieci cittadinanze. Fonte: ISTAT 2018

Dopo una fase di diminuzione dei flussi dovuta alla pandemia, l'andamento delle richieste d'asilo è ripreso in modo sostanzialmente coerente con i dati del 2018, configurandosi nel quadro riportato dal rapporto ISTAT 2022:

I flussi in ingresso sono in netta ripresa (+129%) rispetto all'anno precedente, periodo che ha scontato fortemente gli effetti della pandemia.

Durante il 2021 è tornata a crescere la rilevanza di flussi di persone in cerca di protezione provenienti dall'Africa (Egitto, Mali e Costa D'Avorio) [...]

Le donne rappresentano circa il 40% dei richiedenti asilo dalla Nigeria e il 31,3% dalla Costa d'Avorio. La prevalenza maschile è però netta: per tre collettività tra le prime dieci si aggira intorno al 99% e per il Mali è superiore al 97%. (ISTAT 2022).

Negli ultimi due anni, invece, i dati sui flussi migratori in entrata hanno subito l'effetto dello scoppio della guerra tra Russia e Ucraina:

Nel 2022 sono stati rilasciati in Italia 449.118 nuovi permessi di soggiorno, con un aumento dell'85,9% rispetto all'anno precedente; un numero così elevato di ingressi nell'anno non si registrava da oltre un decennio.

I permessi per protezione e asilo rappresentano oltre il 45% (202mila circa) dei nuovi documenti rilasciati nell'anno [...]. Un ammontare così elevato è in parte spiegato dai permessi per protezione temporanea rilasciati a cittadini ucraini (circa 148mila) (ISTAT 2023).

Vediamo ora alcuni numeri provenienti dal mondo dell'accoglienza e dell'istruzione pubblica in Italia.

Dal Rapporto Annuale SPRAR del 2016 risulta che il 12% dei richiedenti asilo in Italia non ha alcun titolo di studio e che il 37% ha un titolo equiparabile alla licenza elementare. Lo stesso Rapporto indica la suddivisione in livelli degli utenti SPRAR frequentanti un corso di italiano L2: il 23,7% si colloca al livello di pre-alfabetizzazione.

Allo stesso anno risale uno studio sull'Italia dell'International Organization for Migration (IOM) su 1031 migranti presenti in Puglia, Sicilia e Lazio. Dai dati raccolti emerge che la maggior parte di loro (65%) proviene dall'Africa Occidentale, il 19% da Asia e Medio Oriente, il resto si divide tra Africa Centrale, Africa Orientale e Nordafrica. Di queste persone, in maggioranza giovani uomini sotto i 26 anni richiedenti asilo, il 21% dichiara di non avere alcun titolo di istruzione, il 29% di aver completato la scuola primaria (Figura 3). In media gli anni di scuola frequentati sono 7.5.

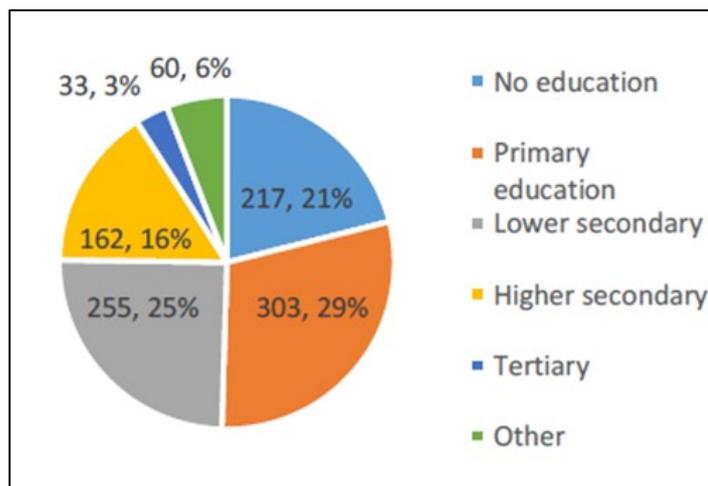


Fig. 3. Livello di educazione completato. Fonte: IOM (2016)

Nel biennio 2017-2018, 187 CPIA (Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti) hanno inviato la propria candidatura per progetti finanziati dal Fondo Sociale Europeo (FSE); tra i moduli richiesti, l'11,3% riguardava il potenziamento dell'italiano L2 per livelli A0 [sic] e preA1. Si trattava del terzo modulo più richiesto dopo quelli per il potenziamento delle competenze digitali e della lingua straniera (inglese). (Borri, Calzone, 2019).

Nel periodo tra dicembre 2021 e gennaio 2022 la Rete Italiana Istruzione Degli Adulti (RIDAP) ha raccolto una serie di dati sull'andamento dei CPIA nell'ambito di un'indagine a cui hanno partecipato 58 scuole per adulti. Dalle informazioni raccolte emerge che il 44% dei corsi erogati sono di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana (AALI), l'8% è costituito da corsi pre-A1, il 7% da corsi per il livello B1. Da questi dati emerge che il 59% dell'offerta formativa dei CPIA è dedicata all'apprendimento dell'italiano L2 e che l'8% è esplicitamente rivolto a utenti con difficoltà nella letto-scrittura (Figura 4). Risulta poco chiaro, tuttavia, quante delle persone che frequentano corsi AALI siano analfabete o a bassamente scolarizzate e quindi quanto sia consistente il fenomeno delle classi ad abilità differenziate.

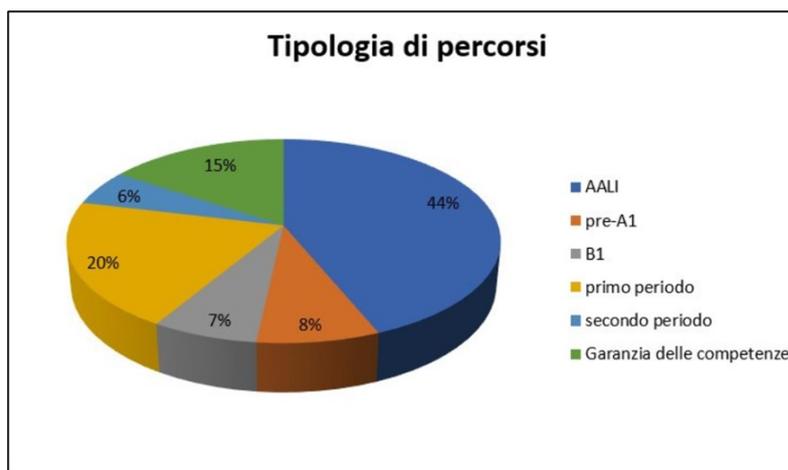


Fig. 4. Corsi erogati dai CPIA divisi per tipologia. Fonte: Porcaro, Rubonacci (2022)

Minuz (2005) sottolinea la fragilità di questo tipo di dati: sfuggono alla statistica tutti gli apprendenti impegnati in corsi di italiano nel terzo settore, presso enti privati o presso corsi di formazione interni alle aziende; inoltre non compare nessuna informazione sul tipo di alfabeto appreso nel paese d'origine. D'Agostino (2017) lamenta la mancanza di una raccolta sistematica di dati sugli apprendenti, indispensabili per programmare in modo efficace gli interventi didattici e di integrazione:

Manca ad oggi una anagrafe dei livelli di alfabetizzazione, di scolarizzazione e delle lingue di chi sta arrivando in questi ultimi anni per mare. Gli unici dati forniti dal Viminale (e anche da molte delle agenzie internazionali) si riferiscono ad età, sesso, nazione di arrivo. [...] La configurazione dei diversi profili dei migranti in arrivo, su cui, come si è detto, non abbiamo alcun dato complessivo, è un'informazione indispensabile per la costruzione di politiche educative e scolastiche rivolte alla loro inclusione. (D'Agostino, 2017, pp. 20-23).

Inoltre, tutte le volte che si parla di "anni di scuola" o "titolo di studio", si tiene conto solo dell'aspetto puramente quantitativo, sottintendendo un modello occidentale di istruzione. Nel prossimo capitolo proveremo a farci un'idea dei vari sistemi di istruzione da un punto di vista più qualitativo, per poter comprendere meglio l'esperienza pregressa degli apprendenti.

I dati fin qui presentati, se pur scarsi e frammentari, ci indicano chiaramente che ci sono percentuali rilevanti di migranti con basso grado di istruzione o che non hanno mai intrapreso un percorso di educazione formale, di conseguenza molti di loro sono analfabeti totali o funzionali. Tuttavia, come rilevato dal rapporto UNPD Scaling Fences (2019), le persone che migrano verso l'Europa sono tendenzialmente più istruite rispetto alla media dei propri paesi, hanno una situazione economica più stabile e redditi più alti. Un altro elemento emerso dalla ricerca è che queste persone di solito hanno fatto esperienza (personale o generazionale) di mobilità interna, soprattutto da zone rurali verso zone urbane. L'ultimo dato interessante riguarda l'età: i migranti sono persone giovani, quasi tutti sotto i 40 anni; l'età media in Europa è di 24 anni.

In conclusione, gli apprendenti adulti migranti provengono principalmente da paesi dell'Africa subsahariana, dell'Asia meridionale o del Nordafrica, sono giovani e mediamente più istruiti dei propri connazionali, ma una percentuale di essi, rilevante per la didattica dell'italiano L2, ha un basso grado di scolarizzazione e rientra in un profilo di analfabetismo.

1.2. Profili di alfabetismo

È il momento di definire meglio i concetti di alfabetismo e analfabetismo e negoziare alcuni termini utili che spesso compaiono in letteratura con diverse accezioni.

Prima di tutto la nozione di alfabetismo non è stabile né universale, ma cambia in base al contesto storico e sociale di riferimento. Secondo la definizione adottata dall'UNESCO (2008):

A person is literate who can with understanding both read and write a short simple statement on his (her) everyday life. (b) A person is illiterate who cannot with understanding both read and write a short simple statement on his (her) everyday life. (p.17)

Secondo questa visione, la persona alfabetata non è soltanto in possesso di un'abilità di codifica e decodifica, ma riesce ad utilizzare tale abilità per comunicare nella propria vita quotidiana.

L'UNESCO propone inoltre una prima articolazione del concetto di alfabetismo, distinguendo tra (an)alfabetismo strumentale (anche detto primario, assoluto o totale), funzionale e di ritorno. Questa divisione è diventata abbastanza nota, in particolare si parla molto di alfabetismo funzionale e di ritorno nell'ambito della formazione continua o *lifelong learning*.

L'analfabetismo strumentale riguarda le persone che non hanno mai imparato a leggere e a scrivere; l'analfabetismo di ritorno è quello che si riscontra in chi, dopo la scuola, non ha più esercitato la letto-scrittura ed ha perciò in parte perso tale competenza; l'analfabetismo funzionale è proprio di chi non è in grado di sfruttare le proprie competenze alfabetiche nella partecipazione attiva alla vita della società:

A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his (her) group and community and also for enabling him (her) to continue to use reading, writing and calculation for his (her) own and the community's development. [and vice versa] (ibidem).

Sulla corrispondenza tra l'italiano "alfabetizzazione" e l'inglese "*literacy*" si potrebbe discutere a lungo, mi limiterò a far presente che spesso nella letteratura scientifica italiana si tende a utilizzare *literacy* quando si vuole far riferimento a un insieme di competenze più ampio rispetto a quelle della mera alfabetizzazione. Per quello che ci interessa qui, utilizzeremo *literacy* con l'accezione di alfabetismo funzionale + scolarizzazione, per distinguerla sia dall'alfabetismo strumentale che dall'alfabetizzazione acquisita attraverso pratiche informali.

Se la distinzione tra questi tre tipi di (an)alfabetismo può essere utile in termini di monitoraggio della popolazione, comprensione del fenomeno e *policy-making*, resta ancora insufficiente da un punto di vista glottodidattico. Per comprendere meglio il profilo di partenza degli apprendenti e poter efficacemente pianificare la didattica è necessario operare ulteriori distinzioni. Adotteremo qui le categorie presentate da Fernanda Minuz (2005, p.27):

- Pre-alfabeti;
- analfabeti totali;
- debolmente alfabetizzati;

- alfabetizzati in scritture non alfabetiche;
- alfabetizzati in un alfabeto non latino;
- alfabetizzati nell'alfabeto latino.

Una persona si dice *pre-alfabeta* se parla una lingua alla quale non corrisponde nessun codice di scrittura; gli *analfabeti totali* solo coloro che non hanno mai imparato a leggere e scrivere, nonostante esista un codice in uso presso i parlanti della loro lingua madre; le persone *debolmente alfabetizzate* hanno ricevuto un'istruzione minima, identificabile con circa 3 anni di scuola; gli *alfabetizzati in scritture non alfabetiche* utilizzano sistemi di tipo sillabico o pittografico; gli *alfabetizzati in un alfabeto non latino* conoscono e sanno utilizzare un codice alfabetico ma non conoscono ancora l'alfabeto latino. Ulteriori combinazioni di fattori sono possibili, per cui possiamo avere, ad esempio, persone debolmente alfabetizzate in scritture non alfabetiche o in un alfabeto non latino, laddove ciascuna di queste categorie e combinazioni comporta differenti profili cognitivi e diversi bisogni di apprendimento, nonché diverse sfide per gli o le insegnanti.

1.3. Livelli di competenza

All'inizio di questo capitolo abbiamo parlato di apprendenti “a bassa scolarità” e “all'inizio del percorso di apprendimento”: proveremo ora a tradurre queste espressioni in termini di livelli standard riconosciuti in Europa e vedremo i principali indicatori utili alla profilazione dei discenti per scopi di pianificazione didattica.

Già nella sua versione del 2001, il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue prevedeva un livello inferiore all'A1, i cui indicatori sono stati poi aggiornati e ampliati nel volume complementare del 2020. Secondo il QCER, l'apprendente di livello pre-A1 «è in grado di utilizzare parole/segni isolati ed elementari espressioni per dare semplici informazioni su di sé». (Consiglio d'Europa, 2020, p.142) e, dal punto di vista della comprensione scritta, «è in grado di riconoscere parole note accompagnate da immagini, come, ad esempio, il menù di un fast-food con delle foto o un libro illustrato con un lessico familiare» (ivi p. 57). È interessante notare che il Quadro Comune non prevede, per questo livello, indicatori sul repertorio lessicale.

Una volta individuato il livello pre-A1 come punto di riferimento principale per definire le competenze e gli obiettivi da raggiungere, è necessario ricordare che lo stesso

QCER non parla dei livelli in senso monolitico, bensì prevede la definizione di “profili di competenza” differenziati rispetto alle varie abilità. Nel caso del nostro target di apprendenti, ipotizziamo un profilo con una maggiore debolezza nelle competenze di lettura e scrittura e con competenze comunicative orali più vicine al livello A1 (Figura 5), tenendo presente l’esistenza di una varietà di combinazioni possibili.

	PRE A1	A1	A2	B1	B2	C1
Comprensione orale						
Comprensione scritta						
Interazione orale						
Interazione scritta						
Produzione orale						
Produzione scritta						

Fig. 5. Profilo di competenza, adattato da Consiglio d’Europa, *QCER Volume complementare* (2020).

Profili e indicatori più specificatamente mirati a descrivere gli apprendenti con bassi gradi di alfabetizzazione e scolarizzazione sono stati recentemente elaborati nella guida di riferimento *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants* (LASLLIAM), che individua 4 livelli, dall’1 al 4. Gli ultimi due livelli, il 3 e il 4, si sovrappongono parzialmente al pre-A1 del Quadro Comune.

I discenti di cui ci occupiamo qui si collocano su un livello LASLLIAM 3. Sintetizziamo di seguito alcuni indicatori generali utili a capire meglio il profilo dell’apprendente nei nuovi termini LASLLIAM:

- Abilità di lettura: «*Can read with some effort orthographically complex words*» (Council of Europe 2022, p.44); «*can read short and simple texts, if the sentences are few and have a simple syntactic structure*» (ibidem).

- Abilità di scrittura: «*Can write short and simple sentences with frequent words and formulaic expressions*» (ivi p. 45)
- Capacità di comprensione orale: «*Can understand short, very simple questions and statements provided they are delivered slowly and clearly accompanied by visual or manual gestures to support understanding and repeated if necessary*» (ivi p. 46)
- Capacità di produzione orale: «*Can produce a turn in a familiar context by using short, simple sentences and phrases with frequent words*» (ivi p. 60)
- Capacità di interazione: «*Can ask and answer questions about themselves and daily routines using short, formulaic expressions and relying on gestures to reinforce the information*» (ivi p.69).

Come evidenziato in precedenza, anche in questo caso la realtà di ogni singolo discente è sfaccettata e i profili risultano irregolari. Per il nostro target possiamo ipotizzare, rispetto alle varie abilità, un andamento analogo a quello illustrato nella Figura 6.

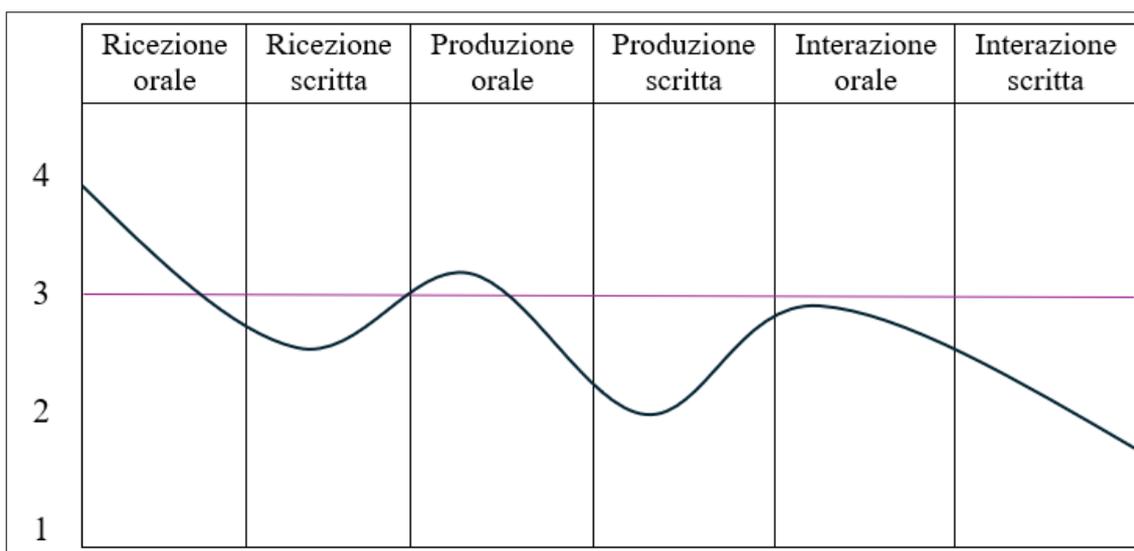


Fig. 6. *Uneven profiles*, adattato da Consiglio d'Europa, LASLLIAM (2022)

1.4. Profili sociolinguistici: lingue madri e multilinguismo

Quando si parla di apprendenti migranti, due fattori influenzano profondamente il panorama linguistico di partenza: prima di tutto essi provengono da ex colonie, da paesi che si sono costituiti come stato-nazione in tempi relativamente recenti e sulla spinta della pressione del modello occidentale; in secondo luogo, la loro esperienza di vita è caratterizzata da un alto grado di mobilità.

A causa di questi due fattori, alcune categorie di analisi che siamo abituati ad utilizzare non sono sufficienti a rendere la complessità dell'universo multilinguistico in cui gli apprendenti sono in grado di muoversi e che costituisce una parte importante della "base dell'iceberg" su cui si fonderà la loro competenza nella lingua seconda. (Cummins 1979). Il punto di vista della sociolinguistica ci aiuterà a delineare brevemente i tratti fondamentali che caratterizzano le lingue di partenza delle persone migranti, poiché queste persone provengono da contesti in cui la varietà è la norma e non l'eccezione e in cui diversi codici convivono e si mescolano, sfuggendo al nostro concetto di "lingua nativa", "L1" e "lingua madre".

1.4.1 Multilinguismo nell'Africa Subsahariana e in Asia meridionale

Il panorama linguistico africano presenta un grande varietà linguistica sia dal punto di vista quantitativo che da quello dell'indice di diversità. Tra le 5 famiglie linguistiche più numerose al mondo ben due sono appartenenti al continente africano: secondo Ethnologue (2023), la famiglia Niger-Congo (che comprende, tra le più parlate mandinka, wolof, fula) conta circa 1540 lingue e quella afroasiatica (che comprende somalo e arabo) più di 350, una quota consistente rispetto alle circa 7000 lingue esistenti attualmente nel mondo. L'indice di diversità, che varia da un minimo di 0 a un massimo di 1, indica la probabilità che due persone appartenenti a una stessa nazione parlino due lingue diverse (D'Agostino 2021). Se consideriamo i dati ISTAT sui paesi di provenienza dei richiedenti asilo (cfr. paragrafo 1.2 e figura 2), ben 5 dei paesi di provenienza registrati hanno un indice di diversità linguistica tra i più alti al mondo (Figura 7).

Paese	Indice di diversità
Costa d'Avorio	0,905
Guinea Bissau	0,875
Mali	0,875
Nigeria	0,866
Ghana	0,858

Fig. 7. Indice di diversità linguistica nei paesi di provenienza dei richiedenti asilo. Fonte: D'Agostino (2021).

Si stima che in totale le lingue parlate nel continente africano siano circa 2.100, divise in lingue locali, lingue regionali e lingue *cross-boarder*, ossia idiomi che rendono possibile la comunicazione al di là dei confini statali. Queste ultime sono ampiamente diffuse, soprattutto a livello ricettivo, sono flessibili e non richiedono un alto livello di padronanza per essere utilizzate. (Heugh, 2013).

I numeri che abbiamo visto si traducono, nella vita quotidiana dei parlanti, in uno spiccato multilinguismo sia al livello sociale, sia al livello individuale: nella stessa comunità si utilizzano lingue diverse e la stessa persona possiede, soprattutto sul piano ricettivo, un repertorio linguistico formato da elementi che appartengono a idiomi diversi.

Per capire bene il profilo linguistico degli apprendenti con cui lavoreremo, è necessario avere ben chiaro questo quadro plurilingue. Dobbiamo sapere che abbiamo di fronte persone abituate a un continuo *code switching*, con grandi abilità ricettive e grande flessibilità nell'uso dei diversi repertori, in un contesto in cui non è necessaria una piena competenza in tutti gli idiomi in gioco affinché la comunicazione proceda in modo efficace. Per essere più precisi, adottando l'interpretazione di Ofelia García (2016), più che di *code switching* è preferibile parlare di *translanguaging*: la competenza plurilingue del parlante, in quest'ottica, non è data dalla somma delle singole lingue che conosce, bensì da un unico sistema integrato.

Dalle testimonianze raccolte da Mari D'Agostino (2021), emergono i contesti sociali nell'ambito dei quali si sviluppa il multilinguismo individuale delle persone che vivono nell'Africa Subsahariana. Già dalla primissima infanzia, le pratiche di matrimoni esogamici e poligamici fa sì che lo stesso bambino possa avere più "lingue madri" o

lingue di prima socializzazione; inoltre, spesso i bambini trascorrono un periodo della propria infanzia presso altri membri della famiglia o si muovono tra i villaggi per frequentare la scuola. Crescendo, i contatti con altre comunità e altri idiomi continuano: spostamenti per motivi di lavoro; visite a membri della famiglia; formazione di *clubs* in cui i giovani si riuniscono sulla base dell'età anagrafica. Tutte queste pratiche comportano un continuo mescolamento di comunità e idiomi e alimentano la creazione di vasti repertori individuali non riconducibili a un'unica L1,

tanto che anche il termine acquisizione [...] non riesce a cogliere in maniera adeguata il processo frammentato di imitazione, riproduzione, cambiamento, sulla base di input spesso assai limitati, che conduce alla costruzione di nuove risorse linguistiche (D'Agostino 2021, p.46).

Il carattere fortemente multilingue che caratterizza questo contesto viene ulteriormente accentuato nell'ambito del viaggio migratorio, nel corso del quale i parlanti attraversano diverse regioni e paesi, con soste più o meno brevi durante le quali avvengono esperienze (spesso, come sappiamo, anche drammatiche), incontri, scambi. In questa fase si forma una sorta di "micro-lessico migratorio", caratterizzato da: «primato assoluto dell'oralità, senza alcun interesse per forme di standardizzazione, continuo alternarsi e mescolamento tra i diversi idiomi, parole che fungono da indicatori simbolici delle esperienze compiute» (ivi p. 205).

Questa esperienza peculiare, che si inserisce nel quadro più generale di un'area a grande diversità linguistica, contribuisce a formare un profilo linguistico di partenza le cui caratteristiche faticano a rientrare nei parametri e nelle definizioni a cui siamo abituati nel mondo occidentale, in società fortemente scolarizzate, organizzate in Stati-nazione stabili nel tempo e nello spazio e in cui si parlano lingue ad alta standardizzazione.

In Asia Meridionale la situazione linguistica è assai simile: grande varietà, alto grado di frammentazione, *code switching* e mescolamento di idiomi sono tutti fenomeni che caratterizzano la realtà quotidiana dei parlanti.

Secondo Ethnologue (2024), in Pakistan sono attualmente presenti 68 lingue viventi, la maggior parte delle quali appartenenti alla famiglia indoeuropea; in Bangladesh si registrano invece 36 lingue, divise in 4 famiglie di cui le più numerose sono quella sino-tibetana e quella indoeuropea.

L'utilizzo dei vari idiomi cambia a seconda dei contesti sociali e delle identità che di volta in volta emergono come rilevanti. Le lingue locali vengono acquisite in contesti informali, a casa, tra amici, al lavoro; mentre le persone appartenenti alle élite, oltre alle lingue locali caratteristiche della vita familiare, imparano l'inglese a scuola. Secondo Dasgupta e Sardesai (2010), tutto ciò si manifesta sotto forma di «fluid verbal repertoire within which language boundaries are freely crossed» (p.82).

1.4.2 Diglossia in Maghreb e Mashreq

Nei cosiddetti paesi MENA (Middle East and North Africa), il panorama linguistico è caratterizzato dal rapporto tra l'arabo standard (Modern Standard Arabic o *fuṣḥā*), derivato dall'arabo classico, e i vari dialetti locali. Le due varietà principali dell'arabo sono l'*aamiyya*, varietà orientale, e la *darīja*, varietà nordafricana (per una suddivisione più dettagliata si veda Cotter, de Jong, 2019). In questo quadro vanno inserite poi le lingue coloniali, inglese e francese.

Come sottolineato da Høigilt e Gunvor (2017), l'arabo è considerato l'esempio più paradigmatico di diglossia, cioè di «coesistenza, in una stessa comunità sociale, di due sistemi linguistici, di cui uno è dotato di prestigio ed è di solito l'unico usato come lingua scritta, e l'altro è considerato inferiore» (treccani.it).

La comunità dei parlanti arabofoni riconosce come propria lingua l'arabo standard e gli idiomi locali come varietà dialettali, non come lingue indipendenti né di pari prestigio. L'arabo standard costituisce quindi la varietà alta, mentre i vari dialetti costituiscono la varietà bassa.

The H[igh] variety is indeed the vehicle of a large and respected body of literature and not least the sacred language of the Qur'an. It is nobody's mother tongue, but acquired at school, and is used for most written and formal spoken purposes. (Høigilt, Gunvor 2017, p. 4).

Tuttavia, non si deve pensare alla diglossia dell'arabo in termini di una netta divisione tra standard e dialetto: si tratta piuttosto di un *continuum* caratterizzato da un frequente ricorso al *translanguaging* e dal mescolamento di elementi propri delle due varietà. Nasce così una sorta di varietà intermedia che, in questi ultimi anni, si sta diffondendo non più

solo al livello orale ma anche nella scrittura. Nei paesi arabofoni, infatti, è in corso un processo di cambiamento sociolinguistico, con una tendenza verso la de-standardizzazione o vernacularizzazione e l'estensione dell'uso della lingua scritta anche a coloro che non padroneggiano l'arabo standard. Il MSA, infatti, è una lingua acquisita solo tramite scolarizzazione, fortemente conservativa e strettamente legata alla religione; la sua correttezza formale è ritenuta di grande importanza. Per questi motivi, un uso medio della varietà alta è assai raro, mentre i parlanti preferiscono, nella vita quotidiana e nello scritto informale o semi-formale, ricorrere a uno stile misto. Inoltre, lettura e scrittura stanno diventando un fenomeno di massa, ma in passato non era così: nel 2017 in Egitto si contavano 1 milione di analfabeti (contro i 3.5 milioni del 1975), in Marocco 300.000 analfabeti (contro i 2.4 milioni del 1975). Scolarizzazione di massa, urbanizzazione, globalizzazione e nuove tecnologie sono tutti fattori che stanno spingendo verso il cambiamento sociolinguistico; in particolare l'uso dei social network da parte dei giovani sta dando vita a un *mixed style* scritto-parlato, caratterizzato dalla mescolanza di MSA, *aamiyya*, *darija*, inglese e francese. Si va creando così una nuova cultura urbana globale, influenzata dalla musica e dai social e trasmessa attraverso le parlate giovanili, che presentano caratteristiche peculiari a livello lessicale, semantico e morfo-sintattico (Miller, Caubet, 2010; Chakrani, 2010; Al-Wer, Horesh, 2019).

Il quadro qui brevemente delineato ci porta a trarre delle conclusioni rispetto al profilo linguistico di partenza degli apprendenti arabofoni e di tutti quegli apprendenti che, provenienti da altre parti del mondo, conoscono l'arabo per motivi religiosi: conoscere l'arabo e saperlo leggere e scrivere non è una questione sì-no: diglossia, influenza delle lingue coloniali, pratiche di lettura e scrittura in evoluzione, contesti d'uso, cambiamenti sociolinguistici in atto e larga diffusione dell'arabo come lingua sacra dell'Islam rendono possibili numerose configurazioni differenti in termini di competenza.

Affinché sia possibile mettere veramente l'apprendente al centro, è necessario uno sforzo conoscitivo nei confronti delle realtà linguistiche di partenza dei singoli individui che compongono il gruppo classe, perché esse modellano le aspettative, le competenze, i punti di forza e di debolezza da cui prenderà avvio il percorso di acquisizione della nuova lingua.

1.5. Profili acquisizionali: la varietà pre-basica e basica

Finora abbiamo tracciato il profilo degli apprendenti da un punto di vista sociolinguistico (rispetto alle lingue di partenza) e comunicativo (rispetto alla L2). Per una corretta progettazione didattica occorre però tenere in considerazione anche le caratteristiche dell'interlingua degli apprendenti e conoscere le tappe principali attraverso cui essa si svilupperà nel tempo. Questo ci permetterà in primo luogo di fornire un input linguistico che si trovi nella zona di sviluppo prossimale (Vigotskij 1962), ossia a un livello $i+1$ (Krashen 1985, cfr. infra) rispetto alla competenza linguistica dell'apprendente; in secondo luogo, il livello di interlingua del parlante sarà preso in considerazione nella proposta delle attività didattiche, soprattutto per quanto riguarda la produzione orale.

Riassumiamo ora i principi fondamentali della linguistica acquisizionale, rimandando alla bibliografia per una discussione più approfondita; poiché in questo lavoro non ci occupiamo direttamente di acquisizione spontanea della morfo-sintassi, ci soffermeremo solo su alcuni contributi della disciplina che possono essere utili a rendere più completo il profilo degli apprendenti, oltre che a guidare l'elaborazione dei criteri per un input comprensibile; questi ultimi saranno oggetto della seconda parte del presente lavoro.

Al netto dei progressi della disciplina compiuti nei decenni successivi, la linguistica acquisizionale deve alcuni dei suoi principi fondanti alla *Second Language Acquisition Theory* elaborata negli anni Ottanta da Stephen Krashen. Riprendendo il concetto chomskiano di *Language Acquisition Device* (LAD), Krashen sviluppa un modello di acquisizione, conosciuto come “modello del Monitor”, basato su tre componenti principali: il filtro affettivo, l'organizzatore e il monitor. L'input linguistico, per essere trasferito al sistema cognitivo che elabora il linguaggio attraverso il LAD (*organizzatore*) deve prima passare attraverso un *filtro affettivo* in grado di bloccare le informazioni in entrata in caso di situazione di stress e ansia. La parte dell'input che riesce a superare il filtro, o *intake*, viene elaborato in modo inconscio e spontaneo dall'organizzatore, per poi essere trasferito al *monitor*, che rappresenta il livello dell'analisi metalinguistica e del controllo consapevole dell'output (Krashen 1981; 1985; cfr. Chomsky 1964; per una spiegazione in chiave neuro-cognitiva del meccanismo del filtro affettivo si veda Balboni 2015). Dal modello del Monitor l'autore fa derivare cinque ipotesi sull'acquisizione della L2:

- L'ipotesi dell'acquisizione e dell'apprendimento, secondo cui i due processi, il primo inconscio e intuitivo e il secondo consapevole e volontario, sarebbero due processi distinti che non possono essere trasformati l'uno nell'altro.
- L'ipotesi del monitor, che prevede la possibilità di monitorare e correggere l'output in modo consapevole.
- L'ipotesi dell'ordine naturale, che ipotizza una sequenza non sovvertibile di tappe universali nell'acquisizione della morfologia di una lingua seconda;
- **L'ipotesi del filtro affettivo**, che riguarda la possibilità che l'acquisizione venga inibita da fattori affettivi come il senso di ansia e di scarsa autostima: in caso di emozioni negative e scarsa motivazione, il filtro si alza, bloccando l'*intake*.
- **L'ipotesi dell'input comprensibile**, secondo cui la comprensione del significato dell'enunciato è indispensabile all'acquisizione. In particolare, il livello ottimale di comprensibilità dell'input si colloca di poco al di sopra delle conoscenze già acquisite (*intaken*) dell'apprendente, ossia a un livello $i+1$.

it can be hypothesized that intake is first of all input that is understood. Indeed, comprehension may be at the heart of the language acquisition process: perhaps we acquire by understanding language that is "a little beyond" our current level of competence. This is done with the aid of extra-linguistic context or our knowledge of the world. (In more formal terms if an acquirer is at stage i in acquisition of syntax, he can progress to stage $i + 1$ by understanding input at that level of complexity.) (Krashen, 1981).

Le due ipotesi evidenziate in grassetto sono quelle che ci interessano maggiormente in quanto costituiscono i presupposti teorici delle proposte della seconda parte di questo elaborato, in cui si cercherà di delineare i criteri per un input motivante e comprensibile, in grado di favorire l'acquisizione (cfr. Pallotti 2000).

Per quanto riguarda il panorama italiano, il lavoro di ricerca sull'acquisizione delle lingue seconde e in particolare sulle sequenze che interessano lo sviluppo della morfologia è stato condotto a partire dagli anni Ottanta dal Progetto di Pavia guidato da Anna Giacalone Ramat.

L'idea basilare soggiacente a questo tipo di ricerca è quella di individuare, attraverso lo studio delle produzioni per lo più orali degli apprendenti, i principi che li guidano nella

scoperta del rapporto fra forma (linguistica) e funzione nella lingua di arrivo, a partire da un lato dal bisogno comunicativo (e dalle nozioni che intendono codificare: ad esempio, quella del tempo), dall'altro sulla base di quanto l'input effettivo a disposizione (più o meno ricco, più o meno standard) offre a tal fine (lessico, desinenze verbali, ausiliari, pragmatica, ecc.), poggiando sulla facoltà di linguaggio e sulle esperienze linguistiche precedenti (Chini 2016).

Gli studi sull'acquisizione hanno mostrato che diversi aspetti influenzano lo sviluppo della lingua seconda:

Recent work within SLA research has focused on usage-based models for investigating the emergence of systematic patterns in first and second language acquisition (Tomasello, 2003; Goldberg, 2006). Several studies have also underlined the role and impact of perception (mirrored in saliency), of processing abilities, of the input, and of discourse pragmatics in the development of child and adult language acquisition. (Giacalone Ramat 2012).

Alcune ricerche si sono concentrate della relazione tra universali tipologici e ordine di acquisizione delle lingue seconde (Giacalone Ramat 2008; 2012). Questo filone di studi prende in considerazione il concetto di marcatezza tipologica: «in ambito tipologico, per “meno marcato” si intende implicato in una relazione, ma anche più diffuso, meno complesso» (Chini 2005, p. 51). Sono quindi meno marcati quei tratti linguistici che compaiono nella maggior parte delle lingue e che presentano un minor grado di complessità. Se una lingua possiede un tratto più marcato automaticamente questa avrà anche il corrispondente tratto meno marcato, perciò, ad esempio, una lingua che non ha il plurale non avrà nemmeno il duale (cfr. Greenberg 1966). Un legame tra marcatezza tipologica e ordine di acquisizione è stato osservato, ad esempio, nel caso delle frasi relative (Giacalone Ramat, 2008;2012). Una possibile spiegazione della corrispondenza tra aspetti tipologici e aspetti acquisizionali riguarda i fattori extralinguistici che condizionano il comportamento linguistico degli esseri umani, come le capacità di memoria, i processi cognitivi e l'anatomia dell'apparato fonatorio: «le strutture linguistiche meno marcate e apprese più facilmente sarebbero le meno esigenti e più “naturali” in termini di sforzo articolatorio e di processing» (Chini 2005, p. 52).

Nell'Enciclopedia dell'Italiano Treccani (2010), la voce “acquisizione dell'italiano come L2” curata da Giuliano Bernini si apre con questa definizione:

L'acquisizione di una L2 è un processo naturale e spontaneo innescato dai bisogni comunicativi che un parlante deve affrontare nella comunità in cui quella lingua è parlata come L1, come mostra la situazione degli immigrati in Italia. Questi, la cui presenza è stata sempre più cospicua a partire dagli anni Ottanta del XX secolo, hanno arricchito il panorama delle varietà dell'italiano con l'insieme delle loro varietà di apprendimento, che fanno parte del repertorio comunicativo [...] con cui si trovano a interagire anche i parlanti nativi di italiano.

L'acquisizione di una seconda lingua segue una serie di tappe che formano delle sequenze implicazionali, tali per cui lo sviluppo di ogni stadio è propedeutico allo stadio successivo. Nel corso di questo processo il sistema linguistico provvisorio del parlante costituisce una varietà chiamata “interlingua” (Selinker, 1972) o varietà di apprendimento. L'interlingua è un sistema dotato di una propria sistematicità, anche se la sua grammatica è in evoluzione. Il processo di acquisizione non ha le caratteristiche di un progresso lineare, ma è caratterizzato dall'emergere di strutture proprie della lingua *target* che possono coesistere per un certo periodo con forme *non target*. L'avanzamento lungo le tappe dell'acquisizione avviene in modo spontaneo attraverso l'esposizione all'input linguistico e la formulazione (inconsapevole) di ipotesi di regolarità (per una trattazione approfondita si vedano Pallotti, 1998; 2005; Bettoni, 2001, Giacalone Ramat, 2003, Chini, 2005). L'andamento tipico della curva di acquisizione in lingua seconda segue una traiettoria ad U (Figura 8): nella fase di scoperta e interiorizzazione delle regole del sistema, fenomeni di ipercorrettismo possono influenzare forme irregolari che in precedenza il parlante aveva utilizzato in modo corretto perché le aveva memorizzate come item lessicali e non come elementi flessi all'interno di un paradigma grammaticale (Chini, 2005; Pallotti, 2005).

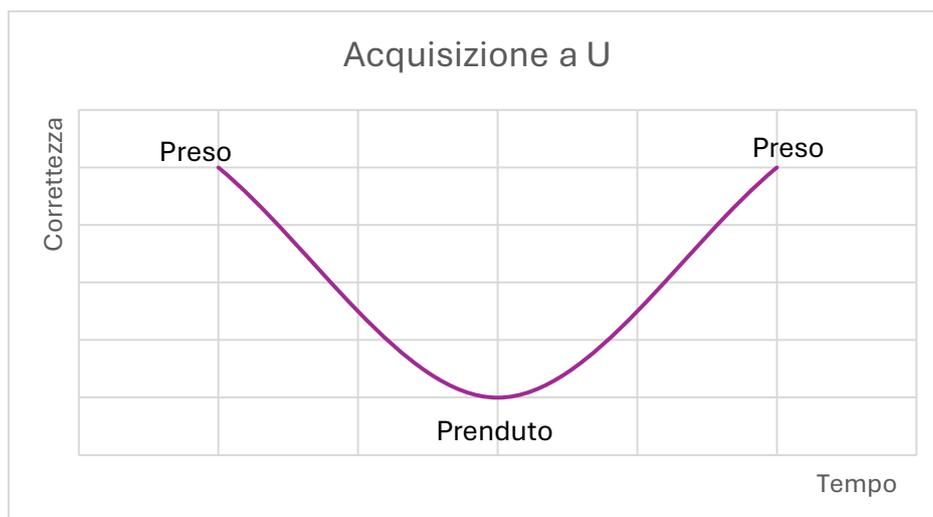


Fig.8. Percorsi di acquisizione a U. Fonte: Pallotti 2005.

L'interlingua può essere suddivisa in tre momenti principali: la varietà pre-basica, la varietà basica e quella post-basica.

Gli apprendenti che prendiamo in considerazione si collocano inizialmente a cavallo tra la varietà pre-basica e quella basica. Il loro sistema linguistico sta appena iniziando a formarsi e appare ancora dominato da principi semantico-lessicali, la flessione è assente e l'organizzazione della frase è determinata da fattori pragmatici, non sintattici; l'enunciato è legato fortemente al contesto e le parole apprese vengono memorizzate come etichette lessicali non collocate all'interno di un paradigma grammaticale (Klein, 1994; Klein, Perdue 1997).

There is no inflection in the basic variety, hence no marking of case, number, gender, tense, aspect, agreement by morphology. Thus, lexical items typically occur in one invariant form. It corresponds to the stem, the infinitive or the nominative in the target language; but it can also be a form which would be an inflected form in the target language. Occasionally, a word shows up in more than one form, but this (rare) variation does not seem to have any functional value: the learners simply try different phonological variants (Klein, Perdue, 1997).

Siamo quindi all'interno di una fase prevalentemente lessicale, in cui lo sviluppo del vocabolario è al centro del processo di acquisizione e costituirà la base per la successiva scoperta delle regole del sistema linguistico di arrivo. Le strategie

comunicative in questa fase sono prevalentemente lessicali e pragmatiche e l'apprendente fa uso di avverbi di tempo (*ieri, Domenica, dopo, adesso* ecc.) per sopperire alla mancata flessione del verbo, l'attenzione è focalizzata sulle parole-contenuto e sugli elementi foneticamente salienti e ricchi di significato. Osserviamo alcuni esempi di varietà pre-basica (A) e basica (B) tratti da Pistorio (2016):

A) Io sì Bangladesh mama, due fratello, due sorella.

B) Sono contento per vieni Scuola.

Nella varietà pre-basica la disposizione degli elementi della frase non segue principi sintattici ma pragmatici, con la netta prevalenza di strutture topic/setting-comment/focus, secondo il principio *Focus last* (come nell'esempio A, in cui "Io" costituisce il *topic* e "mama, due fratello, due sorella" il *comment*) (Chini 2005; 2016). La morfologia grammaticale è assente e le parole hanno un valore puramente semantico. Talvolta in questa fase l'enunciato del soggetto può contenere elementi propri degli stadi successivi (ad esempio un verbo coniugato) ma in questi casi si tratta di formule fisse apprese per imitazione e che non rispecchiano lo sviluppo dell'interlingua in quanto sono state memorizzate come elementi lessicali invariabili. Il repertorio lessicale è costituito da un "vocabolario di sopravvivenza" (Chini 2005) e non sono presenti parole-funzione.

Nel passaggio alla varietà basica l'interlingua dell'apprendente inizia ad essere dotata di categorie grammaticali, emerge la morfologia, anche se l'uso delle desinenze non è ancora sistematico e si possono osservare diverse oscillazioni e sovraestensioni (ad esempio il maschile singolare per tutti gli aggettivi), compaiono le prime parole-funzione (pronomi, preposizioni, articoli e congiunzioni) ma il loro uso è ancora ridotto, mentre persistono strategie di tipo lessicale (ad esempio l'uso dei numeri cardinali al posto delle desinenze di numero) (Chini 2005). Sul piano sintattico l'ordine dei costituenti inizia ad essere più vario; il principio *Focus last* viene affiancato da quello *Controller First*, che tende a riservare all'elemento che ha funzione di agente la prima posizione nell'enunciato, in questo modo si passa da un'organizzazione esclusivamente pragmatica del discorso a una di tipo anche semantico. (Bernini 2005; Chini 2005;2016; Giacalone Ramat 2012). «Quanto al lessico, che si va vieppiù arricchendo, incominciano a delinearci chiare classi

di parole (nome, verbo, aggettivo ecc.), con alcune loro caratteristiche sintattiche» (Chini 2005, p. 85).

Nelle fasi post-basiche l'interlingua è dotata di una sua morfologia, anche se è comune la sovraestensione delle forme regolari (ad esempio nelle desinenze del participio passato), la struttura dell'enunciato è governata da principi sintattici e il parlante fa uso di parole-finzione, l'accordo inizia a sostituire l'uso generalizzato del maschile singolare, seppur con oscillazioni e incertezze iniziali, e compaiono le prime frasi subordinate. «La gamma di varietà postbasiche è ampia, con confini sfocati» e va dagli «stadi intermedi» alle «varietà avanzate» fino alle «varietà quasi native» (Chini 2005, pp. 86-87).

Riportiamo sinteticamente alcune delle sequenze di acquisizione principali, che ci guideranno nella scelta dei testi da proporre agli apprendenti (Figura 9).

IL VERBO	
Categorie verbali	Aspetto > tempo > modo
Aspetto	Perfettivo > imperfettivo
Tempo	Presente > (ausiliare) + participio passato > imperfetto > futuro
Modo	Deontico > epistemico
L'ACCORDO	
Numero	Marcatori lessicali > Nome + articolo > nome + aggettivo attributivo > nome + aggettivo predicativo > nome + participio
Genere	Pronome personale anaforico (lui/lei) > nome + articolo > nome + aggettivo attributivo > aggettivo predicativo > participio
SINTASSI	
Struttura della frase semplice	Topic, Focus > SVO > ordini marcati
Negazione	Neg, frase > SN, Neg, V No > non > niente/nessuno > neanche/mica
Subordinate	Causali > temporali > finali > ipotetiche > complete > relative

Fig. 9. Sintesi delle principali sequenze acquisizioni fino al livello post-basico avanzato. In grassetto le sequenze che saranno prese in considerazione nelle proposte didattiche. Fonte: Giacalone Ramat, 2002;2003; Chini, 2005; Pallotti, 2005; Bernini, 2008.

Un aspetto particolarmente problematico è costituito dall'acquisizione della fonologia di una lingua seconda in età adulta. Gli studi sull'acquisizione della lingua materna mostrano come il processo di *perceptual narrowing*, ossia la progressiva perdita di sensibilità nei confronti dei contrasti fonici che non sono distintivi nella lingua madre, inizi già dall'età di 12 mesi (Guasti 2016). I bambini risultano ancora in grado di acquisire pienamente la fonologia di una L2 nei primi 6 anni di vita, dopodiché le possibilità di fossilizzazione aumentano sempre di più (Costamagna, 2008). Al centro delle difficoltà legate allo sviluppo fonologico in età adulta c'è proprio il problema della percezione categoriale, che si è formata nell'infanzia sulla base dell'input in L1 e tende a restare stabile nel corso della vita. Ciò causa il fenomeno del cosiddetto "orecchio da straniero" (ivi), ossia la tendenza a ricondurre l'input fonico ai tratti fonologici presenti nella L1. In altre parole, l'apprendente adulto non riesce a riprodurre i suoni della L2 perché non ne percepisce i tratti distintivi, e li riconduce a fonemi esistenti nella propria lingua. Il problema principale legato a queste difficoltà non sta tanto nel cosiddetto *foreign accent*, fenomeno la cui importanza è oggi ridimensionata nell'ottica del rifiuto del modello del parlante nativo (Cook 1999; 2002; cfr. cap. 2, par. 2.2.2), quanto piuttosto nei problemi che può comportare rispetto allo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura. L'apprendente adulto a bassa scolarità non solo deve affinare le proprie capacità di codifica e decodifica attraverso l'associazione grafema-fonema, deve anche integrare i suoni della L2 nel proprio sistema fonologico, con tutte le difficoltà che ciò comporta in età adulta (Nitti 2019).

In sintesi, il percorso di acquisizione degli apprendenti procederà a tappe a partire da una fase prevalentemente lessicale, durante la quale l'incremento del vocabolario sarà centrale per fornire gli strumenti dell'avanzamento successivo; l'acquisizione di un nuovo sistema fonologico in età adulta è complessa e può comportare difficoltà ortografiche.

Riprenderemo alcuni contributi della linguistica acquisizionale nel capitolo 5, in particolare l'ipotesi dell'associazione selettiva (Giacalone Ramat, 1995;2002;2008), e la Teoria della Processabilità (Pienemann, 1998), che serviranno a delineare i criteri morfosintattici di leggibilità dei testi.

Si conclude qui il breve ritratto degli apprendenti a cui è rivolto il presente lavoro: giovani adulti a bassa scolarità con un *background* multilingue e un'interlingua in via di

sviluppo a cavallo tra la varietà pre-basica e la varietà basica, con un profilo di competenza in italiano L2 che si assesta intorno al livello pre-A1, LASLLIAM 3.

2. Contesti di apprendimento di partenza e di arrivo

Non è raro, in una classe di italiano L2, imbattersi in apprendenti che dichiarano di essere andati a scuola per diversi anni ma che mostrano evidenti difficoltà nella letto-scrittura (D'Agostino 2021, p. 32). In questo capitolo proveremo a capire il motivo di questo fenomeno analizzando le pratiche di istruzione diffuse nei paesi di provenienza e il rapporto tra oralità e scrittura all'interno del contesto plurilingue descritto nel paragrafo precedente. Seguirà una breve presentazione dei contesti di apprendimento di italiano L2 nell'ambito del sistema di accoglienza italiano. A partire dalle caratteristiche dei contesti di insegnamento-apprendimento individueremo gli elementi di criticità e gli obiettivi da raggiungere.

2.1 Scuola, oralità e scrittura nei paesi di partenza

Come già in parte emerso dal capitolo precedente, le pratiche di lettura e scrittura e le modalità di accesso alla cultura influenzano l'uso dei vari repertori linguistici a disposizione della comunità dei parlanti, e viceversa, soprattutto in un contesto multilingue. Spesso le lingue che vengono parlate, quelle che vengono scritte e quelle che sono oggetto di apprendimento formale non coincidono e ciò comporta conseguenze al livello di accesso alle risorse e distribuzione del potere:

The sociopolitical dimensions of bilingual education derive from the fact that use of a language as a medium of instruction in state-funded school systems confers recognition and status on that language and its speakers. Consequently, bilingual education [...] is implicated in national and international competition between societal groups for material and symbolic resources (Cummins 2009, p.19).

Nei paesi di provenienza che abbiamo individuato, è molto comune l'exografia, ossia l'esistenza di codici diversi per l'oralità e la scrittura (D'Agostino, 2021) anche se, come abbiamo visto nel caso dei paesi arabi, è in corso la tendenza a estendere le pratiche di scrittura anche a quegli idiomi il cui dominio è stato in precedenza solamente orale.

Un esempio in questo senso è la diffusione dell'alfabeto *ajami*, un sistema di scrittura che adatta i caratteri arabi per poter rappresentare le lingue africane. Nell'Africa Occidentale sono emersi anche una serie di tentativi da parte dei parlanti di dotarsi di alfabeti propri, i cui esempi più noti sono l'alfabeto N'ko per la lingua Made, creato negli anni Quaranta del secolo scorso, e la scrittura Vai, nata negli anni Trenta in Liberia Occidentale. Questi sistemi di scrittura, nati sotto la spinta di ideali politici di indipendenza e autodeterminazione, non hanno tuttavia mai raggiunto un'ampia diffusione e non sono oggetto di istruzione in ambito ufficiale, ma vengono tramandati informalmente all'interno delle comunità che li utilizzano.

Alfabeto latino, alfabeto arabo e scritture locali coesistono e i loro domini d'uso, in precedenza separati, tendono ad estendersi e sovrapporsi; perciò, le aree del mondo con un forte multilinguismo presentano anche un certo grado di multigrafismo, sia al livello sociale che individuale, ancora una volta più marcato in ricezione che in produzione. Il "paesaggio linguistico" (ivi) è ricco di testi multilingui in cui sono affiancate diverse grafie e le persone che lo attraversano sono in grado di riconoscere vari sistemi di scrittura e di associarli a determinati ambiti comunicativi (pubblicità, burocrazia, religione ecc.) e simbolici (identità nazionale, transnazionale, religiosa) (Figura 10). In questo panorama multilingue in cui esistono masse di persone con una scarsa competenza nella lettoscrittura, la finalità del testo scritto non è tanto quella di trasmettere il contenuto referenziale del messaggio ma piuttosto quella di evocare una serie di messaggi simbolici (Androutsopoulos, 2007; D'Agostino, 2021).



Fig. 10 Multilinguismo e multigrafismo. Fonte: Lüpke (2018).

Cerchiamo ora di capire perché, a fronte della tendenza globale all'educazione di massa, ci siano ancora persone che possiamo definire *illiterate*. Escludendo coloro che ancora sono totalmente tagliati fuori dall'istruzione per motivi geografici e socioeconomici, concentriamoci sul fenomeno a cui accennavamo all'inizio del capitolo: persone che hanno frequentato la scuola senza però acquisire un grado sufficiente di alfabetizzazione.

La prima domanda da porsi è: di che tipo di scuola stiamo parlando? In un'analisi qualitativa eseguita su un campione di 518 migranti provenienti dall'Africa Subsahariana, Mari D'Agostino individua tre principali modelli di istruzione:

1. **Modello occidentale:** è il modello predominante nell'istruzione formale. L'alfabetizzazione avviene nelle lingue coloniali, l'organizzazione del calendario scolastico e degli spazi è ricalcata sul modello coloniale ed è simile a quella dei paesi Europei, si registrano alti tassi di insuccesso scolastico e di abbandono, con solo il 50% degli apprendenti che proseguono fino alla scuola secondaria (Heugh, 2013).
2. **Scuole coraniche classiche:** chiamate anche *madrassa* (dall'arabo مدرسة, *madrassa*, scuola), vi si praticano la lettura, memorizzazione e recitazione del corano in arabo, il maestro spiega il significato globale del brano recitato ma non è data importanza alle singole unità che compongono il testo, le classi sono miste per età e livelli e l'insegnamento è di fatto di tipo individuale, in quanto il maestro si rivolge singolarmente a turno a ciascuno studente, l'orario di lezione non è fisso, molti scolari compiono lunghi tragitti per raggiungere il maestro e a volte frequentano in contemporanea anche la scuola ufficiale di stampo occidentale;
3. **Educazione formale arabo-islamica:** si tratta di un modello ibrido, in cui oltre al Corano si studiano anche altre materie, gli orari sono fissi, le classi sono divise per età e livelli ed è previsto lo svolgimento di esami finali, le lingue utilizzate in aula sono l'arabo e il francese.

In nessuno dei tre contesti elencati la lingua di alfabetizzazione e di studio coincide con le lingue di prima socializzazione degli apprendenti, e questa potrebbe essere una delle principali cause di insuccesso.

Nei paesi arabi la situazione è leggermente diversa, ma i nodi principali coincidono: anche qui i bassi risultati scolastici possono essere ricondotti alla diffusione di istituzioni postcoloniali e al mancato utilizzo della lingua madre nella scuola. Oltre all'esistenza di scuole coraniche con caratteristiche analoghe a quelle elencate in precedenza, esistono due tipi diversi di scuole ispirate al modello occidentale: quelle pubbliche e quelle private. Haeri (2009) analizza la situazione dell'Egitto negli anni Novanta e osserva che il tipo di istruzione ricevuta dipende dalla classe socioeconomica di appartenenza: i figli delle élite frequentano scuole private in cui si utilizzano prevalentemente le lingue coloniali; i bambini delle classi più povere vanno nelle scuole pubbliche, spesso sprovviste di fondi sufficienti e di materiali, con insegnanti poco formati e classi sovraffollate, dove si utilizza l'arabo che però, ricordiamolo, non è lingua madre di nessuno in senso stretto, in quanto in famiglia si comunica attraverso il dialetto. Di conseguenza né i ricchi né i poveri vengono istruiti nella lingua di prima socializzazione, ma i più svantaggiati sono i bambini e ragazzi delle classi subalterne:

the main reason for the exceedingly low literacy in most of the Arab world is that the language of education in the public educational system is Classical Arabic and various modernized versions of it. [...] I argue that underprivileged, lower class Arab children are asked to surmount obstacles that no other children in the world are asked to – namely, learn their subjects while lacking proficiency in the language in which those subjects are written. (ivi p. 420).

Secondo Haeri e Cotter (2019), le politiche scolastiche dei paesi arabi continuano ancora a adottare una linea conservatrice, ignorando i processi sociolinguistici in atto. Gli autori, tuttavia, evidenziano la carenza di studi sul sistema scolastico nei paesi arabi e riconducono questa mancanza alla riluttanza delle istituzioni nell'accogliere ricercatori, sottolineando che «we need basic ethnographic studies of educational institutions, and especially longitudinal studies of classrooms, to better understand what happens over time to the linguistic competencies of pupils» (p. 251).

Nonostante la nostra conoscenza dei contesti di apprendimento sia limitata, c'è sostanziale accordo sull'importanza del ruolo delle competenze linguistiche di partenza nel determinare il successo delle pratiche di alfabetizzazione (Cummins, 2009; García, 2009; Hamilton, Hayiou-Thomas 2022).

In conclusione, sono necessari alcuni elementi affinché gli interventi educativi in contesti plurilingue risultino efficaci: l'utilizzo, accanto alle lingue internazionali (le lingue coloniali o l'arabo) anche delle lingue locali, l'incoraggiamento di pratiche di lettura e scrittura nelle due (o più) lingue utilizzate, la valorizzazione delle culture orali e l'integrazione di queste all'interno del processo di apprendimento in un'ottica di *empowerment* collettivo (Cummins, 2009). Inoltre, un altro elemento determinante per il raggiungimento degli obiettivi di alfabetizzazione è dato dalla diffusione delle pratiche di lettura e scrittura nell'ambiente familiare e nelle interazioni tra adulti e bambini. Osservare gli adulti di riferimento alle prese con la scrittura, assistere alla lettura ad alta voce di un libro, giocare con carta e pennarelli, sono tutte attività che vengono svolte in ambiente domestico già prima della scolarizzazione e costituiscono una base di prerequisiti su cui si fonderà l'apprendimento scolastico (Sénéchal, LeFevre, 2002; Garton, Pratt, 2009, Hamilton, Hayiou-Thomas, 2022). Come abbiamo visto, questi elementi mancano nei contesti di apprendimento di partenza e continueranno in gran parte a mancare in quelli di arrivo: ancora una volta l'apprendente, ormai adulto, dovrà imparare a leggere e a scrivere in una lingua di cui ha scarsa competenza, l'uso delle lingue madri sarà limitato a pochi scambi tra gli apprendenti e comunque prettamente orale, difficilmente sarà possibile dare spazio e valore alle culture di partenza.

2.2 Sistema di accoglienza e contesti di apprendimento in Italia

I contesti in cui i migranti intraprendono percorsi di apprendimento dell'italiano L2 si inseriscono nella cornice del sistema di accoglienza; le caratteristiche e gli esiti dei percorsi di formazione sono strettamente dipendenti da tale cornice, perciò è indispensabile descriverla almeno sinteticamente.

Il quadro normativo che attualmente regola l'accoglienza dei migranti in Italia è costituito principalmente dall'Art. 3 della Costituzione, dal d.lgs. 286/1998, dalla Legge 94/2009, dal d.lgs 142/2015 e dal recente "Decreto Cutro", il d.lgs. 20/2023.

Il sistema si articola su più livelli:

- a. Gli **hotspot** o “punti critici”, in cui avvengono la prima identificazione, la raccolta delle impronte digitali e la compilazione del cosiddetto “foglio notizie” attraverso un’intervista effettuata in presenza di un mediatore culturale. Nell’ambito dell’intervista viene chiesto anche il motivo dell’ingresso in Italia e avviene una prima distinzione tra richiedenti asilo e migranti economici, questi ultimi vengono trasferiti nei Centri di Permanenza per il Rimpatrio (CPR).
- b. I **Centri di Prima Accoglienza (CPA)**, centri governativi in cui viene formalizzata la richiesta di asilo. La richiesta sarà poi esaminata da Commissioni Territoriali e nel frattempo i richiedenti hanno diritto alla permanenza regolare temporanea.
- c. Il **Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI)**, ex SIPROIMI e SPRAR, a sua volta articolato in due livelli: un sistema centrale, che si occupa di monitoraggio e assistenza, e una rete di enti locali diffusi sul territorio, che eroga i servizi. Secondo quanto è possibile leggere nel sito web ufficiale del SAI,

a livello territoriale gli enti locali, con il prezioso supporto delle realtà del terzo settore, garantiscono interventi di accoglienza integrata [...] L’ammissione ai centri di accoglienza del Sistema, fino a esaurimento dei posti complessivamente disponibili, è disposta dal Servizio centrale su segnalazione dei singoli progetti territoriali o di enti terzi (prefetture, questure, associazioni). [...] Sono previste attività per facilitare l’apprendimento dell’italiano e l’istruzione degli adulti [...] Con l’obiettivo di accompagnare ogni singola persona accolta lungo un percorso di (ri)conquista della propria autonomia, i progetti territoriali dello SAI completano l’accoglienza integrata con servizi volti all’inserimento socio-economico delle persone (<https://www.retesai.it/la-storia/>)

Secondo quanto stabilito dal d.lgs. 20/2023, il SAI è rivolto prevalentemente a persone già titolari di diritto di asilo e solo ad alcune categorie ristrette di richiedenti (Minori Stranieri Non Accompagnati, persone provenienti dall’Afganistan o dall’Ucraina, persone in particolari condizioni di vulnerabilità o giunte in Italia attraverso corridoi umanitari).

- d. I **Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS)**, a cui sono destinati tutti coloro che non rientrano, per mancanza di requisiti o di posti, nel SAI e concepiti come strutture provvisorie, le quali erogano servizi in quantità e qualità inferiore. L'istituzione di CAS spetta alle prefetture, che possono «affidarli a soggetti privati mediante le procedura di affidamento dei contratti pubblici (d.lgs. 142/2015, articolo 11)» (<https://www.openpolis.it/parole/come-funziona-laccoglienza-dei-migranti-in-italia/>).
- e. Nuove **strutture di accoglienza provvisoria**, previste da Decreto Cutro, che affiancano i CAS, con servizi ulteriormente ridotti rispetto al SAI.

Con la Legge 94 del 2009 è previsto inoltre che la persona straniera firmi un Accordo di Integrazione in cui si impegna a raggiungere una serie di obiettivi necessari al conseguimento del permesso di soggiorno. Tra questi obiettivi di integrazione figura anche la conoscenza della lingua italiana; i dettagli dell'Accordo sono chiariti nel D.P.R. 179/2011, in cui il requisito linguistico minimo da raggiungere per l'ottenimento del permesso di soggiorno di lunga durata viene fissato al livello A2 del QCER. A questo requisito linguistico si aggiunge quello previsto dal ddl 113/2018, che prevede la certificazione del raggiungimento del livello B1 per poter ottenere la cittadinanza italiana.

Attualmente, i percorsi di apprendimento dell'Italiano avvengono nell'ambito del SAI e del CAS e non esiste una modalità standard di erogazione, ma una serie di progetti e iniziative diffuse sul territorio e finanziati con fondi pubblici o fondi europei. Gli enti che di fatto erogano i corsi di italiano all'interno dei percorsi di integrazione sono i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) e le realtà del terzo settore, principalmente cooperative e associazioni di volontariato.

2.2.1 Criticità

La struttura stessa del sistema di accoglienza pone dei limiti alla qualità dell'insegnamento- apprendimento dell'italiano L2, soprattutto nel caso di persone che parallelamente hanno bisogno di sviluppare la letto-scrittura.

Diverse critiche sono state rivolte al sistema di accoglienza italiano, che tende sempre più verso un modello emergenziale basato sull'assistenza straordinaria (si pensi all'indebolimento del SAI in favore dei CAS e alla recente istituzione di ulteriori strutture provvisorie). Dal 2014 al 2017, inoltre, si è osservato un incremento dei respingimenti di domande di asilo, che determina «processi di nuova clandestinizzazione» (Avallone, 2018, p.12) con un aumento delle persone recluse nei CPR o semplicemente presenti irregolarmente sul territorio, persone escluse dai canali ufficiali di integrazione e di apprendimento della lingua italiana.

La legge, inoltre, non chiarisce in modo dettagliato i criteri di assegnazione dei progetti di integrazione presso gli enti locali, che sono affidati tramite appalti a chi presenta l'offerta economicamente più vantaggiosa, oppure talvolta per assegnazione diretta:

La scelta della gestione emergenziale consente spesso di scavalcare regole e procedure ordinarie nell'affidamento dei servizi, rende totalmente opaca l'assegnazione di appalti e finanziamenti pubblici, abbassa il livello dei controlli istituzionali sulla realizzazione degli interventi rivolti ai migranti, produce sacche di speculazione privata e terreno fertile per infiltrazioni criminali (Agostino, 2018, p. 89).

Nel 2016 una Commissione Parlamentare di Inchiesta ha redatto una relazione sul sistema di accoglienza da cui emergono una serie di criticità. I decreti legislativi che sono seguiti non hanno modificato la situazione nella direzione suggerita dalla commissione, si sono anzi mossi in senso opposto. In riferimento all'organizzazione dei CAS la Commissione riporta:

I sopralluoghi ai CAS da parte della Commissione [...] evidenziano problemi comuni di carattere strutturale. In particolare, tali centri sono condizionati dalla loro stessa natura di strutture temporanee. I profili di provvisorietà – che spesso derivano anche dal bando che fissa la durata dell'affidamento del servizio in pochi mesi – determinano una generalizzata situazione di difficoltà (se non di vera e propria impossibilità) di erogazione dei servizi secondo standard qualitativi accettabili. Si pensi, ad esempio, alla inevitabilmente precaria situazione del personale che vi opera, la cui professionalità non può essere garantita a fronte di meri affidamenti a carattere trimestrale. Ciò va inevitabilmente a detrimento di ogni forma di reale integrazione con il territorio, certamente non favorita dalla loro frequente

collocazione in zone urbane periferiche (Commissione parlamentare di inchiesta sul sistema di accoglienza, 2016, p. 58).

E riguardo allo SPRAR (oggi SAI), con riferimento ai corsi di italiano L2, la Commissione sottolinea le carenze osservate e la mancanza di strumenti di coordinamento e controllo che possano garantire degli standard di erogazione dei servizi:

Altri servizi alla persona che richiedono sicuramente un miglioramento sono quelli concernenti l'insegnamento della lingua italiana e il cosiddetto «orientamento al territorio», che sono spesso risultati carenti o comunque inefficaci. In numerose audizioni ed incontri informali della Commissione, si è evidenziata la necessità di modificare le forme di erogazione di tali servizi, favorendo la frequenza ai corsi, individuando figure professionali idonee e indicando nelle convenzioni la necessità dell'ente di fornire agli ospiti adeguati strumenti di supporto (libri scolastici, materiale di cancelleria, biglietti per il trasporto terrestre, convenzioni con istituti che svolgono attività didattica, ecc.).

[...] Non appare [...] individuato un imparziale, strutturato e pubblico controllo sulla effettiva erogazione dei servizi. In relazione a tali controlli, vi è in particolare la necessità di uniformare e monitorare l'attuazione dei servizi alla persona finalizzati all'integrazione (quali l'insegnamento della lingua italiana, l'orientamento alla società di accoglienza ecc.)» (ivi pp. 69-73).

La debolezza del sistema di accoglienza risulta quindi dipendere dalle sue caratteristiche di provvisorietà, frammentazione e opacità e dalla mancanza di un meccanismo in grado di stabilire e monitorare il livello di qualità dei servizi offerti, il quale finisce quindi per dipendere dal singolo caso virtuoso, dagli sforzi di operatori e volontari nell'organizzarsi, coordinarsi e dotarsi di strumenti materiali e teorici, sforzi che possono produrre effetti positivi ma non possono essere sufficienti a sopperire alle mancanze strutturali del sistema all'interno del quale vengono operati. In quest'ottica possono essere spiegati i dati riportati da Borri e Calzone (2019, p. 55) sull'istruzione degli adulti in Italia: all'interno dei CPIA i migranti rappresentano un'"utenza mobile"; i presidi intervistati nel corso della ricerca riferiscono un tasso di abbandono che si aggirerebbe intorno al 40% per gli stranieri provenienti dai CAS e dallo SPRAR (oggi SAI).

Un altro elemento di criticità riguarda il *testing* delle abilità linguistiche richieste per ottenere il permesso di soggiorno di lunga permanenza e la cittadinanza,

corrispondenti rispettivamente al livello A2 e B1 del QCER. Come osservato nel *Council of Europe and ALTE 2018 Survey on language and knowledge of society policies for migrants* (Council of Europe, 2020), un numero sempre maggiore di paesi europei vincolano l'ottenimento del permesso di soggiorno al possesso di un'attestazione delle competenze linguistiche in L2 e in alcuni casi è richiesto anche il superamento di un test di conoscenza della cultura del paese di arrivo. I test vengono somministrati al termine di corsi di lingua la cui durata si aggira in media intorno alle 250 ore e in cui non è quasi mai prevista l'implementazione di percorsi specifici per apprendenti con maggiori difficoltà, come nel caso degli apprendenti a bassa scolarità. Spesso i test somministrati non rispettano i criteri stabiliti dall'Association of Language Testers in Europe (ALTE): risultano troppo standardizzati, non ammettono profili disomogenei rispetto alle varie abilità e non tengono in considerazione i bisogni e gli obiettivi individuali degli apprendenti, vincolando il permesso di soggiorno, e di conseguenza le possibilità di lavoro e di ulteriore integrazione economica, linguistica e culturale, a requisiti rigidi che di fatto non sono in grado di restituire l'effettivo profilo di competenza della persona (Rocca, 2020). Questa modalità di esame rischia di influenzare negativamente sia l'acquisizione della L2 sia il ruolo di quest'ultima nel processo di integrazione sociale:

Stabilire per legge un iter obbligato di integrazione linguistica tutta da dimostrare può condurre a una visione distorta della lingua, percepita come un ostacolo da superare o mezzo per adempiere a un dovere. [...] Al fine di combattere il *freezing out*, più che imporre esami bisognerebbe implementare l'offerta di corsi, estendendola capillarmente, mantenendola gratuita e rendendola sistematica (ivi p. 41).

Alle criticità sistemiche fin qui evidenziate si intrecciano le difficoltà legate alla mancata o incompleta alfabetizzazione, di cui analizzeremo le conseguenze sull'apprendimento nel prossimo capitolo.

In conclusione, i migranti che imparano l'italiano nell'ambito del sistema di accoglienza seguono corsi di breve durata, frequentano le lezioni in modo discontinuo e spesso non hanno a disposizione spazi e materiali adeguati. La pianificazione didattica e la definizione degli obiettivi da raggiungere devono necessariamente tenere conto dei limiti costituiti dal contesto di apprendimento.

2.2.2 Obiettivi

Oggi l'educazione linguistica si pone degli obiettivi che vanno al di là dello sviluppo delle competenze grammaticali in un'altra lingua e rifiuta il modello del "parlante nativo" come fine ultimo da raggiungere, puntando piuttosto a valorizzare la competenza comunicativa multilingue dell'apprendente (Cook 1999; 2002). Secondo il Quadro Comune, l'approccio da adottare è quello di un'educazione linguistica interculturale che operi nella prospettiva dello sviluppo della persona nell'arco di tutta la vita, promuova la diversità linguistica e incoraggi la formazione di repertori linguistici adatti a diversi contesti comunicativi e radicati nei bisogni e nelle identità dell'apprendente/parlante:

In an intercultural approach, it is a central objective of language education to promote the favourable development of the learner's whole personality and sense of identity in response to the enriching experience of otherness in language and culture. It must be left to teachers and the learners themselves to reintegrate the many parts into a healthily developing whole. (Council of Europe, 2001, p.1).

Partendo da questi presupposti, è possibile individuare una serie di finalità dell'azione di insegnamento-apprendimento delle lingue: obiettivi generali, di natura extralinguistica e relativi allo sviluppo della persona; obiettivi comunicativi e obiettivi di cittadinanza e integrazione. Analizzeremo ora ognuno di questi aspetti, tra loro fortemente interdipendenti, per poi soffermarci sul ruolo giocato dalla *literacy* nel loro sviluppo.

Le **competenze generali** individuate dal QCER sono: sapere, saper fare, saper essere e saper imparare. Esse costituiscono la base da cui partire per lavorare sugli altri obiettivi. È bene ricordare che, quando abbiamo a che fare con persone adulte, queste competenze sono già in parte sviluppate e vanno prese in considerazione e valorizzate anche qualora la barriera linguistica non consenta loro di emergere chiaramente. Tuttavia, il perfezionamento delle competenze generali prosegue per tutta la vita e diventa particolarmente importante nel momento in cui è necessario inserirsi in un nuovo contesto culturale e acquisire una nuova lingua. Per questo è compito dell'educazione linguistica promuoverne lo sviluppo (Council of Europe, 2001; Balboni 2015;2018; Rocca 2020):

- Per **sapere** si intende l'insieme delle conoscenze empiriche e accademiche dell'individuo; esso costituisce l'enciclopedia della persona e influenza la sua

comprensione ed interpretazione della realtà. Ogni atto comunicativo si basa sulla presenza di una serie di saperi condivisi riguardanti il contesto in cui esso avviene, che comprende, oltre alla situazione comunicativa, anche l'insieme delle norme e dei valori o credenze validi per le persone coinvolte nell'interazione.

- Il **saper fare** riguarda la conoscenza procedurale della persona e può essere suddiviso in una serie di sotto-abilità: *social skills, living skills, vocational and professional skills, leisure skills*. Si tratta quindi della capacità di interagire efficacemente con gli altri e con l'ambiente, gestire il proprio tempo e le proprie risorse nella vita quotidiana, agire in direzione della realizzazione delle proprie inclinazioni e trovare arricchimento in attività piacevoli e nella coltivazione dei propri interessi.
- Con **saper essere** si fa riferimento all'insieme delle competenze esistenziali e alle predisposizioni caratteriali e attitudinali dell'individuo. In questa categoria rientrano gli aspetti relativi all'identità personale e al rapporto con gli altri.
- Il **saper imparare** costituisce la predisposizione al *lifelong learning*, alla continua scoperta della diversità e allo sviluppo continuativo della persona; esso dipende dalle altre competenze generali e da una serie di abilità specifiche che entrano in gioco in base all'oggetto dell'apprendimento e alla situazione in cui esso avviene. Prendendo in prestito la definizione di Bateson (1977) di deutero-apprendimento, possiamo dire che imparare ad imparare comporta l'aumento del coefficiente angolare della curva di apprendimento della persona, pertanto ha un effetto positivo sulla capacità futura di accogliere nuovi saperi.

Gli **obiettivi comunicativi** sono la componente centrale dell'educazione linguistica e si dividono a loro volta in obiettivi linguistici, sociolinguistici e pragmatici. L'insieme di queste tre componenti costituisce la competenza comunicativa della persona.

- Gli obiettivi **linguistici** prevedono il progresso lungo il percorso di acquisizione delle strutture (fonologiche, morfologiche e sintattiche) della lingua e lo sviluppo delle abilità fondamentali di produzione, ricezione, interazione e mediazione.

- Gli obiettivi **sociolinguistici** riguardano la capacità utilizzare la lingua e le sue varianti come mezzo di interazione sociale in modo consapevole.
- Gli obiettivi **pragmatici** coinvolgono la consapevolezza dell'agire attraverso la lingua in modo appropriato ed efficace rispetto al contesto comunicativo, alla dimensione discorsiva e agli scopi dell'interazione.

Per quanto riguarda **cittadinanza e integrazione**, Regalia (2020) sottolinea come le istituzioni tendano a considerare l'integrazione in termini strettamente materiali, tenendo conto di fattori quali l'accesso al mondo del lavoro, all'educazione e alla sanità. L'educazione linguistica, oltre a considerare questi elementi, deve adottare anche una visione più ampia del concetto di integrazione, che prenda in considerazione la capacità della persona di mantenere le proprie radici culturali e allo stesso tempo avere un atteggiamento di apertura nei confronti della cultura ospitante, arrivando a ricomporre una sintesi tra le due tendenze.

Secondo l'Association of Language Testers in Europe (ALTE) (2016), l'integrazione linguistica è connessa alla **competenza linguistica**, alla competenza **civica** e a quella **interculturale**. Lo sviluppo di queste competenze deve portare l'apprendente sempre più verso la consapevolezza dei propri diritti e l'uso della lingua seconda come mezzo di azione civica.

Per quanto riguarda la funzione dell'educazione in generale e di quella linguistica in particolare rispetto alla possibilità di esercitare una cittadinanza attiva e democratica, adotteremo il punto di vista della pedagogia critica. In una prospettiva freiriana, Kapoor (2008) afferma:

Indeed the incredibly simple equation we are developing here, that is, education leads to social development (E=SD) [...] has at its roots the re-establishment of basic civil rights that have been usurped by others, including colonial powers, postcolonial elites and the apostles of the currently expansive neoliberal paradigm [...]. We believe that it is through informed critical citizenship that people can achieve better livelihood realities (p. 8)

Secondo questa visione, attraverso l'educazione è possibile innescare il meccanismo "*work-word-action-reflection*" (ivi p. 9): agire nella realtà e riflettere su di essa attraverso la parola, intesa come unità del pensiero critico, e riappropriarsi così della coscienza

storica e della capacità critica necessarie per analizzare la società, con l'intento di cambiarla in meglio per sé e per gli altri.

Alla serie di finalità dell'insegnamento-apprendimento della L2 che abbiamo visto finora si aggiungeranno caso per caso gli **obiettivi individuali** specifici per ciascun apprendente o gruppo di apprendenti, basati sui loro bisogni e prospettive di vita futura. Spesso, come emerge dai dati raccolti dal Centro di Ricerca e Sperimentazione delle Marche e riportato nel documento AlfaZeta (Barbarossa, Bugliacchi, 2020), le motivazioni che spingono gli apprendenti a iniziare un percorso L2 riguardano la soddisfazione dei bisogni linguistici di base per la comunicazione nella vita quotidiana; in molti casi, inoltre, gli apprendenti sono spinti da una motivazione strumentale legata alla necessità di ottenere l'attestazione del livello A2 per il permesso di soggiorno di lungo periodo, nonostante spesso si tratti di «un'utenza ancora non autonoma dal punto di vista della comunicazione» (p.5).

Nel caso degli apprendenti a bassa scolarità, entra in gioco infine la necessità di sviluppare la *literacy*, che a sua volta risulta coinvolta nel perseguimento degli altri obiettivi. In un contesto come quello europeo, il codice scritto è pervasivo in ogni ambito della vita, perciò l'apprendimento della letto-scrittura e l'alfabetizzazione funzionale entrano in gioco nella partecipazione alle attività della vita quotidiana e diventano fondamentali per muoversi in autonomia nello spazio urbano (obiettivi comunicativi); l'acquisizione della L2, inoltre, avviene in parte in contesti di istruzione formale all'interno dei quali la didattica si basa su materiali scritti (saper imparare); la padronanza della letto-scrittura consente inoltre l'accesso a una serie di fonti di conoscenza (sapere), istruzione e formazione professionale (saper fare: *vocational skills*) e prodotti di cultura (*leisure skills*); infine attraverso l'alfabetizzazione è possibile partecipare al discorso politico e affinare i propri strumenti di analisi critica:

What is important to recognize here is the need to reconstitute a radical view of literacy that revolves around the importance of naming and transforming those ideological and social conditions that undermine the possibility for forms of community and public life organized around the imperatives of a critical democracy (Freire, Macedo, 2005, p.4).

3 *Literacy*, scolarizzazione, cognizione e metacognizione

«Parlare non è necessario. Scrivere lo è ancora meno», con questa frase Tullio de Mauro apre la sua *Guida all'uso delle parole* (1980: 2003, p. 11); pur essendo un grande sostenitore dell'importanza dell'alfabetismo nell'ottica di una società democratica, de Mauro sottolinea come sia possibile un comportamento complesso e razionale anche a prescindere dall'uso del linguaggio e della scrittura. Analogamente, Ong (1986) afferma che:

tutte le lingue hanno elaborato grammatiche e le hanno sviluppate senza aiuti da parte della scrittura, e che al di fuori delle cosiddette culture tecnologiche avanzate la maggior parte degli utenti dei linguaggi verbali è sempre andata avanti benissimo, anche senza alcuna trasformazione visiva del suono vocale (p. 34).

Questo punto di vista è in contrasto con gli approcci tradizionali alla *literacy*, secondo cui la scrittura (alfabetica) costituirebbe una “grande muraglia” (Goody, 1977) eretta a separare nettamente le società civilizzate e razionali da quelle primitive e irrazionali.

A partire dagli anni Ottanta, con l'affermarsi dei *New Literacy Studies*, si è imposta una visione meno netta del confine tra oralità e scrittura, che appaiono ormai come i due estremi di un continuum le cui sfumature sono determinate da vari fattori quali la scolarizzazione, le pratiche informali di condivisione dei saperi, l'urbanizzazione e, in tempi recenti, la comunicazione digitale (Minuz 2005; Olson, Torrance 2009). Iniziano ad emergere, inoltre, le implicazioni sociali ed economiche del prestigio attribuito al codice scritto: stabilendo uno standard di correttezza linguistica ed essendo associata a una serie di valori positivi di cultura, civiltà e razionalità, la scrittura è in grado di generare o giustificare diseguaglianze sociali (Juffermans, Weth, 2018).

Writing [...] is an index of power and social hierarchies, a carrier of injustices and inequalities in society but also - recalling Freire - a potential vehicle for social emancipation and empowerment (ivi p.11).

Partendo da questi presupposti, prenderemo in esame le conseguenze dell'alfabetizzazione sulla cognizione umana e in particolare sulle capacità di riflessione metalinguistica per poi analizzare le caratteristiche delle culture "a oralità diffusa" (Fabietti 2015) rispetto a quelle basate sulla scrittura.

3.1 Literacy e abilità cognitive

Tra gli studi più citati e influenti sull'impatto dell'alfabetizzazione nello sviluppo delle abilità cognitive c'è sicuramente quello condotto da Lurija in Uzbekistan nel biennio 1931-32 e pubblicato solo molto più tardi, negli anni Settanta (Luria, 1976). L'autore parte dalle basi teoriche della psicologia storico-culturale del maestro Vigotskij, del marxismo-leninismo e da un'interpretazione non radicale del relativismo linguistico di Sapir e Whorf, secondo cui la lingua ha un ruolo nella formazione di rappresentazioni mentali in grado di influenzare in parte e in modo complesso e indiretto la percezione del mondo. La ricerca si pone l'obiettivo di verificare la tesi di Vigotskij secondo cui i processi cognitivi sarebbero determinati dal contesto sociale.

Gli esperimenti effettuati dallo scienziato sovietico indagano le seguenti componenti cognitive: percezione, astrazione, generalizzazione, deduzione, ragionamento e soluzione dei problemi, immaginazione, autoanalisi e autocoscienza. Le particolari caratteristiche del contesto socioeconomico dell'Uzbekistan degli anni Trenta, periodo in cui era in corso il processo di modernizzazione guidato dal governo dell'URSS, consentono di formare tre gruppi sperimentali formati da soggetti adulti nati in un contesto rurale e con diversi gradi di alfabetizzazione, scolarizzazione e inserimento nelle nuove istituzioni di stampo sovietico.

I risultati della ricerca rivelano, da parte dei soggetti analfabeti, una certa diffidenza e resistenza nel rispondere ai quesiti, spesso ritenuti "insensati" (p. 22). Nell'affrontare i test, i soggetti fanno riferimento al contesto concreto e all'esperienza personale, non a categorie astratte; il ricorso a operazioni logico-verbali di tipo sillogistico è assente e l'immaginazione risulta di tipo riproduttivo e non creativo. Secondo l'autore, «molti dati ottenuti con questi test si possono facilmente spiegare con la mancanza di abitudine alle operazioni con codici convenzionali (codici legati alla scrittura, al disegno tecnico, al disegno» (ibidem). Il confronto di tali risultati con quelli ottenuti dagli altri

gruppi sperimentali mostra un graduale aumento nel ricorso a strumenti cognitivi più astratti e una maggiore attitudine alla generalizzazione all'aumentare del grado di scolarizzazione e inserimento nelle nascenti istituzioni sovietiche.

Una delle critiche mosse a Lurjia riguarda proprio il fatto di non aver tentato di isolare i diversi fattori che possono aver influito nella performance dei soggetti studiati e di aver messo sullo stesso piano l'apprendimento di un codice di scrittura, l'istruzione e la partecipazione all'interno delle istituzioni di stampo sovietico: «this covariation of literacy with other major changes in life experience - a pervasive condition in almost all settings - is a formidable ostacle to research on educational effects» (Scribner, Cole, 1981). Nella loro ricerca presso la popolazione Vai della Liberia, Scribner e Cole cercano proprio di scindere questi fattori e in particolare di separare l'alfabetizzazione dalla scolarizzazione. Per farlo inseriscono nel proprio campione di ricerca soggetti analfabeti e soggetti che hanno imparato a leggere e scrivere in contesti con diversi gradi di formalità: persone alfabetizzate e scolarizzate in inglese, persone che hanno appreso l'alfabeto arabo per la lettura del Corano e infine persone alfabetizzate nella scrittura indigena Vai, tramandata informalmente all'interno della comunità. In quest'ultimo caso, l'alfabetizzazione non risulta nella conseguente acquisizione di nuovi saperi, ma resta legata alla comunicazione nell'ambito delle attività pratiche della vita quotidiana. I test cognitivi somministrati ai soggetti indagano le capacità di pensiero astratto, categorizzazione, pensiero logico, capacità di comunicazione, memoria e riflessione metalinguistica.

In base ai risultati ottenuti, gli autori concludono che l'alfabetizzazione di per sé non comporta alcun sostanziale effetto sulla cognizione. Risultano invece fattori rilevanti la scolarizzazione, soprattutto se ancora in corso, e l'esperienza in contesti urbani. Gli unici aspetti in cui si nota un'influenza dell'alfabetizzazione in quanto tale riguardano alcune facoltà che entrano direttamente in gioco nelle attività di scrittura, come la capacità di fornire spiegazioni su un fatto in assenza del contesto materiale diretto:

Instead of generalized changes in cognitive ability, we found localized changes in cognitive skills [...] Instead of qualitative changes in a person's orientation to language, we found differences in selected features of speech and communication (ivi p.234).

Tutti i compiti sperimentali sono stati portati a termine almeno da alcuni analfabeti e non è emerso un divario netto e tra soggetti analfabeti e altri gruppi, di conseguenza l'ipotesi è che l'alfabetizzazione e l'istruzione promuovano alcune abilità, ma non siano necessarie e sufficienti affinché queste abilità si sviluppino. Inoltre, esperienze di vita urbana e multilinguismo sono fattori che risultano avere un effetto migliorativo sulle prestazioni con compiti cognitivi, a prescindere dal grado di alfabetizzazione. In conclusione, secondo gli autori non è tanto l'alfabetizzazione in sé ma l'insieme di pratiche sociali legate alla letto-scrittura ad influenzare lo sviluppo di nuove abilità cognitive.

In un articolo uscito su *Science*, Scribner e Cole (1973) si erano già occupati del ruolo dell'educazione formale e informale nello sviluppo delle capacità cognitive. Per educazione informale si intende l'insieme di pratiche attraverso cui vengono tramandati i saperi nelle società in cui non è diffusa la scolarizzazione, che gli autori chiamano "primitive societies". In questo tipo di contesto, i bambini imparano ciò che è rilevante nella vita della comunità attraverso la partecipazione alle attività degli adulti. L'educazione informale appare quindi caratterizzata da pratiche di osservazione, imitazione e cooperazione calate nel contesto immediato di applicazione delle conoscenze oggetto dell'apprendimento; l'educazione formale, invece, è di tipo teorico, raramente si basa sull'osservazione diretta dei fenomeni; punta, inoltre, a formare conoscenze universalistiche, applicabili di volta in volta a nuovi contesti. Le principali differenze tra i due tipi di pratiche sono evidenziate nella Figura 11.

Educazione informale	Educazione formale
" <i>observational learning</i> "	L'osservazione è molto limitata
Particolaristica: strettamente legata al contesto naturale di applicazione delle conoscenze apprese	Universalistica: valori, criteri e saperi applicabili a diversi contesti
Pratica, poche spiegazioni verbali esplicite	Teorica, esplicita
La motivazione è intrinseca rispetto all'attività svolta	La motivazione è legata alla prospettiva di ulteriore apprendimento futuro (imparare ad imparare)

Fig. 11. Differenze tra educazione informale e formale. Tratto da: Scribner, Cole (1973).

Secondo gli autori, le diverse performance con i test cognitivi devono essere interpretate nella cornice di queste differenze, che vanno anche prese in considerazione nella pianificazione di una didattica rivolta ad apprendenti con esperienze pregresse nell'ambito dell'educazione informale: i soggetti scolarizzati tendono a generalizzare le regole di risoluzione dei problemi per poi applicarle ad altre situazioni analoghe; sono inoltre più portati a usare le parole per esplicitare un ragionamento o spiegare le motivazioni di una decisione, in contrasto con le persone non scolarizzate, che forniscono spiegazioni del tipo «*my sense told me*» (p.554). Gli autori concludono affermando che, per garantire un maggior successo con apprendenti provenienti da contesti di apprendimento informale, è necessario portare la vita quotidiana all'interno delle scuole e le conoscenze acquisite a scuola all'interno della vita quotidiana. Questo stesso principio è presente oggi nella glottodidattica rivolta a discenti analfabeti (Minuz 2005; Amoruso Amoruso 2016; Council of Europe 2017; Borri 2019).

Dagli anni Settanta in poi, anche sulla spinta dell'influenza dei lavori di Lurija e di Scribner e Cole, l'interesse per il rapporto tra alfabetizzazione e cognizione è aumentato, ma con una crescente tendenza a ridimensionare il “mito della *literacy*” (Olson 1987) a favore di una visione più ecologica dello sviluppo delle facoltà cognitive, in grado di tener conto di aspetti sociali, culturali e individuali.

Over the last twenty-five years the myth of literacy, the set of assumptions linking literacy, civilization, and rationality, has been replaced by what we may refer to as the literacy hypothesis. The literacy hypothesis poses the question as to which, if any, features of modernity including forms of social organization and forms of technical and scientific discourse and the forms of thought that are tied to them, are related to the development of modern forms of expression and communication (ivi pp. 3-4).

Per questo motivo, più che interrogarsi sulle capacità cognitive generali, gli studi successivi hanno indagato principalmente specifici aspetti della cognizione, in particolare quelli più strettamente legati al linguaggio e alle sue modalità. Considerando che si tratta di un ambito teorico molto complesso e dibattuto, sia dal punto di vista metodologico che dei risultati (Huettig, Mishra, 2014; Amoruso 2018), ci limiteremo qui a indicarne le principali traiettorie, rimandando ai singoli studi per un approfondimento, dopodiché ci concentreremo sulla componente metacognitiva e soprattutto metalinguistica, che è

l'aspetto che più ci interessa in relazione agli obiettivi di questo lavoro, in quanto gioca, come vedremo, un ruolo importante nell'acquisizione-apprendimento della L2.

Diversi studi suggeriscono un effetto migliorativo dell'alfabetizzazione sulla capacità di elaborazione semantica e di categorizzazione (Castro-Caldas, Reis, 1997; Manly, Jacobs et alii, 1999; Kosmides, 2004), tuttavia tale effetto non è stato osservato con tutte le categorie di parole e potrebbe dipendere da fattori culturali e dall'ampiezza e dal grado di attivazione del repertorio lessicale del soggetto. In tal senso, Da Silva et alii (2004) riportano risultati contraddittori in *task* di generazione di parole appartenenti a due insiemi con un grado diverso di rilevanza nella vita quotidiana dei soggetti: "animali" e "prodotti del supermercato". Nel primo caso l'effetto della *literacy* viene confermato, mentre nel secondo i soggetti analfabeti ottengono risultati analoghi a quelli alfabetizzati. La capacità o incapacità di produrre correttamente elementi appartenenti all'insieme degli animali potrebbe essere dovuta ad altri fattori piuttosto che all'incapacità della mente non alfabetizzata di ragionare per categorie:

this difference may be a consequence of education or a secondary effect of literacy, since the reading skills facilitates access to information, through printed media, providing the opportunity to broaden different semantic categories (ivi p. 273).

Un altro aspetto tanto indagato quanto controverso riguarda i processi di memoria, in particolare il funzionamento della memoria a breve termine. In contraddizione con il noto argomento contro la scrittura che Platone attribuisce a Socrate nel *Fedro*, secondo cui la tecnologia della scrittura sarebbe deleteria per la capacità individuale di memorizzare le informazioni, dalla ricerca emerge che in realtà i soggetti alfabetizzati hanno uno *span* di memoria di lavoro più esteso rispetto alle persone analfabete (Ardila, Rosselli, Rosas, 1989; Castro-Caldas, Guerreiro, Garcia, 1995; Reis et alii, 2003). Tuttavia, sono state avanzate critiche di carattere metodologico a questo tipo di ricerche, in quanto basate su compiti di ripetizione di non-parole o di cifre, in cui le persone alfabetizzate sarebbero avvantaggiate a causa di fattori che vanno al di là dell'oggetto di indagine in sé, ossia il funzionamento della memoria (Juffs, 2006). Si lamenta inoltre la carenza di studi sulla memoria a lungo termine e sulla memoria episodica (Huettig, Mishra, 2014). Resta il fatto che non emerge da nessuno studio un possibile effetto negativo dell'alfabetizzazione rispetto alle facoltà di memoria.

Huettig e Mishra (2014), in antitesi rispetto alle conclusioni di Scribner e Cole (1981), hanno messo in dubbio la possibilità di scindere gli effetti dell'alfabetizzazione da quelli della scolarizzazione, essendo di norma la prima un effetto della seconda, tranne in casi rarissimi e particolari come quello della scrittura Vai. In linea con questo punto di vista parleremo, nei prossimi paragrafi, di *literacy* intesa come alfabetizzazione raggiunta attraverso l'educazione formale.

Gli stessi autori, passando in rassegna un vasto corpus di studi sull'argomento, traggono delle conclusioni che ancora una volta ridimensionano l'impatto effettivo dalla *literacy* sulle facoltà cognitive: non emergono differenze significative tra alfabetizzati e analfabeti per quanto riguarda la percezione categoriale, il riconoscimento visivo, la memoria, l'elaborazione semantica e la capacità di risolvere problemi:

it is not the case that illiterates have great deficits in reasoning and problem solving per se; it is just that they lack the experience to apply these abilities to problems which are abstracted away from daily experience (Huettig Mishra 2014 p. 418).

Fanno eccezione alcuni aspetti legati alla percezione visiva, come il fatto che le persone scolarizzate ottengono risultati migliori nei task che prevedono il riconoscimento di oggetti bidimensionali in bianco e nero o la maggiore incidenza, nelle persone analfabete, del fenomeno della *mirror invariance*, cioè la tendenza a considerare identiche due immagini speculari. Quest'ultima è probabilmente una forma di adattamento evolucionistico (non un deficit, quindi), che non risulta più utile nel momento in cui il soggetto deve invece essere in grado di distinguere segni alfabetici (come la b e la d); nel corso dell'alfabetizzazione si impara quindi a distinguere due immagini speculari, o meglio, si disimpara a non distinguerle.

Un altro ambito in cui la capacità di usare un sistema di scrittura alfabetico produce degli effetti rilevanti è quello della percezione fonologica: come vedremo più nel dettaglio nel prossimo paragrafo, gli studi effettuati su persone analfabete e su persone di madrelingua cinese mostrano che la consapevolezza fonologica non viene acquisita in maniera spontanea. Se è vero che questi soggetti ottengono risultati più bassi nei compiti che prevedono il riconoscimento e la manipolazione di singoli fonemi, è però interessante sottolineare che raggiungono punteggi analoghi alle persone alfabetizzate nella segmentazione delle sillabe e nella percezione delle rime.

3.2 *Literacy* e competenze metalinguistiche

L'alfabetizzazione, non tanto quella strumentale quanto piuttosto quella funzionale (Bricchese 2019), sembra quindi avere un effetto positivo indiretto sulle abilità metacognitive e in particolare su quelle metalinguistiche. Una possibile spiegazione per questo fenomeno potrebbe risiedere nel fatto che la scrittura, rappresentando la lingua, la reifica rendendola un oggetto esterno rispetto al parlante, che può quindi osservarla da fuori e analizzarla (Goody, 1977; Homer, 2009). Secondo un'altra ipotesi, che non per forza esclude la prima, l'effetto sulla competenza metacognitiva e metalinguistica potrebbe essere indotto dal tipo di pratiche attraverso le quali la lettura e la scrittura vengono tramandate, soprattutto nell'ambito della scolarizzazione, che sviluppano l'abitudine a esplicitare, esporre e spiegare verbalmente fenomeni e ragionamenti (Scribner, Cole, 1973).

Un certo grado di consapevolezza metalinguistica è però presente anche prima che avvenga l'alfabetizzazione e costituisce quella che Piaget (1977) chiama “*minimal consciousness*”, ossia un livello minimo di coscienza metacognitiva presente sin dall'infanzia e necessaria affinché il soggetto sia in grado di esercitare un controllo sul proprio comportamento e agire in modo finalizzato.

Gli esperimenti condotti sul tema della consapevolezza metalinguistica dimostrano che essa è legata a doppio filo alla *literacy*: da un lato, il grado di consapevolezza che precede l'alfabetizzazione è in grado di influenzare positivamente il successo di quest'ultima, dall'altro l'alfabetizzazione a sua volta influenza la consapevolezza metalinguistica (Koda, Zehler, 2009; Homer 2009). Nel suo lavoro di revisione delle ricerche sull'argomento, Homer (2009) conclude evidenziando

the reciprocal nature of the relationship between metalinguistic development and literacy acquisition. Although some awareness of the structure of language is required to learn to read and write, acquiring literacy also transforms children's representation of language (p.495).

Le singole abilità che risultano essere influenzate dallo sviluppo della *literacy* sono:

- la capacità di segmentare l'enunciato in unità più piccole, e di conseguenza la consapevolezza dei confini di parola, soprattutto per quanto riguarda le parole-funzione, i cui limiti tendono a risultare più sfumati nei soggetti a bassa scolarità, i quali propendono inoltre per una segmentazione dell'enunciato che ricalca i confini del sintagma piuttosto che della parola (Ehri, 1979; Scribner, Cole, 1981; Kurvers et alii, 2007);
- la coscienza fonologica, che, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, sembra essere un prodotto dell'apprendimento di scritture alfabetiche ed è assente sia nei soggetti illetterati che in quelli che utilizzano sistemi di scrittura sillabici o ideografici, i quali tendono a percepire come unità minima saliente la sillaba piuttosto che il fonema (Scribner, Cole, 1981; Tarone, Bigelow, Hansen, 2009; Huetting, Mishra, 2014; Amoroso 2018; Bricchese, 2019);
- la consapevolezza della regolarità del sistema linguistico e la conoscenza dichiarativa del suo funzionamento (Vigotskij, 1962; Krashen 1981; Smith 2021);
- la capacità di rendere salienti singoli elementi della lingua e focalizzare l'attenzione in modo selettivo su di essi (Ehri, 1979; Jessner, 2006; Young, 2016).

3.2.1 Implicazioni didattiche

Il grado di *literacy*, a causa del suo ruolo nello sviluppo delle abilità metalinguistiche, comporta effetti non solo sulla letto-scrittura in sé ma anche nell'apprendimento della L2. Le difficoltà di segmentazione dell'enunciato e di focalizzazione selettiva dell'attenzione su singoli elementi che lo compongono hanno ricadute negative sulla capacità di *noticing* delle forme target dell'apprendimento, fondamentale nel trasformare l'*input* in *intake* e quindi a favorire l'acquisizione (Schmidt 1995; Valentini, 2016; Mazzotta, 2018).

La scarsa consapevolezza fonologica comporta dei limiti nella capacità di ripetizione di uno stimolo, con bassi risultati nei compiti di *elicited imitation* e *recast* (Tarone, Bigelow, Hansen, 2009). Lo stesso tipo di *task* entra in gioco nella didattica della L2, soprattutto come strumento di correzione: di fronte alla produzione di una forma *non target*, l'insegnante ripete l'enunciato inserendo ed enfatizzando la forma *target* per stimolare l'autocorrezione da parte dell'apprendente. (Corder, 1981; Cattana, Nesci, 2004; Duso, 2023). Il *recast* (o riformulazione) risulta inoltre la strategia privilegiata

proprio per la correzione di errori di tipo fonologico (Lyster, 1998; Dota, 2013). Se questo meccanismo non funziona, l'apprendente potrebbe restare insensibile al *feedback* correttivo dell'insegnante e incorrere nel rischio di fossilizzazione dell'errore. Il rischio è maggiore quando il focus della riformulazione si trova al livello del singolo fonema, come nel caso, ad esempio, dell'accordo di genere e numero in italiano. Anche le attività di ascolto e ripetizione degli enunciati e di manipolazione del materiale linguistico, utili rispettivamente alla promozione delle capacità di memoria e al miglioramento nella letto-scrittura (Amoruso, Amoruso, 2016), subiscono l'effetto negativo di queste difficoltà. Per tutta questa serie di motivi è auspicabile lavorare sin da subito allo sviluppo graduale della *literacy* e della competenza metalinguistica e in particolare della consapevolezza fonologica, in modo da innescare un circolo virtuoso tra avanzamento nel grado di alfabetizzazione e sviluppo delle abilità orali (Tarone, Bigelow, Hansen, 2009).

Nel paragrafo precedente abbiamo visto come le persone non alfabetizzate presentino difficoltà nella ripetizione di non-parole. In tal proposito, Amoruso (2018) fa un'interessante osservazione: se è vero che questo tipo di *task* presenta dei limiti metodologici rispetto alla possibilità di far luce effettivamente sulle capacità di memoria in sé, è anche vero che risulta particolarmente utile nel prevedere le difficoltà degli apprendenti a bassa scolarità, che si ritrovano a manipolare parole appartenenti a un inventario lessicale straniero, le quali hanno uno status cognitivo molto simile a quello delle non-parole. Perciò la memoria a breve termine potrebbe essere soggetta a un carico maggiore:

lo sforzo cui sono sottoposti i non alfabetizzati nelle prove di ripetizione di non-parole ricalca quanto avviene in tali soggetti nell'apprendere una nuova lingua, in cui le parole, per quanto dotate di proprietà semantiche, nelle fasi iniziali possono essere considerate equivalenti a non-parole perché fonotatticamente non familiari e perché non ancora associabili a referenti semantici (ivi p.78).

Infine, un basso livello di *literacy* può rappresentare un fattore di rischio di fossilizzazione anche per quanto riguarda lo sviluppo della morfologia in L2 (Mocciaro, 2020): l'apprendente che non è in grado di utilizzare il canale visivo per l'analisi dell'input subisce maggiormente gli effetti negativi della scarsa salienza fonica dei morfemi legati, i quali tendono a sfuggire all'analisi uditiva. Di conseguenza,

l'apprendente tenderà a privilegiare più a lungo strategie lessicali per esprimere categorie grammaticali, continuando a produrre frasi del tipo “**ieri** io mangia” (ivi p. 111).

This leads learners with limited literacy to favour and maintain over time “heavier” constructions, made of material more easily perceived in the input. The persistence of these local phenomena of grammaticalisation (the autonomous creation of grammatical formatives through the reuse of forms frequent in the input) appears to mark the limited literacy of the learners. In other words, this persistence represents a diastatically marked trait, not because it derives from contact with diastatically marked varieties of Italian, but because it reflects the sociolinguistic profile of language users (their degree of literacy) (ivi p. 175).

3.3 Oralità e *Literacy*

I primi esperimenti riguardanti le capacità cognitive nelle persone analfabete prevedevano l'indagine delle abilità logiche attraverso *task* in cui veniva richiesto al soggetto di completare un ragionamento di tipo sillogistico. Oggi appare evidente la scarsa validità di questo tipo di prova, «culturalmente connotata, figlia di una cultura dell'istruzione, nel senso che nasce all'interno della pratica didattica, nello specifico espressione di matrice filosofica» (Amoruso, 2018).

Anticipando le riflessioni sui *bias* culturali che possono influenzare la ricerca in campo cognitivo, Ong (1986) contrappone il sillogismo, figlio della cultura scritta, all'indovinello, tipico invece di quella orale. Dal suo punto di vista, nelle ricerche su alfabetismo e cognizione come quella di Lurjia, i soggetti tendono ad affrontare il sillogismo come se fosse un indovinello, prendendo le premesse con diffidenza e cercando di andare al di là delle parole, facendo ricorso all'astuzia e all'esperienza personale. Secondo tale intuizione, le pratiche culturali influenzano l'atteggiamento e le aspettative dei soggetti di fronte a un nuovo stimolo e determinano le modalità di ragionamento che saranno messe in atto.

Le modalità di espressione del pensiero orale presentano caratteristiche sintattiche, lessicali e discorsive che possono essere riscontrate in maniera trasversale in diverse culture. (si vedano Parry, 1971; Ong 1986; Lord, 1987; Finnegan, 2012; Fabietti 2015):

- la paratassi domina sull'ipotassi, le frasi sono brevi ed è presente un ampio uso della congiunzione coordinante “e”, oltre che della congiunzione per asindeto;
- lo stile è formulaico, caratterizzato dalla diffusione di espressioni fisse;
- è comune la ridondanza: «un pensiero e un discorso lineari e non ripetitivi, o analitici, sono creazioni artificiali, strutture della tecnologia della scrittura» (Ong, 1986, p. 69);
- l'argomentazione procede attraverso il parallelismo, che prevede lo sviluppo di un'idea attraverso la disposizione simmetrica di brevi concetti;
- sono diffusi i proverbi, brevi formule dal carattere allusivo, talvolta metaforico, utilizzati per ammonire o dispensare consigli tratti dalla saggezza popolare;
- viene fatto largo uso di generi testuali orali il cui stile è caratterizzato da un tono di sfida, come indovinelli, provocazioni e insulti rituali, utilizzati soprattutto per manifestare e rafforzare i rapporti sociali (*flyting o joking kinship*).

Queste caratteristiche, non estranee anche ad alcuni ambienti delle nostre culture a oralità ristretta, sono però particolarmente presenti nel modo di organizzare il pensiero e il discorso nei luoghi dove prevale la comunicazione orale. Esse si riscontrano anche nei testi scritti provenienti da fonti orali, come filastrocche, proverbi e fiabe. Da questo punto di vista è interessante ricordare che il Corano, un testo su cui molte persone a bassa scolarità hanno ricevuto la propria alfabetizzazione, nasce per trasmissione orale e conserva alcune delle caratteristiche stilistiche e sintattiche qui evidenziate (Bannister, 2014; Archer, 2024). Testi di questo tipo potrebbero rappresentare una sorta di ponte tra la cultura orale e quella scritta.

L'abitudine a modalità di trasmissione culturale prevalentemente orali potrebbe avere un effetto sull'approccio alla nuova lingua in termini di aspettative, di capacità di comprensione e di motivazione. Un esempio della rilevanza che continuano ad avere le culture orali e la *joking kinship* per il parlante anche quando si trova ormai immerso in una cultura diversa si può osservare in uno dei discorsi raccolti da Mari D'Agostino (2021), pronunciato dal giovane gambiano Mohammed (nome fittizio), uno degli informatori facenti parte del progetto ItaStra:

Io ho imparato tanti modi di dire in italiano e in siciliano quando lavoravo in campagna. Li scrivevo nel telefono, per questo non lo voglio buttare: «il cavallo buono si vede a tiro lungo», «non tutte le ciambelle escono col buco», «una mano lava l'altra e tutte e due lavano la faccia», «chi lascia la strada vecchia per la strada nuova sa cosa perde non sa cosa trova». Ai miei amici, quando vanno via, io dico «chi lascia la strada vecchia...» e loro mi insultano (dicono) «cazzo» (ivi p. 24).

Gli apprendenti a bassa scolarità che provengono da culture a oralità diffusa dovranno gradualmente abituarsi anche ad altre modalità di trasmissione del sapere, più astratte e indipendenti dal contesto, a un linguaggio scritto con una sintassi via via più complessa, ad attività didattiche che richiedono un ragionamento logico di tipo sillogistico. Tutto questo mentre affinano le loro capacità di codifica e decodifica della parola scritta, procedono verso un'alfabetizzazione di tipo funzionale, sviluppano consapevolezza fonologica e, allo stesso tempo, acquisiscono (in maniera più o meno completa) un nuovo inventario fonologico, sviluppano abilità di ragionamento metalinguistico e capacità di riflessione sulla lingua e avanzano nelle tappe di acquisizione delle strutture della L2. La complessità di questa serie di processi è evidente. L'obiettivo della seconda parte del presente lavoro sarà presentare una serie di proposte per facilitare e armonizzare tutti gli aspetti del percorso degli apprendenti, a partire dalla dimensione del testo scritto.

3.4 Limiti e punti di forza degli apprendenti a bassa scolarità

A partire dai profili di apprendenti tracciati finora e dalle osservazioni sul ruolo dell'alfabetizzazione nei processi metacognitivi, possiamo individuare una serie di punti di forza e di debolezza da tenere in considerazione nell'articolazione delle proposte didattiche. Come abbiamo visto, gli apprendenti di cui ci occupiamo sono giovani adulti, migranti, con competenze orali multilingue, analfabeti funzionali e/o alfabetizzati in scritture non alfabetiche, con alle spalle meno di 5 anni di istruzione in contesti formali, di livello pre-A1, LASLLIAM 3.

Dal quadro emerso risulta chiaro come il processo di acquisizione e apprendimento della L2 sia particolarmente complicato per gli apprendenti adulti con un basso grado di scolarizzazione. Cercheremo ora di riprendere punto per punto gli elementi che

costituiscono le principali criticità da affrontare, per poi concentrarci sui punti di forza che possono essere invece sfruttati all'interno del percorso di insegnamento-apprendimento e in particolare nella somministrazione dell'input comprensibile.

3.4.1 Limiti degli apprendenti adulti a bassa scolarità

La prima e più evidente difficoltà che tali apprendenti devono affrontare sta nel fatto di dover portare avanti in parallelo due processi cognitivamente molto impegnativi: l'acquisizione linguistica e il perfezionamento della letto-scrittura. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, faremo riferimento al modello di sviluppo dell'alfabetizzazione proposto da Uta Frith (1985), psicologa e ricercatrice nota soprattutto per i suoi studi sulla dislessia e sull'autismo. Frith elabora un modello basato su una serie di stadi consecutivi in cui si alternano diverse strategie di lettura e di scrittura: la strategia logografica; la strategia alfabetica e infine quella ortografica (Dehaene 2009; Turati 2022) (Figura 12).

Stadio	Caratteristiche
1. Strategia logografica	Pseudo-lettura: la veste grafica della parola viene riconosciuta sulla base di alcune caratteristiche salienti, la parola viene elaborata nella sua interezza, come un unico item. La sequenza di grafemi è indifferente.
2. Strategia alfabetica	Elaborazione sequenziale in cui ogni grafema viene associato a un fonema.
3. Strategia ortografica	Riconoscimento di unità complesse di morfemi associate a un suono e a un significato, la lettura avviene per via lessicale.

Fig. 12. Gli stadi dello sviluppo della letto-scrittura. Tratto da: Frith, 1985. Gli apprendenti di cui ci occuperemo si collocano a un livello di passaggio tra la fase alfabetica e quella ortografica. Essi conoscono le lettere dell'alfabeto e riescono ad associarle a un suono, ma il processo di decodifica è lento e laborioso e sottrae risorse cognitive alla comprensione, che ne risulta penalizzata. Come abbiamo visto, la comprensione dell'input è fondamentale per l'acquisizione linguistica e allo stesso tempo la padronanza della lingua è centrale per lo sviluppo della letto-scrittura, perciò gli apprendenti si trovano davanti a una doppia difficoltà.

Dehaene (2009) riprende il modello aggiungendo alcune precisazioni sulle modalità di elaborazione attuate ad ogni passaggio. Secondo l'autore, nella fase **logografica** quella che avviene è una pseudo-lettura, che procede per via visuo-semantiche senza passare per

l'elaborazione fonologica; la fase **alfabetica** è quella che vede emergere un'elaborazione fonologica, è caratterizzata da difficoltà nel leggere parole irregolari e dalla presenza dell'effetto di lunghezza e dell'effetto di complessità sillabica, cioè da problemi nella lettura di parole lunghe e che presentano sillabe complesse; la fase **ortografica** infine vede la scomparsa dell'effetto lunghezza a fronte di un rallentamento nella lettura delle parole più rare. Questo avviene perché il soggetto mette in atto un'analisi statistica delle occorrenze di ogni elemento che consente di operare strategie di anticipazione. In quest'ultima fase egli continua ad avvenire l'elaborazione delle singole associazioni grafema-fonema, tuttavia tale processo è meno evidente perché è diventato molto più efficiente e rapido.

Occorre sottolineare che, nel caso dell'alfabetizzazione in una lingua straniera, l'apprendente si trova anche ad applicare la strategia alfabetica ad un nuovo sistema fonologico, che, come abbiamo visto (cfr. cap. 1 par. 1.5), potrebbe non essere pienamente acquisito. Inoltre, nonostante l'italiano sia considerato una lingua abbastanza trasparente e con un buon rapporto di corrispondenza grafema-fonema, soprattutto rispetto ad altre lingue come il francese e l'inglese (Bonomi, Masini et alii 2005; Coletti 2015), esistono comunque dei fattori che possono comportare ulteriori criticità, legati sia alla fonologia dell'italiano sia al suo rapporto con la grafia: possono presentarsi difficoltà legate alla possibile presenza di alcuni fonemi assenti nell'inventario fonologico della L1 (si pensi ad esempio al contrasto /p/-/b/, sconosciuto agli arabofoni); il valore fonologico della lunghezza consonantica può generare difficoltà con l'ortografia delle consonanti "doppie". L'italiano presenta singoli fonemi che vengono rappresentati attraverso l'uso di più segni grafici, come /ʃ/, /ʎ/ e /ɲ/, resi rispettivamente attraverso i digrammi *sc*, *gl* e *gn*; viceversa, abbiamo anche singoli grafemi deputati alla rappresentazione di fonemi diversi, come *c*, e *g*, che rappresentano sia le occlusive velari /k/ e /g/ sia le affricate palatali /tʃ/ e /dʒ/. In alcuni casi sussiste un rapporto puramente arbitrario tra "norma grafico-fonologica" e "norma grafico-morfologica", come nel caso del plurale dei sostantivi terminanti in *-cia* e *-gia*, che alternano plurali del tipo *camicie*, *ciliegie* ad altri del tipo *tracce*, *spiagge*, sulla base del criterio convenzionale della vocale precedente (Marotta, Vanelli, 2021). Infine, in italiano esistono sillabe complesse che si discostano dalla struttura non marcata CV e possono generare difficoltà di pronuncia e di lettura e/o scrittura: abbiamo infatti consonanti di tipo VC, CVC, CCV e CCCV (Bonomi, Masini et

alii 2005; Costamagna 2008, Coletti, 2015; Nitti 2019). Di seguito riportiamo alcuni esempi tratti dal corpus VALICO di forme non target prodotte per iscritto da apprendenti, che rispecchiano alcune delle criticità illustrate. Le frasi provengono da produzioni di apprendenti alfabetizzati, eppure mostrano persistenti incertezze proprio per quanto riguarda le criticità ortografiche di cui sopra, a conferma del fatto che queste costituiscono un elemento di complessità nell'apprendimento dell'italiano scritto:

- A) nella sua sue mane un grande mane cane e un **ballone**
- B) Una **copia** si **baccia** [...] Un **mecanico** lo **oserva**
- C) un uomo ha veduto un altro uomo che ha rapito una **senorita**
- D) si vede anche una coppia si **bacciano** e un uomo (un lavoratore) **vedendogli**
con gli occhi aperti
- E) indossa dei pantaloni simili a quelli jeans con una **jacca**
- F) Roberto andare nel lavoro con il suo **chane**

Un altro elemento di criticità è rappresentato dalla ridotta consapevolezza metalinguistica, il cui sviluppo è un sottoprodotto della scolarizzazione. Come emerso nel corso di questo capitolo, l'apprendente non è abituato a usare la lingua per parlare della lingua, né a considerare il linguaggio come oggetto di analisi, riflessione e manipolazione consapevole; ciò può causare un atteggiamento impacciato nei confronti della cornice metalinguistica caratteristica dell'apprendimento formale, che si manifesta con una difficoltà a comprendere e portare a termine le attività didattiche condotte all'interno della classe di italiano L2, spesso incentrate su materiali stampati (manuali, fotocopie, dispense) in cui sono proposti esercizi di astrazione, manipolazione e finzione. La mancata o parziale comprensione di tali attività può comportare un innalzamento del filtro affettivo e ostacolare l'acquisizione (Balboni 2015; Krashen, 1981). La consapevolezza fonologica e la capacità di segmentazione dell'enunciato in unità più piccole da analizzare singolarmente non sono ancora del tutto sviluppate e questo può comportare difficoltà sia nella scrittura sia nell'analisi metalinguistica (Fiano, 2019).

Un ultimo fattore di difficoltà è rappresentato dalla limitata conoscenza della cultura d'arrivo: abbiamo visto come la maggior parte degli apprendenti sia giovane e poco scolarizzata e come il sistema di accoglienza rischi di isolare gli apprendenti rispetto

al contesto sociale. Per una reale competenza comunicativa è necessario sviluppare la conoscenza degli aspetti pragmatici della lingua ed essere consapevoli del valore culturale dei messaggi che vengono scambiati; perciò, nelle prime fasi dell'acquisizione, un ulteriore compito che l'apprendente si trova ad affrontare, più o meno consapevolmente, è il tentativo di avvicinarsi alla cultura d'arrivo e sviluppare delle competenze interculturali (Caon, Spaliviero, 2015). L'immersione in un ambiente profondamente diverso e in gran parte sconosciuto rischia di generare un senso di distanza psicologica che può sfociare nello shock culturale e linguistico, riducendo la motivazione e aumentando il livello del filtro affettivo (Chini, 2005).

3.4.2 Punti di forza degli apprendenti adulti a bassa scolarità

Nonostante le criticità, il profilo degli apprendenti adulti a bassa scolarità presenta anche caratteristiche che possono costituire dei prerequisiti in grado di facilitare il processo di acquisizione e apprendimento e che possono essere sfruttati nell'ambito dell'intervento didattico.

Per prima cosa, come abbiamo visto, molti degli apprendenti hanno una competenza multilingue, sono abituati al *code switching* e hanno dovuto, nel corso della loro vita, affinare strategie comunicative e di comprensione a fronte di mezzi linguistici scarsi. Essi hanno già acquisito, anche se in parte, sistemi linguistici diversi e sono in grado di utilizzarli per agire e risolvere problemi e perciò sono in possesso di una serie di abilità linguistiche inconsapevoli che potranno essere adattate al nuovo contesto (D'Agostino, 2021). Amoruso (2018) analizza i vantaggi comunicativi, pragmatici e metalinguistici riscontrabili nei parlanti plurilingui, i quali «colgono meglio i casi di violazione delle regole conversazionali, ricorrono più facilmente a strategie compensatorie per ovviare a vuoti lessicali e a strategie riparatorie per risolvere problemi comunicativi» (p. 107). Chi possiede una competenza plurilingue presenta spesso anche migliori capacità di anticipazione e attenzione selettiva, è avvantaggiato dall'abitudine al confronto, per quanto inconsapevole, tra le diverse lingue che compongono il proprio repertorio, mostra maggiori capacità di astrazione e una buona consapevolezza del rapporto tra significante e significato (ivi). In altre parole, gli apprendenti che provengono da contesti di multilinguismo potrebbero possedere delle caratteristiche in grado di

compensare almeno in parte le carenze metacognitive dovute alla mancata alfabetizzazione.

Oltre al multilinguismo, anche le esperienze di mobilità e di vita urbana possono avere, come sottolineato nei paragrafi precedenti, un effetto positivo sullo sviluppo delle abilità cognitive e metacognitive (Scribner, Cole, 1973;1981). Inoltre, l'età adulta comporta di per sé delle conseguenze sulla "dimensione cognitiva" dell'apprendimento (Bettoni, 2001): rispetto ai bambini, gli apprendenti che hanno raggiunto la maturità cognitiva sono «maggiormente capaci di astrarre regolarità dall'input, di memorizzare e progettare unità linguistiche più lunghe e complesse» (Minuz, 2005, p. 48).

Non trattandosi di analfabeti totali ma di persone che hanno già in parte ricevuto qualche tipo di istruzione sulla letto-scrittura, possiamo dare per acquisite alcune nozioni base riguardanti i sistemi di scrittura alfabetici, come il fatto che le lettere abbiano un nome e che siano segni grafici a cui corrisponde un suono. Il livello di consapevolezza fonologica può variare a seconda del livello di alfabetismo ma la sensibilità per le sillabe, le rime, il ritmo e la prosodia sono presenti a prescindere dal grado di scolarizzazione (D'Agostino 2021; Huetting, Mishra, 2014).

L'età adulta garantisce inoltre un bagaglio personale di esperienze e conoscenze enciclopediche sul mondo in grado di facilitare la comunicazione e la comprensione in vari contesti. Come vedremo, sarà fondamentale stimolare il ricorso a tali conoscenze per favorire lo sviluppo di strategie di comprensione testuale.

Un ultimo fattore fondamentale è quello della motivazione, che rientra nella "dimensione esperienziale" (Bettoni, 2001) dell'apprendimento in età avanzata: l'adulto intraprende un percorso didattico per scelta, è consapevole dei propri bisogni e dei propri obiettivi e dei mezzi necessari per ottenerli. Ciò costituisce un fattore affettivo in grado di influenzare positivamente l'esito dell'apprendimento (Minuz, 2005, Chini, 2005; Balboni, 2018).

Di seguito riportiamo schematicamente una sintesi dei principali limiti e punti di forza che saranno presi in considerazione nella formulazione delle proposte didattiche (Figura 13).

Limiti	Punti di forza
Acquisizione linguistica incompleta, lessico ridotto, inventario fonologico non pienamente acquisito	Competenza plurilingue, esperienze di mobilità e contatto interlinguistico, abitudine all'uso di strategie comunicative
Lentezza e difficoltà di codifica e decodifica, conseguente penalizzazione della comprensione nella lettura	Nozioni base sul funzionamento delle scritture alfabetiche e sugli usi della scrittura per la comunicazione
Ridotta competenza metalinguistica, scarsa consapevolezza dei confini di parola, difficoltà nello svolgimento di compiti astratti	Sensibilità per le unità fonetiche superiori, percezione sillabica e sensibilità per le rime
Limitata conoscenza della cultura di arrivo	Conoscenza del mondo e bagaglio di esperienze

Fig. 13. Sintesi dei limiti e prerequisiti degli apprendenti adulti a bassa scolarità

3.5 Perché leggere: input, acquisizione, literacy e motivazione

Le proposte operative che saranno presentate nella seconda parte ruotano attorno all'attività di lettura di testi scritti. Prima di entrare nel merito delle proposte, illustrerò brevemente le motivazioni di tale scelta.

L'idea principale è quella di iniziare a lavorare da subito sulla lettura e comprensione di brevi testi, non solo su singole parole o frasi, per motivi didattici e motivazionali, nella prospettiva di creare le basi per l'apprendimento successivo.

3.5.1 Lettura e acquisizione

Per prima cosa consideriamo i vantaggi della presentazione dell'input linguistico sotto forma di testo scritto per l'attivazione dei meccanismi di acquisizione linguistica.

Secondo l'ipotesi dell'input (HI) (Krashen 1981; 1982; 1985; 1989), l'acquisizione linguistica avverrebbe attraverso l'esposizione a uno stimolo linguistico comprensibile (fattore ambientale) collocato a un livello di competenza di un gradino superiore a quello posseduto dal parlante (i+1) ed elaborato attraverso il Language Acquisition Device (LAD, fattore innato) (cfr. Chomsky 1965):

We acquire by understanding language that contains structure beyond our current level of competence ($i + 1$). This is done with the help of context or extra-linguistic information. (Krashen 1982, p. 21).

The Input Hypothesis (IH) assumes that we acquire language by understanding messages [...] More precisely, comprehensible input is the essential environmental ingredient--a richly specified internal language acquisition device [...] also makes a significant contribution to language acquisition (Krashen 1989 p. 440).

Sulla base della HI di Krashen, Long (1996) formula l'ipotesi interazionista, secondo cui l'input linguistico diventa comprensibile attraverso la negoziazione che avviene nel momento in cui l'apprendente si trova ad interagire con il parlante nativo. In quest'ottica, quindi, l'input non deve essere soltanto somministrato ad un apprendente passivo, ma la situazione ottimale per l'acquisizione è quella della comunicazione all'interno dell'ambiente linguistico, in cui entrambe le parti si sforzano affinché il messaggio sia compreso. Come sottolineato da Duso (2023), in un contesto di apprendimento formale «le occasioni di input interazionale non sono molte, e l'attenzione si è spostata piuttosto verso l'*input potenziato*» (p. 79). Nella classe di italiano L2, infatti, l'interazione avviene sotto forma di dialogo con l'insegnante e con gli altri apprendenti, perciò non si tratta di uno scambio totalmente spontaneo e spesso l'intento comunicativo è subordinato a un fine più strettamente didattico (dare la risposta giusta, portare a termine l'esercizio). Per sopperire alla carenza di input interazionale, nella pratica didattica si ricorre a strategie in grado di aumentare la salienza degli elementi linguistici su cui si vuole lavorare e alla cosiddetta "inondazione dell'input" (ibidem), ossia la presenza ridondante di molteplici occorrenze degli elementi linguistici individuati come target dell'apprendimento (sulle caratteristiche dell'input nel contesto didattico si veda Valentini, 2016).

Rispetto a quanto evidenziato finora, l'attività di lettura comporta il vantaggio di poter facilmente somministrare agli apprendenti un input controllato dal punto di vista quantitativo e qualitativo (*input potenziato* e *inondazione dell'input*) e conforme agli obiettivi didattici individuati dall'insegnante. Offre inoltre la possibilità di eseguire un'analisi visiva delle forme linguistiche oggetto dell'insegnamento, facilitando il *noticing*.

La lettura presenta inoltre notevoli vantaggi rispetto all'acquisizione del lessico, un aspetto particolarmente importante per il profilo di apprendenti che abbiamo individuato, trattandosi di parlanti di una varietà pre-basica o basica e che quindi stanno attraversando una fase incentrata sulle strategie lessicali e sull'espansione del vocabolario. Secondo l'ipotesi avanzata da Krashen (1989) «competence in [...] vocabulary is most efficiently attained by comprehensible input in the form reading» (p.441). Una serie di studi riguardanti sia la L1 che la L2 (soprattutto ESL) riportati dall'autore mostra effetti significativi sulla memorizzazione del lessico attraverso l'attività di lettura; tali effetti risultano vincolati alla frequenza delle occorrenze delle parole target (cfr. Barnes Ginther Cochran 1989; Eeds Cockrum 1985). Non solo: la modalità di lettura consente anche una conoscenza "profonda" (ivi) della parola appresa, che comprende le sue proprietà sintattiche, gli aspetti connotativi, le sfumature di significato, i contesti e contesti d'uso e le sue collocazioni (sull'importanza di questi elementi torneremo nel prossimo capitolo). Infine, come sottolineato da Nation e Coady (1988), esiste un legame privilegiato tra lessico e *reading*, in quanto i due aspetti sono in grado di influenzarsi positivamente a vicenda. Gli autori sottolineano come la conoscenza del lessico migliori la capacità di lettura e, allo stesso tempo, l'attività di lettura sia in grado di favorire l'ampiamiento del repertorio lessicale:

In general the research leaves us in little doubt about the importance of vocabulary knowledge for reading, and the value of reading as a means of increasing vocabulary (ivi p.108).

3.5.2 Lettura e *literacy*

Appare abbastanza intuitivo affermare che per favorire l'alfabetizzazione funzionale degli apprendenti sia necessario intraprendere attività di lettura. Vediamo però brevemente nel dettaglio quali sono i vantaggi della lettura per il nostro profilo di apprendenti.

Nel suo modello di sviluppo dell'alfabetizzazione, Utah Frith (1985) (cfr. par. 3.4.1) individua per ogni stadio due sottolivelli: il primo in cui sono in atto strategie diverse per la lettura e la scrittura, il secondo in cui la stessa strategia è usata sia per la lettura che per la scrittura (Figura 14):

For the logographic strategy, reading is the pacemaker, for the alphabetic strategy, it is writing, and for the orthographic strategy, it is again reading (Frith, 1986).

La lettura risulta quindi cruciale per il passaggio dalla fase alfabetica a quella ortografica, che corrisponde all'obiettivo che abbiamo con i nostri apprendenti a bassa scolarità. La strategia ortografica sarà applicata inizialmente alla lettura e solo in un secondo momento alla scrittura, perciò si ipotizza uno stadio intermedio in cui la lettura inizia a diventare più rapida, l'accesso lessicale si fa diretto e migliorano le prestazioni nella lettura di parole lunghe, anche se nella scrittura persistono alcune incertezze e difficoltà. Le nuove competenze vengono poi trasferite anche alla scrittura, determinando il pieno dominio della strategia ortografica (ivi). Se si vuole promuovere lo sviluppo di un'alfabetizzazione completa è necessario agevolare questo passaggio fornendo materiali per la lettura.

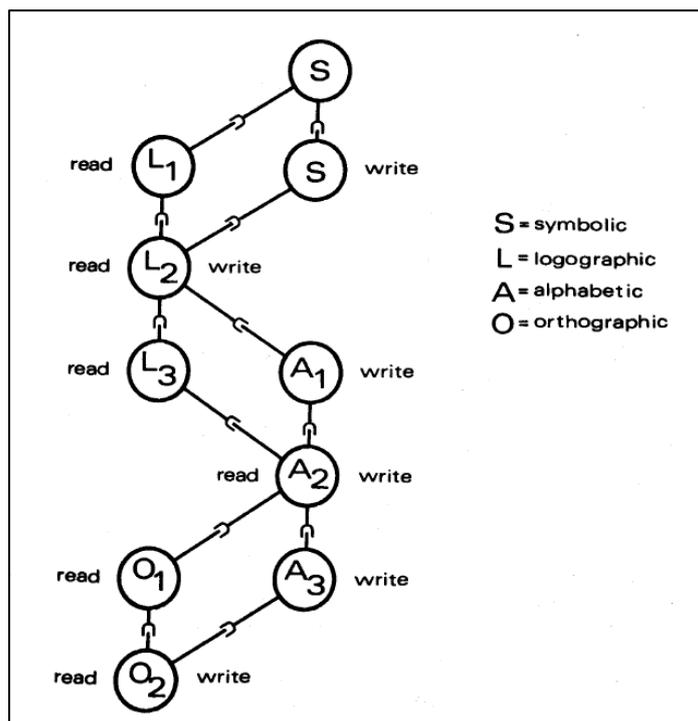


Fig. 14. Fasi dello sviluppo della literacy. Fonte: Frith, 1986.

Inoltre, se è vero che l'apprendimento della letto-scrittura non avviene in modo spontaneo ma necessita di istruzioni esplicite (Cardona, de Iaco 2020; Borri 2019), i dati empirici suggeriscono che l'ortografia di alcune parole irregolari possa essere

memorizzata, talvolta anche in modo inconsapevole, attraverso la lettura. Studi sull'inglese, lingua dall'ortografia assai complessa a causa di un rapporto grafema-fonema poco trasparente, mostrano un effetto positivo della lettura sulle capacità di *spelling* sia in L1 che in L2, sia in presenza che in assenza di focus esplicito sulle forme ortografiche. (Krashen, 1989; Ormrod 1986).

Infine, nella prospettiva dello sviluppo dell'alfabetizzazione funzionale, il testo scritto deve essere considerato nella sua dimensione pragmatica, come mezzo di comunicazione e di azione nel contesto in cui è utilizzato. Per questo è importante che l'apprendente prenda confidenza con la dimensione testuale e sviluppi strategie di interpretazione e utilizzo delle informazioni scritte anche a fronte di una comprensione incompleta degli elementi presenti nel testo (Minuz 2005; Amoruso, D'agostino, 2016; Borri 2019; Minuz, Borri, Rocca 2016).

3.5.3 Lettura e motivazione

Nel 1955 usciva la prima edizione del manuale di lingua latina ideato da Hans Ørberg e basato sul Metodo Induttivo Contestuale (MIC). L'opera, riedita nel 1990 e intitolata *Lingua Latina per se illustrata*, si pone in contraddizione con i metodi tradizionali di insegnamento delle lingue classiche ed è impostata intorno alla narrazione in lingua latina della storia di un personaggio fittizio e della sua famiglia. Lo studente segue le avventure, le abitudini e i costumi del protagonista e nel frattempo acquisisce gradualmente le strutture linguistiche apprendendo anche, indirettamente, alcune nozioni di cultura e civiltà. Secondo l'analisi di Ricucci (2013), il punto di forza del Metodo di Hans Ørberg sta nel presentare «un input comprensibile da leggere e comprendere con interesse e piacevolezza» e non «un rompicapo testuale da decodificare a livello grammaticale» (ivi p. 47).

La lettura di un testo sufficientemente semplice e scorrevole sarebbe quindi più appagante e motivante rispetto alla lenta e faticosa decodifica di brani lunghi e complessi. Inoltre, concentrarsi sulla lettura, soprattutto quando questa risulta piacevole, consentirebbe di rispettare la *rule of forgetting* (Krashen 1982, Balboni 2018), la regola secondo cui l'acquisizione avviene al meglio quando l'apprendente è così focalizzato sul contenuto del messaggio che dimentica di stare imparando, e il filtro affettivo è al minimo.

Il principio elaborato da Krashen si ispira al concetto di flusso o *flow*, teorizzato dallo psicologo ungherese-statunitense Csikszentmihalyi (1990): il *flow* è uno stato di assoluta concentrazione in cui il soggetto si trova profondamente immerso nella sua attività, senza percepire la fatica che essa comporta (Mladinic 2014). Krashen si rifà esplicitamente a questo concetto nell'ipotizzare lo stato mentale ottimale per l'acquisizione, una condizione in cui l'apprendente è pienamente concentrato sull'obiettivo comunicativo dimenticando lo sforzo di imparare.

La lettura intesa come attività di svago comporta anche vantaggi in termini di ampliamento del lessico, miglioramento dell'ortografia, sviluppo delle capacità metacognitive e possibilità di successo accademico (Krashen 1989; 2009; Batini 2021;2023). Per questo, oltre alle tecniche di decodifica e alle strategie di comprensione, è utile cercare di trasmettere anche il piacere della lettura, in modo da aprire la strada per uno sviluppo successivo delle competenze linguistiche ed extralinguistiche dell'apprendente. L'obiettivo ultimo, anche se ancora lontano in una fase di alfabetizzazione in corso, è quello di promuovere quindi "l'abitudine alla lettura" (Cremin, 2023), in modo che l'apprendente possa impegnarsi in questa attività anche al di fuori dell'aula di italiano L2 e intraprendere un percorso di *lifelong learning* e continuo arricchimento delle competenze linguistiche, extralinguistiche e del proprio senso critico. Come discusso nel secondo capitolo (cfr. cap. 2 par. 2.2.2), in una prospettiva freiriana, l'accesso alla parola stampata diventa anche un mezzo di inclusione e di *empowerment*:

trovare modi efficaci per guidare tutti gli alunni verso lo sviluppo dell'abitudine alla lettura è una questione di giustizia sociale e può aiutare ad affrontare le disuguaglianze nella società (ivi p. 82).

Un simile punto di vista è in linea con i principi dell'educazione linguistica democratica, il cui manifesto, *Le Dieci Tesi*, afferma che:

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

Per concludere, possiamo affermare che la lettura, soprattutto se diventa un'abitudine, ha un effetto positivo sia sull'acquisizione della lingua seconda, in particolare del lessico, sia sullo sviluppo della capacità di imparare ad imparare. Attraverso il testo scritto si può fornire agli apprendenti un input comprensibile e motivante, che si presta sia alle attività di comprensione, mirate all'acquisizione spontanea, sia all'analisi e alla riflessione sulla lingua, utili all'apprendimento consapevole.

SECONDA PARTE: PROPOSTE

4. Che cosa leggere

Abbiamo visto quali siano i vantaggi della lettura rispetto allo sviluppo linguistico, metacognitivo e culturale della persona (cfr. cap. 3.5). Tuttavia, la maggior parte delle evidenze in favore di questo argomento provengono da studi condotti con soggetti già pienamente alfabetizzati. Nel nostro caso, l'abitudine alla lettura intesa anche come attività di svago rappresenta un traguardo che appare assai lontano. Anche il fattore motivazionale non è così scontato quando si parla di apprendenti non del tutto alfabetizzati: può un'attività lenta, laboriosa e dispendiosa essere piacevole e motivante? Come si può conciliare l'interesse con la necessità di somministrare un input comprensibile e quindi, nel nostro caso, semplice da decodificare e accessibile dal punto di vista linguistico e lessicale? È possibile fare ciò senza banalizzare eccessivamente il contenuto e renderlo noioso?

Nella prima parte di questo capitolo saranno individuate alcune caratteristiche generali dei testi da proporre alla classe di apprendenti adulti a bassa scolarità, in modo che risultino comprensibili e fruibili; nella seconda ci occuperemo invece dell'aspetto motivazionale. L'analisi sarà corredata da esempi tratti da manuali attualmente in circolazione rivolti ad apprendenti di livello pre-A1.

4.1 Caratteristiche del testo

Secondo la definizione del Nuovo Dizionario De Mauro, consultabile online al link <https://dizionario.internazionale.it/>, il testo è «l'insieme delle parole che compongono uno scritto o un discorso». Più precisamente, affinché una o più parole possano essere considerate un testo, il requisito fondamentale è dato dalla completezza e unitarietà del significato. Adottando una definizione più ampia, infatti:

Il testo, oggetto di studio della linguistica testuale [...] è un "tessuto" (in latino TEXUTUS), un insieme di fili che dà vita a un insieme organico. Può essere scritto e orale, consistere in una sola parola e in un trattato di cinque volumi, essere variamente classificato [...] ma in

ogni caso deve presentare un contenuto comunicativo, inserirsi correttamente in un certo contesto e fare emergere un emittente e un destinatario. (Serianni 2006)

Nei seguenti paragrafi tenteremo di circoscrivere le caratteristiche principali del tipo di testo che intendiamo proporre come input linguistico per il profilo di apprendenti che è stato inquadrato come target di questo lavoro. Nel farlo ci serviremo di alcuni concetti base elaborati dalla sociolinguistica e dalla linguistica testuale, oltre agli strumenti di analisi dei materiali per l'insegnamento forniti dalla ricerca glottodidattica.

4.1.1 Scelta della varietà dell'italiano

La questione di quale italiano si debba insegnare nella scuola e nei contesti L2 è stata ampiamente affrontata dalla glottodidattica moderna grazie al contributo delle riflessioni sorte nell'ambito dell'educazione linguistica (Lo Duca 2003; Diadori, Palermo, Troncarelli 2015; Duso 2023). Il concetto tradizionale di norma linguistica, intesa come qualcosa di rigido e immutabile, da proteggere contro le minacce delle devianze e degli errori, è ormai almeno in teoria tramontato e l'approccio alla grammatica da normativo si è fatto via via più descrittivo, con ricadute anche sulla didattica sia della L1 che della L2. Riprendendo le parole di Serianni (2006), se è vero che la contrapposizione "giusto-sbagliato" esiste,

i termini della polarità sono tuttavia soggetti a continui riassetamenti, dipendenti dal mutare della sensibilità collettiva, ma anche dai concreti contesti d'uso della lingua, a partire della fondamentale dicotomia scritto-parlato (ivi p.163).

In linea con questo tipo di ragionamento, tenteremo di utilizzare, nelle proposte di questa seconda parte, un modello di lingua il più possibile vicino ai bisogni comunicativi quotidiani degli apprendenti, facendo riferimento, sul piano lessicale, al Vocabolario di Base della Lingua Italiana ideato da Tullio de Mauro (1980) e sul piano morfo-sintattico ai tratti caratteristici dell'italiano dell'uso medio (Sabatini 1985) o neostandard (Berruto 1987). Tale varietà è costituita da un insieme di tratti tipici dell'italiano parlato, ma che sono ormai in parte accettati anche nello scritto, ampiamente diffusi su tutto il territorio nazionale e trasversalmente alle varie classi sociali:

Questo “italiano dell’uso medio” è insomma quanto di più simile si riesca ad immaginare ad una lingua media, veramente comune a tutti gli italiani, parlata e scritta ma anzitutto parlata. (Lo Duca 2023, pp. 107-108).

I tratti che caratterizzano l’italiano neostandard, in gran parte condivisi con la varietà diamesica dell’italiano parlato, sono noti (Sabatini 1985; Bonomi, Masini et alii 2005; Lo Duca 2003; Diadori Palermo Troncarelli 2015; Duso 2023). Ne elenchiamo qui alcuni particolarmente rilevanti per la didattica dell’italiano L2 con adulti migranti e che saranno presi in considerazione nei criteri per un input linguistico adeguato.

- Per quanto riguarda il sistema pronominale, i pronomi personali di terza persona singolare e plurale *egli, ella, esso* ed *essi* sono sostituiti dai più comuni *lui, lei e loro*; il pronome atono *gli* viene esteso anche al femminile in luogo di *le* e al plurale al posto di *loro*. Avviene così una semplificazione del paradigma pronominale che dà luogo a enunciati del tipo A) *Lui gli ha chiesto di spostare l’automobile* al posto di B) *Egli ha chiesto loro di spostare l’automobile*. Infine è possibile trovare il pronome complemento *te* in funzione di soggetto, come nella frase C) *Te come stai?*
- Anche il sistema verbale risulta semplificato e si può osservare un largo utilizzo dell’indicativo al posto del congiuntivo: D) *Penso che è a casa*; E) *se avevo tempo ti chiamavo*; la quasi scomparsa del passato remoto (con l’eccezione delle varietà diatopiche meridionali) sostituito dal passato prossimo: F) *Da bambina una volta ho trascorso l’intera estate a casa dei nonni*; l’ampio utilizzo del presente pro futuro F) *Il prossimo anno mi trasferisco a Roma*.
- Sul piano sintattico sono molto frequenti e ampiamente accettate forme di focalizzazione e topicalizzazione come le dislocazioni a sinistra e a destra e la frase scissa, che danno luogo a frasi molto frequenti come G) *A Marco ho dato le chiavi*; H) *Le chiavi le ho date a Marco* o I) *È a Marco che ho dato le chiavi*. La ridondanza non è condannata, perciò sono ammessi enunciati che presentano pronomi pleonastici come: L) *A me non mi piace il gelato*.

La lingua che gli apprendenti ascoltano nella vita di tutti i giorni al di fuori dell'aula in un contesto L2 presenta questi tratti, che in primo luogo non vanno sanzionati come errori nel momento in cui emergono nel parlato dell'apprendente (non correggeremo una frase del tipo *te come stai?*) e in secondo luogo devono essere presi in considerazione nella selezione dell'input da presentare durante la lezione per fare in modo che questo non si discosti troppo dall'input reale (non useremo, ad esempio, il pronome personale *egli*).

4.1.2 Grado di autenticità dei materiali didattici

Una volta inquadrata la varietà sociolinguistica di riferimento, la prima scelta da operare per la proposta dell'input da somministrare in classe riguarda il grado di autenticità del testo. Le opzioni che si presentano sono tre: si può optare per un testo autentico, uno creato appositamente per la didattica, oppure un testo autentico modificato e semplificato per scopi didattici (Balboni 2015; Begotti 2018a; 2018b)

Tutte le tre opzioni presentano vantaggi e svantaggi e occorre operare una scelta sulla base degli obiettivi individuati per ciascuna attività didattica e del livello degli apprendenti.

Per materiale autentico si può intendere qualsiasi testo presente nella cultura di arrivo (Figure 15,16,17), dall'etichetta di un prodotto commerciale al testo letterario passando per il biglietto del tram e la pagina di giornale. L'utilizzo di questo tipo di materiale comporta vantaggi sul piano motivazionale, in quanto collega l'attività didattica alla vita reale nel paese di arrivo e, nel caso di testi tratti dalla quotidianità, alle esigenze pratiche di azione e comunicazione all'interno del tessuto urbano e del contesto sociale in cui gli apprendenti vivono (Minuz 2005; Borri 2019). Un altro vantaggio consiste nel consentire agli apprendenti di esercitarsi ad utilizzare una lingua che corrisponde a quella che effettivamente incontreranno fuori dall'aula (Begotti 2018a). Tuttavia, il materiale autentico presenta anche degli svantaggi: in primo luogo, spesso nei testi viene utilizzato un linguaggio settoriale molto distante dal parlato della vita di tutti i giorni (si pensi alla pubblicità, con i suoi giochi di parole, o al linguaggio burocratico degli uffici, o ancora alle ricette mediche e agli annunci di immobiliari); in secondo luogo, in alcuni casi la comprensione è subordinata alla padronanza di alcuni riferimenti culturali, come nel caso delle pubblicità, dei testi di canzoni e della letteratura (ivi); inoltre, si incorre nel rischio di insegnare agli apprendenti ciò che sanno già (McLaren, 1992): molte persone che

vivono in un paese straniero, infatti, sono in grado di utilizzare un biglietto per i mezzi pubblici o recarsi in un ufficio nell'orario giusto, prendere il treno o fare una visita medica, pur non essendo in grado di comprendere correttamente i testi scritti che contengono le informazioni utili per queste attività. Lo fanno sfruttando delle risorse sociali e comunicative che prescindono dalla letto-scrittura (competenze comunicative orali, ricorso al sostegno della propria rete sociale di riferimento) o utilizzando la strategia logografica, che permette loro di interpretare la veste grafica del testo scritto senza ricorrere alla decodifica puntuale degli elementi che la compongono (cfr. cap. 3 par. 3.4.1). La lezione incentrata sul testo autentico tratto dalla vita quotidiana rischia quindi di risultare, in alcuni casi, noiosa o banale a fronte della complessità del lessico, spesso assai distante da quello del parlato di tutti i giorni. Nonostante questi punti deboli, i materiali autentici sono indispensabili per la didattica, soprattutto in contesti di alfabetizzazione in età adulta: quando opportunamente introdotti e mediati dall'insegnante, essi possono essere utilizzati proficuamente per stimolare lo sviluppo delle competenze alfabetiche, comunicative e testuali (per un esempio di lavoro sull'uso funzionale di testi autentici si veda Amoruso, Amoruso et alii, 2016).

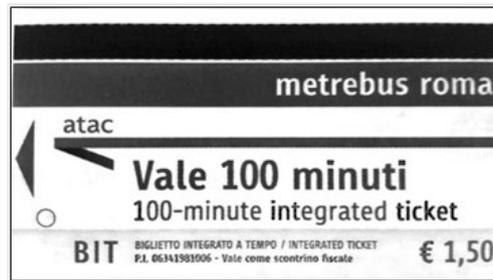


Fig. 15. Esempio di testo autentico: biglietto per il trasporto pubblico urbano. Fonte: Borri, Caon et alii, *Pari e Dispari*, p. 49



Fig. 16. Esempio di testo autentico: pagina di una rivista sportiva online. Fonte: ItaStra, *Ponti di Parole livello ALFA*, p. 87.



Fig. 17. Esempio di materiale autentico, la confezione di una medicina. Fonte: ItaStra, *Ponti di Parole, livello ALFA*, p. 62.

Il testo autentico didattizzato è quello che viene in qualche misura alterato dal docente per migliorarne la fruibilità da parte degli apprendenti (Figura 18) e rappresenta un compromesso ottimale tra l'autenticità e la comprensibilità (Begotti 2018b). Ciononostante, a livelli iniziali, quando le abilità di lettura sono ancora minime e il vocabolario è ridotto, la didattizzazione potrebbe non essere sufficiente a compensare la complessità, soprattutto lessicale, del materiale autentico. Il rischio, in questo caso, è che l'apprendente ricorra a strategie comunicative indipendenti dalla lettura per portare a termine l'attività (osservare le immagini, riconoscere alcune parole a livello logografico, ascoltare l'introduzione dell'insegnante, osservare e/o interagire con i compagni ecc.), questo fenomeno è facilmente osservabile nella pratica didattica quotidiana. In tal caso il testo risulta utile per lo sviluppo delle competenze comunicative ma non per quelle di letto-scrittura.

In entrambi i casi, sia con materiali autentici che autentici didattizzati, quando si tratta di apprendenti non del tutto alfabetizzati, entrano in gioco soprattutto le abilità di *skimming* e *scanning* (Balboni 2018; Cardona de Iaco 2020), che mirano alla comprensione globale del messaggio e all'individuazione di alcuni elementi chiave, mentre difficilmente è possibile attuare una lettura approfondita. L'apprendista lettore deve infatti selezionare all'interno del testo soltanto le parole che è in grado di comprendere e che possono consentire la comprensione del messaggio, scartando gli elementi sconosciuti e/o superflui.

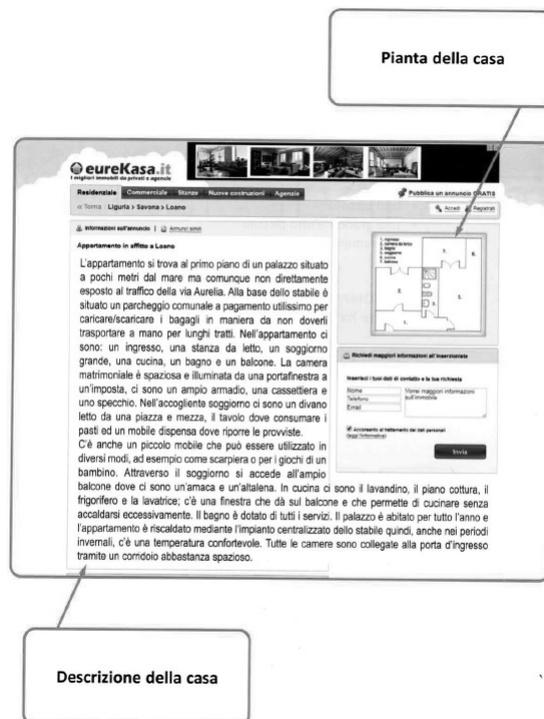


Fig. 18. Testi autentici didattizzati: annuncio immobiliare. Fonte: ItaStra, *Ponti di Parole. Livello iniziale.*

Il materiale didattico creato appositamente dall'insegnante (o dagli autori del manuale) corre il rischio di essere poco motivante e di riprodurre un modello di lingua artificioso, lontano dalla realtà dei contesti comunicativi che gli apprendenti si preparano ad affrontare e con una scarsa verosimiglianza rispetto alla lingua d'uso reale (Wilkins 1976; Begotti 2018a; 2018b). Per quanto riguarda invece i vantaggi, il testo composto appositamente per la didattica risulta il più comprensibile, inoltre, l'insegnante è in grado di selezionare esattamente gli elementi su cui intende lavorare in classe, sia dal punto di vista delle strutture grammaticali che dal punto di vista lessicale, e in particolare del rapporto tra parole note agli apprendenti e vocaboli nuovi. Questo rapporto, come vedremo nel prossimo capitolo, sarà fondamentale nel lavoro sull'ampliamento lessicale e lo sviluppo delle strategie di lettura.

Per le ragioni appena elencate, la presente proposta ha come oggetto la lettura di testi didattici creati appositamente per apprendenti di livello pre-A1 che abbiano bisogno di rafforzare le abilità di lettura e le capacità metacognitive che entrano in gioco nelle pratiche di apprendimento formale. Va comunque precisato che la proposta non è da

considerare come un'alternativa metodologica incentrata interamente sul testo non autentico, bensì come un insieme di criteri e suggerimenti per utilizzare testi creati *ad hoc* per lo sviluppo della letto-scrittura da utilizzare accanto ad altri strumenti, tra cui i testi autentici, laddove questi ultimi, pur non essendo oggetto del presente lavoro, risultano uno strumento indispensabile per lo sviluppo di una lettura calata nella realtà del contesto comunicativo, per l'alfabetizzazione funzionale e per l'affinamento delle strategie comunicative utili a muoversi in maniera autonoma all'interno di contesti urbani nelle società altamente alfabetizzate. Riprendendo le parole di Amoruso et alii (2016):

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.

4.1.3 Tipologie testuali

Data l'ampia gamma di fenomeni linguistici che possono rientrare nella definizione di "testo", è necessario circoscrivere l'oggetto di studio della presente proposta didattica. Nell'ambito della linguistica testuale esistono diverse possibilità di classificazione dei testi, che differiscono tra loro sulla base del criterio adottato (per una rassegna si veda lo Duca, 2003). In questa sede prenderemo in considerazione la tipologia di tipo comunicativo-funzionale elaborata da Beaugrande e Dressler (1981), la quale individua tre tipi fondamentali: il testo narrativo, il testo descrittivo e quello argomentativo:

I testi DESCRITTIVI realizzano lo scopo di colmare spazi conoscitivi il cui elemento centrale è costituito da *oggetti* o *situazioni*. Di contro, i testi NARRATIVI sono quelli che sistemano *eventi* e *azioni* in un determinato ordine sequenziale [...] Quei testi che promuovono l'assunzione o valutazione di determinate *idee* o *convinzioni* come vere vs. false o positive vs. negative si chiamano testi ARGOMENTATIVI (ivi p. 90, traduzione mia, maiuscolo nell'originale, corsivo mio).

Gli autori specificano che per la classificazione dei testi bisogna prendere in considerazione le funzioni dominanti, poiché un testo non possiede mai caratteristiche

affidenti unicamente all'una o all'altra tipologia: in un testo narrativo, infatti, saranno presenti sequenze descrittive, in un testo argomentativo ci saranno sequenze narrative, ecc.

Lavino (2000) suggerisce che i tre tipi individuati da Beaugrande e Dressler possano essere considerati universali, in quanto riproducono «schemi astratti attraverso i quali l'essere umano elabora linguisticamente l'esperienza, a qualunque latitudine o civiltà appartenga» (Lo Duca, 2003, p. 197). Sulla validità interculturale degli schemi del narrare, descrivere e argomentare si fonda la scelta di partire da queste tre tipologie funzionali per articolare una proposta di lettura adatta a persone a bassa scolarità.

Le caratteristiche di ciascuna categoria si prestano inoltre a lavorare su aspetti didattici specifici: attraverso la lettura del testo narrativo, caratterizzato da una certa dinamicità (Mortara Garavelli 1988), laddove la narritività implica un processo di *trasformazione* operato da un *agente* nel corso di un arco di *tempo* (Maeder 2001, citato in Lo Duca 2003), è possibile approfondire la morfologia del sintagma verbale; il testo descrittivo, che nella sua staticità (Mortara Garavelli 1988) esprime relazioni attributive e/o di specificazione tra un oggetto e i suoi modificatori (Beaugrande Dressler 1984), risulta uno stimolo utile all'acquisizione della morfologia nominale. Per quanto riguarda il testo argomentativo, nonostante in esso entrino in gioco funzioni comunicative previste a livelli più avanzati del Quadro Comune di Riferimento (esprimere opinioni, valutare pro e contro, fare ipotesi), riteniamo che alcuni semplici testi con una impostazione argomentativa possano essere utili sin dalle prime fasi a suscitare l'interesse degli apprendenti e a stimolare la produzione orale, assumendo quindi una valenza soprattutto motivazionale.

Esiste poi un genere testuale molto diffuso nei manuali di L2 o LS che merita alcune considerazioni a parte: il dialogo. Spesso i libri di testo riportano la trascrizione di dialoghi che è possibile far ascoltare alla classe attraverso la riproduzione di *file* multimediali, altre volte invece si tratta di dialoghi che compaiono solo in forma scritta, con l'alternarsi degli interlocutori indicato talvolta dal nome (o iniziale) del personaggio che parla, talvolta da simboli di forma diversa (Figura 19). Questi espedienti grafici possono risultare poco chiari all'apprendente non scolarizzato, il quale rischia di non comprendere l'alternarsi delle battute e il carattere dialogico del testo, restando confuso di fronte al ripetersi dei nomi all'inizio di ogni riga, soprattutto nel caso in cui si tratti di

nomi stranieri (nomi italiani non noti all'apprendente o tipici di altre culture che non conosce). Perciò riteniamo sia preferibile limitare l'uso del dialogo ai casi di presentazione audio o audiovisiva dell'input, anche accompagnato da trascrizione, evitando di proporlo come testo di sola lettura. Un'eccezione è rappresentata dalla lettura di dialoghi presentati sotto forma di chat, come viene proposto nel manuale di ItaStra *Ponti di Parole* (2019) (Figura 20): in questo caso il layout tipico delle app di messaggistica, con il quale è probabile che l'apprendente sia già entrato in contatto, rende chiaro l'alternarsi dei turni di parola, l'attività di lettura si ancora alle preconoscenze dello studente e allo stesso tempo assume anche una funzione di alfabetizzazione digitale; infine questo tipo di dialogo può essere somministrato come testo autentico (attingendo alle chat degli apprendenti stessi, a quelle dell'insegnante) oppure può essere ricreato *ad hoc*, mantenendo comunque una certa verosimiglianza rispetto all'uso reale della lingua.

Per le ragioni fin qui illustrate, nei paragrafi che seguono individueremo una serie di criteri di fruizione per brevi testi narrativi, descrittivi e argomentativi creati appositamente per la didattica di livello pre-A1.

■ CHE BELLA FOTO! CHI SONO?
 ● SONO TRE COMPAGNI DEL CORSO DI INFORMATICA.
 ■ IL RAGAZZO BIONDO COME SI CHIAMA?
 ● SANDRO: È MOLTO SIMPATICO E CHIACCHIERONE. PARLA SEMPRE, ANCHE IN SPAGNOLO!
 ■ E IL RAGAZZO CON GLI OCCHIALI?
 ● SI CHIAMA GIORGIO.
 ■ MA QUANTO È ALTO?
 ● QUASI DUE METRI!
 ■ GIOCA A BASKET?
 ● NO, NON È SPORTIVO, ANZI... È MOLTO PIGRO.
 ■ E L'ALTRO RAGAZZO?
 ● È EMILIO, UN AMICO DI GIORGIO...
 ■ MMM... CHE TIPO È?
 ● È INSOPPORTABILE.
 ■ PERCHÉ?
 ● È MALEUCATO E PREPOTENTE: NON RISPETTA GLI ALTRI E PENSA DI ESSERE UN GENIO DEL PC.

ATTENZIONE!
 USI **NON** PRIMA DEL VERBO,
 COME IN QUESTE FRASI:
 GIORGIO **NON** È SPORTIVO.
 SANDRO **NON** HA GLI OCCHIALI.

Fig. 19. Dialogo in cui i turni di parola sono indicati attraverso simboli (l'attività prevede anche l'ascolto). Fonte: Bolzoni, Contini et alii, Italiano di Base p. 52.

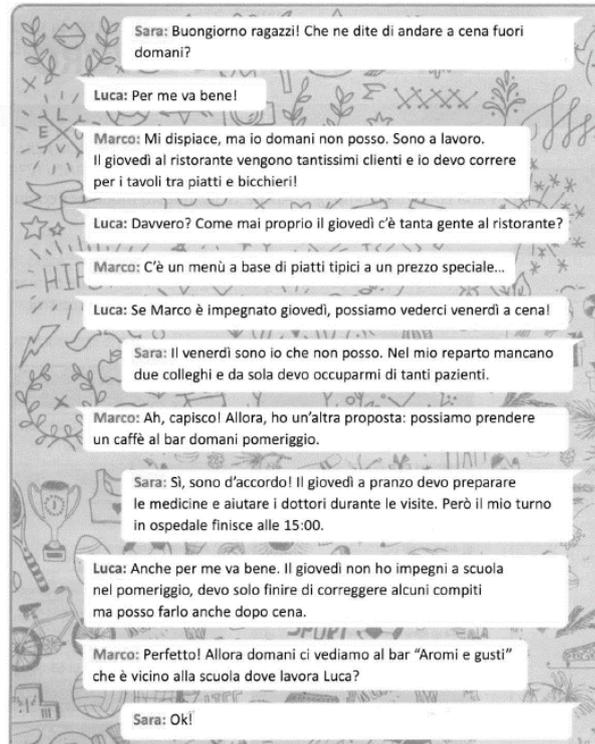


Fig. 20. Dialogo presentato sotto forma di chat. Fonte: ItaStra *Ponti di Parole* Livello iniziale, p. 32.

4.1.4 Aspetti grafici e multimediali

All'interno del filone di studi glottodidattici che si occupa di analisi dei materiali per l'apprendimento, una certa attenzione viene dedicata al modo in cui i contenuti vengono presentati graficamente e a come l'aspetto visivo possa influire sulla fruibilità ed efficacia del materiale stesso. Gli elementi che vengono considerati in questo tipo di valutazione sono: l'impaginazione, il carattere di scrittura, la quantità e qualità delle immagini presenti, l'eventuale presenza di icone e di rimandi ipertestuali, la "densità della pagina" (Cortés Velásquez, Fanone, Nuzzo 2017). Queste caratteristiche sono in grado di influenzare la leggibilità del materiale didattico e di conseguenza possono avere un effetto più o meno marcatamente positivo o negativo sull'apprendimento. Se ciò è vero in generale, il peso delle caratteristiche grafiche diventa ancora più decisivo nel caso di apprendenti a bassa scolarità, i quali hanno una minore dimestichezza con la pagina stampata, con la didattica formale e le operazioni che essa comporta e, nel caso del profilo di apprendenti di cui ci occupiamo, non hanno ancora pienamente consolidato la letto-

scrittura, perciò possono avere difficoltà nell'elaborare i segni grafici che si trovano di fronte.

I due fattori da prendere in considerazione nella valutazione delle caratteristiche grafiche dei materiali sono, secondo Diadori (2011), l'adeguatezza rispetto al target degli apprendenti e la "gradevolezza". Quest'ultimo aspetto, per quanto soggettivo, può essere soppesato sulla base dell'analisi delle varie componenti visive e ha un ruolo importante nella motivazione all'apprendimento, in quando il colpo d'occhio sul materiale somministrato non deve scoraggiare l'apprendente, ma al contrario dovrebbe invogliarlo a intraprendere l'attività proposta. Nel nostro caso, dunque, l'obiettivo è che l'input presentato risulti esteticamente gradevole e adeguato ad un'utenza a bassa scolarità, dovrà quindi presentare delle caratteristiche di chiarezza e fruibilità anche sul piano grafico. Concretamente questa esigenza si traduce nell'utilizzo di caratteri dalle dimensioni sufficientemente grandi e con un font leggibile, quindi privo di abbellimenti e decorazioni, con i singoli caratteri ben distanziati e definiti. Alcuni manuali adottano lo stampatello maiuscolo, nel nostro caso utilizzeremo il minuscolo per la sua larga diffusione come carattere principale nella stampa e nel web, pur ritenendo che entrambe le scelte siano valide e presentino pro e contro (cfr. Amoruso Amoruso 2016). A prescindere dalla scelta dello stampatello, l'importante è la leggibilità del font. Sono da evitare il corsivo e i font che imitano la scrittura a mano. Un altro aspetto riguardante il carattere utilizzato è quello del cosiddetto *visual input enhancement* (Sharwood Smith 1993), ossia la presenza di tratti grafici (grassetto, colore dei caratteri, sottolineature ecc.) in grado di favorire il *noticing* e che contribuiscono quindi alla realizzazione di un *input potenziato* (cfr. cap. 3 par. 5.1).

Oltre al font, quando si propongono materiali per apprendenti a bassa scolarità, occorre tenere in considerazione anche l'effetto che può suscitare l'aspetto complessivo della pagina, che è dato dalla quantità e disposizione degli elementi che la costituiscono, dall'ampiezza dei margini, dalla presenza di spazi vuoti e dalla dimensione delle immagini (Figura 21 A e B).

DI DOVE SEI?

DI DOVE SEI?

LUCA: TU DI DOVE SEI?
ALINA: IO SONO MOLDAVA, TU DI DOVE SEI?
LUCA: IO SONO ITALIANO.

IO SONO

TU DI DOVE SEI?

3. COMPLETA

LUCA: TU ___ DOVE ___ ?
ALINA: IO ___ MOLDAVA, TU DI ___ ?
LUCA: ___ ITALIANO

4. FA IL DIALOGO CON UN COMPAGNO

5. COLLEGA

A TU SEI CARLO?
B TU CHI SEI?
C TU SEI STRANIERO?
D TU SEI STUDENTE?
E DI DOVE SEI?
F TU SEI ALINA?
G SEI MOLDAVA?

1 SI, SONO STUDENTE
2 SI, SONO ALINA
3 IO SONO MOLDAVO
4 **SI, SONO CARLO**
5 SI, SONO MOLDAVA
6 SI, SONO STRANIERO
7 IO SONO LUCA

TU SEI	你 是	TU ES	YOU ARE	TU ES	ТУ ЕСТЬ	TU ERES
ITALIA	PAESI ARABI	CINA	FRANCIA	INGHILTERRA	PORTOGALLO	RUSSIA
DICIOTTO						

Fig. 21 A) Fonte: Cassiani, Mattioli, Facile Facile A0, p. 18.

MODULO 7 Facciamo acquisti

LIVELLO A1 / A2

COME SI DICE? QUESTO e QUELLO si chiamano DIMOSTRATIVI: indicano se una persona o un oggetto è vicino o lontano. Guarda l'immagine, poi segna con una X la forma corretta.

questo studente / quello studente

Questo / Quello indica le persone o gli oggetti vicini.
Questo / Quello indica le persone o gli oggetti lontani.

QUESTO segue le regole dei nomi.

SINGOLARE MASCHILE	PLURALE MASCHILE	SINGOLARE FEMMINILE	PLURALE FEMMINILE
questo ragazzo	questi ragazzi	questa ragazza	queste ragazze

Quando è aggettivo, QUELLO segue le regole degli articoli determinativi (vedi p. 64).

SINGOLARE MASCHILE	PLURALE MASCHILE	SINGOLARE FEMMINILE	PLURALE FEMMINILE
quel ragazzo	quei ragazzi	quella ragazza	quelle ragazze
quell'amico	quegli amici	quell'amica	quelle amiche
quello studente	quegli studenti		

9. GIOCA
Decora le magliette qui sotto, come nell'esempio. Poi la classe sceglie la maglietta più bella.

a. a tinta unita b. a righe c. a quadri d. a fiori e. fantasia

10. LAVORA
Leggi queste frasi e scrivi la lettera sotto all'immagine corretta, come nell'esempio.

a. La ragazza è più alta del ragazzo.
b. La ragazza è meno alta del ragazzo.
c. La ragazza è alta come il ragazzo.
d. La ragazza è molto alta.

1. b 2. 3. 4.

PAGINA 170 ITALIANO di BASE

Fig 21 B) Fonte: Bolzoni A., Contini M., Frascoli D. et alii Italiano di base. Corso per studenti migranti. Livello preA1/A2, p. 170.

Fig. 21 A) e B). Due pagine ad alta densità grafica: i margini laterali e inferiori sono molto stretti, non c'è uno spazio bianco a interrompere i paragrafi dedicati alle diverse attività.

Questi elementi grafici, che costituiscono la “densità della pagina”

concorrono alla leggibilità complessiva della pagina e ne influenzano la fruibilità. Dal punto di vista della percezione visiva, una pagina fitta di immagini e testi potrebbe confondere il destinatario, d'altra parte una pagina rada, con una densità contenuta di testi e illustrazioni, potrebbe avere un effetto disorientante. Analogamente l'assenza di immagini potrebbe rendere più pesante o noiosa la fruizione del materiale didattico, così come la presenza di illustrazioni sproporzionate o ingombranti (soprattutto se di esclusivo ornamento) potrebbe distogliere l'attenzione dagli scopi delle attività didattiche (Cortés Velásquez Fanone Nuzzo 2017, p. 38).

Le immagini, infatti, possono essere funzionali all'attività proposta, nel caso in cui esse costituiscano parte integrante dell'input linguistico (Figura 22. A); possono avere una funzione integrativa (Peruzzi 2001), quando aiutano la comprensione dell'input fornendo informazioni contestuali e favorendo la formulazione di ipotesi e aspettative da parte dell'apprendente (Figura 22. B); possono infine essere puramente decorative, nel caso in cui la loro finalità sia principalmente estetica, quando vengono inserite per rendere l'aspetto generale del materiale più piacevole e meno monotono (Figura 22. C) (Blanco Canales 2014). Le immagini ornamentali aumentano la densità della pagina senza contribuire alla comprensibilità dell'input e perciò riteniamo che siano da evitare, soprattutto nel caso di apprendenti a bassa scolarità.



Fig. 22. A) L'immagine è funzionale all'attività e costituisce parte integrante dell'input.
Fonte: ItaStra, *Ponti di Parole livello ALFA*, p. 24.



Fig. 22. B) L'immagine è di supporto e facilita la comprensione fornendo informazioni contestuali. Fonte: Borri, Caon et alii, *Pari e Dispari*, p. 59.



Fig. 22. C) L'immagine di destra è di supporto al testo, mentre quella di sinistra ha uno scopo quasi esclusivamente decorativo. Fonte: Cassiani, Mattioli, *Facile Facile A0*, p. 18.

Un ultimo aspetto da considerare è dato dalla presenza di icone e simboli, che solitamente nei manuali fanno parte della consegna che precede le attività didattiche, oppure indicano collegamenti ipertestuali, tra cui spesso rimandi a contenuti multimediali e materiali integrativi disponibili nella versione digitale del libro di testo. Se tutto questo può risultare estremamente utile alla fruizione autonoma del materiale didattico da parte di apprendenti con una buona alfabetizzazione funzionale e digitale, nel caso di persone a bassa scolarità l'icona potrebbe finire per rappresentare, nel migliore dei casi, uno elemento grafico accessorio a cui prestare poca attenzione, nel peggiore un fattore di confusione. Alla luce di queste perplessità, ci pare opportuno limitare l'utilizzo di simboli e icone con funzione matetica a pochi e semplici elementi, riservando all'insegnante il compito di gestire i collegamenti ipertestuali e l'accesso a materiali integrativi, contenuti audio e video.

In conclusione, è possibile aumentare la fruibilità dei materiali per la lettura attraverso il rispetto di alcuni criteri grafici:

I testi sono paragrafati e scanditi da sufficiente spazio bianco.

I caratteri tipografici sono molto chiari e leggibili.

Un ruolo importante è affidato alle immagini (foto e disegni) che però non prevaricano il testo e, tranne usi particolari, non affollano le singole pagine (Piemontese 1991, p. 9).

4.2 Aspetti motivazionali

L'importanza dei fattori affettivi e motivazionali nei processi di acquisizione e apprendimento è assai nota ed è stata discussa più volte in ambito glottodidattico. In questa parte ci occuperemo di definire il concetto di motivazione passando in rassegna alcuni contributi teorici e proveremo ad esaminare il legame tra input e motivazione, cercando di definire alcune strategie per tradurre la teoria in una serie di possibili strumenti pratici.

Language teachers frequently use the term “motivation” when they describe successful or unsuccessful learners. This reflects our intuitive – and in my view correct – belief that during the lengthy and often tedious process of mastering a foreign/second language (L2), the learner’s enthusiasm, commitment and persistence are key determinants of success or

failure. Indeed, in the vast majority of cases learners with sufficient motivation can achieve a working knowledge of an L2, regardless of their language aptitude or cognitive characteristics. Without sufficient motivation, however, even the brightest learners are unlikely to persist long enough to attain any really useful language (Dörnyei 2001, p. 5).

Esistono numerosi modelli nati in ambito psicosociale e glottodidattico per descrivere i meccanismi attraverso i quali la motivazione influenza l'apprendimento, ciascuno dei quali prende in esame diversi fattori. Per un elenco dettagliato delle varie teorie sulla motivazione si veda Dörnyei (2001), qui ci limiteremo a citare alcune delle più influenti e maggiormente rilevanti per il presente lavoro.

I due modelli più noti per descrivere l'aspetto motivazionale dell'apprendimento sono la teoria dell'autodeterminazione (Deci Ryan 1985) e il modello socio-educativo (Gardner 1985); i due modelli possono essere interpretati in maniera integrata adottando l'analisi suggerita da Noels (2001).

La teoria dell'autodeterminazione distingue tra motivazione "intrinseca" ed "estrinseca". La motivazione **estrinseca** dipende da fattori esterni al soggetto ed ha a che fare con il meccanismo punizione-ricompensa: la persona è portata ad agire per dovere, per evitare conseguenze negative e/o per ottenere una ricompensa (il voto nella scuola è un tipico esempio di motivazione estrinseca); la motivazione **intrinseca** è, al contrario, quella generata da spinte regolative interne al soggetto ed è associata ad emozioni positive, al «piacere di eseguire un'attività indipendentemente dai vantaggi che può procurare o dalle pressioni esterne» (Mariani 2012 p. 9), è in essa che si realizza l'autodeterminazione della persona. Non si tratta tuttavia di due poli opposti bensì di un continuum che va dall'imposizione esterna all'autodeterminazione passando per l'interiorizzazione del dovere (devo imparare ma non voglio – so che è importante imparare – voglio imparare). Inoltre, Mariani (ivi) sottolinea come le due motivazioni non si escludano necessariamente tra loro ma possano coesistere: l'apprendente può essere spinto dalla necessità di superare un esame obbligatorio e allo stesso tempo percepire l'apprendimento come qualcosa di piacevole e positivo.

Nel modello socio-educativo si parla invece di motivazione "integrativa" e motivazione "strumentale". La motivazione **strumentale** è legata alla soddisfazione di bisogni materiali contingenti, alla necessità di poter svolgere un certo tipo di attività per le quali è indispensabile, nel nostro caso, l'uso della L2; nella motivazione **integrativa**,

invece, entra in gioco la volontà di entrare in contatto con la L2 e con la cultura che essa veicola, la spinta all'apprendimento è data da un atteggiamento di apertura nei confronti della cultura di arrivo e dal desiderio di integrazione.

Come evidenziato da Noels (2001), è possibile far dialogare i due modelli individuando, da un lato, un profilo motivazionale di tipo estrinseco-strumentale, non autonomo e non autodeterminato, condizionato da fattori esterni e finalizzato al raggiungimento di obiettivi legati alla necessità; dall'altro, un profilo intrinseco-integrativo, in cui il soggetto è guidato da fattori interni, la spinta all'apprendimento nasce in modo autonomo, è mirata al piacere di imparare e al desiderio di interagire con la comunità di parlanti della lingua target.

In ambito glottodidattico è molto influente anche la *self worth theory* (Covington 1992), che prende in considerazione un aspetto molto rilevante nelle dinamiche della classe di lingua, soprattutto nel caso di corsi rivolti agli adulti: il bisogno della persona di non perdere la "faccia", ossia la necessità di preservare la propria immagine sociale, proteggendosi da episodi che possano mettere in discussione il valore individuale dell'apprendente. Situazioni in grado di minacciare la faccia, e di innescare quindi strategie di protezione e di evitamento, sono quelle in cui il soggetto rischia di commettere pubblicamente un errore o di subire una correzione esplicita. Questi eventi risultano altamente spiacevoli e demotivanti e rischiano di compromettere l'apprendimento, sia perché causano direttamente un calo della motivazione, sia perché possono minare la propensione dell'apprendente a mettersi in gioco.

Un'ultima proposta che prenderemo in esame è quella di Balboni (2013 2015; 2022), che integra tre modelli provenienti da discipline diverse – glottodidattica, marketing e neuropsicologia - per inquadrare la dimensione motivazionale nell'apprendimento: Il modello egodinamico (Titone 1998) il modello tripolare e il modello dell'*input appraisal* (Arnold 1960; Schumann 1997).

Il modello egodinamico di Titone considera l'apprendente come un io (*ego*) dotato di un progetto di sé da realizzare. Per farlo, il soggetto elabora una **strategia** che viene messa in pratica attraverso una **tattica**. Se la tattica ha esito positivo, la strategia viene rinforzata e l'ego viene messo in moto, se invece la tattica non funziona, la strategia riceve un *feedback* negativo e il dinamismo del processo ne risulta bloccato. In altre parole, il soggetto è spinto a procedere nel suo percorso quando questo risulta utile

all'autorealizzazione e quando le azioni messe in pratica per raggiungere l'obiettivo stabilito gli appaiono proficue.

Il modello tripolare prevede la distinzione tra tre diverse spinte che possono motivare il soggetto all'azione: il dovere, il bisogno e il piacere. Il **dovere** da solo non porta all'acquisizione, a meno che non sia accompagnato da altre motivazioni e/o interiorizzato (in quel caso diventa **senso del dovere**); la necessità di soddisfare un **bisogno** ha una valenza motivazionale maggiore rispetto al semplice dovere, tuttavia la sua spinta non è sufficiente, soprattutto perché si arresta nel momento in cui l'apprendente percepisce di aver raggiunto un livello sufficiente per soddisfare i propri bisogni; infine il **piacere** rappresenta la maggior spinta motivazionale verso l'apprendimento e «si presenta quindi come l'unica fonte di motivazione efficiente e permanente» (Balboni 2022, p. 29). La dimensione del piacere nell'ambito delle attività per l'apprendimento della L2/LS può essere declinata in vari modi (per un approfondimento si veda Balboni 2013; 2015):

- il piacere della varietà;
- il piacere della novità;
- il piacere della sfida;
- il piacere della sistematizzazione;
- il piacere di rispondere al proprio senso del dovere.

È possibile inserire il modello tripolare all'interno del continuum tra motivazione estrinseca e intrinseca, laddove il dovere, il senso del dovere e il bisogno si collocano dal lato della motivazione estrinseca (con il dovere al polo più estremo) mentre il piacere si trova dal lato della motivazione intrinseca.

Il modello dell'*input appraisal* nasce negli anni Sessanta nell'ambito delle scienze cognitive (Arnold 1960) per poi essere ripreso dal neurobiologo John Schumann (1997). In questo modello il soggetto, posto di fronte a un **input**, procede ad una sua valutazione istintiva (**appraisal**), che determinerà una **reazione** di avvicinamento o allontanamento. Se le caratteristiche dello stimolo vengono valutate positivamente, l'apprendente sarà predisposto ad imparare, se invece saranno valutate negativamente, l'acquisizione

risulterà bloccata. L'*appraisal* avviene sulla base di 5 caratteristiche dello stimolo (Schumann 1997; Balboni 2013):

- 1) novità, originalità
- 2) piacevolezza intrinseca dell'input
- 3) utilità rispetto agli obiettivi dell'apprendente
- 4) fattibilità del compito rispetto alle risorse dell'apprendente
- 5) compatibilità con la propria immagine sociale.

L'integrazione dei tre modelli, così come proposta da Balboni, è illustrata nella Figura 23.

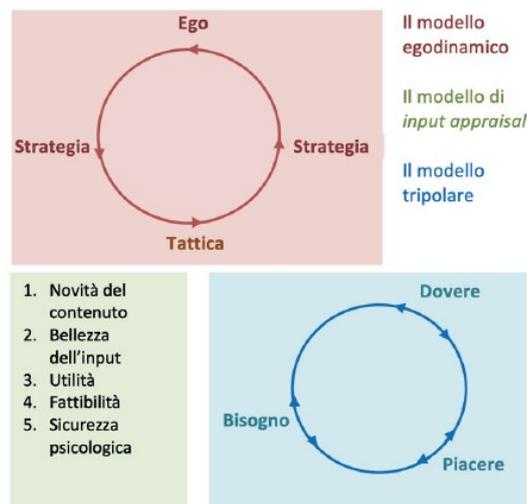


Fig. 23. Motivazione e apprendimento. Fonte: Balboni 2022.

Ricapitolando, al di là delle varie tassonomie e dei diversi modelli proposti, gli studi sulla motivazione convergono su alcuni elementi cardine: la centralità dell'aspetto emotivo nel determinare le probabilità di successo; l'efficacia delle spinte motivazionali interne, legate al desiderio di autodeterminazione, realizzazione di sé, ricerca del piacere e del contatto con l'altro; il limitato potenziale motivazionale dei fattori esterni, legati al dovere e alle contingenze materiali, specialmente se questi non vengono in qualche misura interiorizzati dall'apprendente; l'importanza dell'immagine sociale e della minimizzazione del rischio di perdere la "faccia" di fronte agli altri; la necessità di trovarsi di fronte a un compito percepito come realizzabile, non troppo al di sopra delle

proprie possibilità; la rilevanza della qualità dell'input, che deve essere percepito dall'apprendente come originale, interessante, esteticamente piacevole. Quest'ultimo punto, per la sua natura qualitativa, difficilmente definibile e in parte soggettiva, risulta particolarmente difficile da inquadrare con precisione, eppure si tratta di un elemento non trascurabile.

Nel prossimo paragrafo prenderemo in esame le difficoltà che ci si trova ad affrontare in relazione all'aspetto motivazionale quando si lavora con studenti adulti a bassa scolarità e proveremo a proporre alcune strategie per poter definire meglio la piacevolezza dell'input linguistico.

4.2.1 La motivazione negli adulti migranti a bassa scolarità

Il primo rischio con il nostro profilo di apprendenti è rappresentato dalla possibilità che prevalga la motivazione estrinseca/strumentale su quella intrinseca/integrativa: l'apprendente impara a leggere e scrivere quel poco che basta per portare a termine alcune incombenze burocratiche e per muoversi in autonomia nella città, impara quel tanto di italiano che gli serve per superare l'esame per l'ottenimento del permesso di soggiorno di lungo periodo e per avere maggiori possibilità di trovare lavoro, senza però sviluppare un vero desiderio di conoscenza profonda della lingua e cultura italiana né una particolare passione per le attività legate all'apprendimento, che possono restare un compito da svolgere per dovere e necessità. Come sottolinea Balboni (2014), il rischio è quello di incorrere nella fossilizzazione:

appena la percezione del bisogno di imparare una lingua si affievolisce il tempo dedicato ai corsi di lingua si restringe fino a scomparire del tutto. Che poi la percezione di non aver più bisogno di lingua coincida con la realtà è ovviamente illusorio: ci si limita alle Basic Intercultural Communication Skills, BICS, che possono soddisfare bisogni basilari, come dice la definizione di Cummins, e quindi possono garantire un'integrazione basilare, elementare, grezza nella comunità che ospita l'immigrato, condannandolo quindi a non progredire (ivi p. 165; cfr. Cummins 1996).

Alla luce di queste problematiche, è necessario essere in grado di fornire agli apprendenti un input linguistico mirato sì a lavorare sui bisogni comunicativi immediati, ma che possa

andare anche oltre e risultare piacevole in sé, attivando una risposta affettiva più stabile e profonda. Per fare questo solitamente i manuali di italiano L2 puntano a proporre, per ogni unità di apprendimento, tematiche vicine alla vita degli apprendenti a cui è destinato il materiale, in modo da suscitare interesse e rendere rilevante lo stimolo. Tuttavia, come evidenziato da Krashen (1982), affinché il testo sia interessante non è sufficiente che in esso sia presente un tema legato all'esperienza concreta degli apprendenti:

There is usually an attempt, especially in recent years, to provide topics of interest in the reading selection, but the usual topics fall far short of the Forgetting Principle [...] They clearly do not seize the students' attention to such an extent that they forget that it is written in another language (ivi p. 127).

Secondo l'autore, quindi, per favorire l'acquisizione bisogna fornire un input abbastanza motivante da rispettare la *rule of forgetting* (cfr. cap. par. 3.5.3) e ciò va fatto attraverso la piacevolezza dello stimolo, al di là della semplice scelta dei temi.

Un altro elemento di criticità è dato dall'esigenza di portare la varietà e l'originalità all'interno della classe per massimizzare la motivazione all'apprendimento. Come abbiamo visto, l'elemento della novità ritorna a più riprese negli studi sulla motivazione, ma questo aspetto si scontra con un'altra necessità didattica, quella di garantire una certa ridondanza lessicale, formale e matematica per permettere gli apprendenti di familiarizzare con il sistema linguistico di arrivo e con le pratiche dell'apprendimento formale. In altre parole, l'apprendente di livello pre-A1 dovrà esercitarsi a lungo e in maniera ripetitiva nella lettura, nella scrittura e nello svolgimento di attività di riflessione metalinguistica.

Infine, affinché il testo fornito agli apprendenti rispetti dei criteri di leggibilità (cfr. cap. par.), è necessario applicare delle semplificazioni che vanno a impoverire l'espressività e la varietà lessicale dell'input.

Non esiste una ricetta certa e univoca per superare queste difficoltà, tuttavia è compito di insegnanti e formatori cercare di creare le condizioni per massimizzare il potenziale motivazionale delle esperienze vissute in classe. Per quanto riguarda le interazioni che avvengono all'interno dell'aula e la gestione dei rapporti interpersonali, Caon (2006) parla di "relazione significativa" all'interno del gruppo-classe, laddove quest'ultimo è da intendersi come l'insieme dei rapporti tra insegnante e apprendenti e

tra *peers*. Analogamente, Dörnyei (2001) propone un serie di indicazioni pratiche per l'insegnante, di cui riportiamo qui solo un breve elenco, rimandando alla bibliografia per una trattazione più dettagliata. Secondo l'autore, l'insegnante dovrebbe:

- mostrare interesse per i progressi e le difficoltà specifiche di ciascuno studente;
- essere disponibile ad offrire assistenza durante lo svolgimento della lezione;
- stimolare l'apprendimento cooperativo, lasciando che gli apprendenti si aiutino a vicenda;
- tematizzare esplicitamente le problematiche che possono interferire con l'apprendimento, mostrandosi disponibile a intervenire per minimizzarne l'impatto (ad esempio: scarsità di tempo a disposizione, quantità o qualità insufficiente delle risorse materiali, fattori esterni che ostacolano lo svolgimento delle lezioni);
- nel caso in cui sia prevista una verifica degli apprendimenti, chiarire i parametri di valutazione e le modalità di somministrazione dei test, fornire esercitazioni ed esempi;
- stimolare il coinvolgimento attivo degli studenti nelle attività didattiche;
- introdurre varietà all'interno dell'aula, sul piano dell'organizzazione dello spazio, del grado di coinvolgimento degli apprendenti e dei materiali utilizzati;

L'ultimo punto apre una riflessione sulle caratteristiche dell'input, che saranno oggetto del prossimo paragrafo, nel quale cercheremo di individuare delle linee guida pratiche per la somministrazione di uno stimolo linguistico motivante, cercando il giusto compromesso tra semplicità e piacevolezza, ripetizione e varietà.

4.2.2 Strategie e strumenti per un input motivante

Come abbiamo visto attraverso il modello dell'*input appraisal*, lo stimolo didattico deve essere percepito dall'apprendente come utile (quindi legato ai suoi bisogni comunicativi reali), fattibile (cioè non troppo al di sopra delle sue capacità linguistiche ma, riprendendo ancora una volta la nota "formula" di Krashen, situato a un livello $i+1$), originale (non monotono) ed esteticamente appagante (piacevole, bello, interessante, coinvolgente).

Soffermandoci su questi ultimi due punti, proviamo a definire alcune possibili declinazioni pratiche di tali criteri, partendo tuttavia dal presupposto che, quando si tratta di motivare gli apprendenti, molto dipende dal rapporto con la classe e dalla conoscenza degli individui che la compongono, perciò le osservazioni generali che è possibile fare a priori hanno una portata limitata e vanno poi adattate ai singoli apprendenti che si hanno di fronte.

Nel suo già citato saggio del 2001, Dörnyei elenca i fattori, che contribuiscono alla piacevolezza dell'input didattico. Riportiamo qui gli elementi individuati dall'autore, inserendo in grassetto quelli su cui ci soffermeremo maggiormente (Dörnyei 2001, pp. 77-78):

- *Challenge*;
- ***interesting content***;
- *the novelty element*;
- ***the intriguing element***;
- *the exotic element*;
- *the fantasy element*;
- ***the personal element***;
- *competition*;
- *tangible outcome*;
- *humour*.

L'interesse degli apprendenti può essere motivato attraverso una sfida (*challenge*), che può consistere nella risoluzione di un problema, di un rompicapo, nella ricerca di un elemento nascosto, nella scoperta di un'informazione segreta; risulta motivante anche proporre delle gare (*competition*), utile a rendere meno monotoni i task più meccanici attraverso la ricerca del premio finale (che può essere anche la semplice soddisfazione della vittoria. *Challenge* e *competition* costituiscono anche due principi fondamentali nella didattica ludica (cfr Balboni 2018). Introdurre qualcosa di insolito o inaspettato all'interno della lezione, variare i temi e il mezzo di trasmissione dell'input sono tutte strategie che possono contribuire al *novelty element*, mentre l'*exotic element* fa appello al gusto per tematiche distanti dalla vita quotidiana degli apprendenti, e può essere messo

in pratica attraverso la trattazione di temi interculturali o la narrazione e discussione di eventi insoliti o personaggi stravaganti, che quando non sono reali possono costituire il *fantasy element*, il fattore che può appagare l'immaginazione e la creatività dell'apprendente; l'elemento umoristico (*humour*), per quanto vincolato a una certa conoscenza di una lingua e di una cultura condivisa, può essere ricercato, ad esempio, attraverso una narrazione di gruppo, una sorta di *group mythology* (Dönyei 2001, p. 43) all'interno della quale possono nascere *inside jokes*, riferimenti comuni e battute su episodi avvenuti in classe, che vanno a costituire un background comune su cui è possibile costruire un umorismo anche a fronte di scarsi mezzi linguistici. L'esempio che segue è tratto da uno scambio realmente avvenuto in classe durante una lezione di livello pre-A1 con MSNA (Minori Stranieri Non Accompagnati) in una cooperativa della città di Padova (l'esempio è tratto da una mia recente esperienza di lavoro):

L: timido...cosa timido?

Insegnante: una persona che parla poco, un po' chiusa.

L: Ah! Come D.!

Tutti: ridono.

Veniamo ora al punto dell'*interesting content*, un elemento tanto importante quanto difficile da inquadrare in modo definito. Dönyei suggerisce di proporre alla classe tematiche che facciano già parte degli interessi degli apprendenti, di fare riferimento alla cultura giovanile e ai personaggi famosi noti agli studenti (ivi p. 76). Per selezionare gli argomenti secondo questo tipo di ragionamento occorre senza dubbio osservare, ascoltare e conoscere gli individui che fanno parte del gruppo classe, in modo da poter intercettare ciò che veramente è rilevante per loro. Ragionando in generale, possiamo invece dare un'occhiata al profilo di apprendenti che abbiamo definito e iniziare a chiederci quali possano essere i loro interessi e le loro abitudini. Abbiamo detto che si tratta di giovani adulti, per la maggior parte di sesso maschile, con una storia di mobilità inter- e intra-continentale e inseriti in una rete di interconnessioni digitali (cfr. D'Agostino 2021; Diminescu 2008). Unendo questo profilo con le informazioni ottenute durante il colloquio conoscitivo al momento dell'accoglienza nel corso d'italiano e l'osservazione sistematica in classe, è possibile capire se e in che modo gli apprendenti utilizzano i social network,

che genere di musica ascoltano, quali personaggi famosi italiani e internazionali conoscono, se seguono lo sport, quali pratiche religiose osservano. È molto probabile che gli apprendenti siano aggiornati su alcuni grandi eventi di portata internazionale, conoscano i contenuti “virali” che circolano sui social, vengano a conoscenza di notizie di cronaca (per fare qualche esempio: le olimpiadi, l’attentato a Donald Trump, lo scandalo scoppiato a seguito di un episodio di razzismo nel calcio). In stretta relazione con gli interessi personali si trova anche l’elemento personale (*personal element*): una volta raccolte le informazioni necessarie, l’insegnante può indirizzare l’input verso temi che possono intrecciare un legame con le vite personali degli apprendenti. In una classe in cui siano presenti studenti musulmani, per esempio, quando si affrontano i temi degli acquisti e dell’alimentazione è possibile fare riferimento alle diverse norme alimentari nelle varie religioni; se gli apprendenti hanno figli o fratelli più piccoli si può parlare dell’educazione dei bambini, della gestione dei più piccoli all’interno della famiglia; se praticano uno sport si possono leggere testi che trattano di quella disciplina in particolare. Lo sport, e in particolare il calcio, per la sua larga diffusione su scala globale e per l’accessibilità a tutte le fasce economiche, è dotato di un forte potenziale didattico-motivazionale. Caon e Ongini (2008) si sono occupati di questo aspetto in relazione alla L2 per l’inserimento degli studenti stranieri in età scolare nella scuola pubblica italiana, evidenziando come l’interesse per il calcio possa fungere da ponte verso l’acquisizione dell’italiano e sviluppo di competenze multidisciplinari e interculturali.

La direzione è insomma quella di fare riferimento sia alle “*large cultures*” (nazionalità, etnia, religione), con molta attenzione a non essenzializzare o cadere in stereotipi e semplificazioni, ma lasciando sempre che siano gli apprendenti a co-costruire la loro lettura, sia alle “*small cultures*” (professione, sport, squadra del cuore, classe, genitorialità, appartenenza a un gruppo classe ecc.) degli apprendenti, cioè a quelle micro-culture che, pur nella loro natura maggiormente transitoria, costituiscono parte del senso d’identità dell’individuo, sono corredate da codici ben precisi e risvegliano un forte senso di appartenenza, fornendo così un ottimo terreno per la motivazione. (Holliday 1999). Nella Figura 24 vediamo un testo che richiama una situazione tipica della vita quotidiana dei giovani che giocano a calcio, facendo appello agli interessi e alle esperienze personali degli apprendenti.



scarpe – SCARPE
sca – SCA



Le scarpe da calcio

Omar **chiede** al **commesso** un paio di **scarpe** per **giocare** a **calcio**.

Commesso: - **Ciao**, posso aiutarti?

Omar: - Sì. **Cerco** delle **scarpe** da **calcio**.

Com.: - Per **giocare** su erba di **plastica** o naturale?

Om.: - Su erba naturale.

Com.: - Allora **ci vogliono scarpe con tacchetti lunghi**, sono i **migliori**.

Om.: - E **quando** piove?

Com.: - Su **campi bagnati**, **miglior scarpe** con **tacchetti** di alluminio.

Om.: - **Ah** bene! **Così** non **scivolo** troppo. Vorrei **quelle** di pelle.

Com.: - Ottima **scelta**! Sono **scarpe** morbide, **così** senti bene la palla.

Om.: - E **quanto** **costano**?

Com.: - 120 euro. Sono in offerta.

Om.: - Va bene, le prendo. Sabato **gioco con** la mia nuova **squadra**.

Fig. 24. Esempio di un testo motivante che richiama le small cultures degli apprendenti, in questo caso il gioco del calcio. Fonte: Turati N. (2022), *Leggi e scrivi*. Vol. 1, p. 120.

Un ultimo fattore motivazionale che affronteremo è quello *dell'intriguing element*:

Tasks which concern ambiguous, problematic, paradoxical, controversial, contradictory or incongruous material stimulate curiosity by creating a conceptual conflict that needs to be resolved (Dönyei 2001).

Per sfruttare questo elemento motivazionale è possibile proporre brevi testi argomentativi che presentino tematiche almeno in parte controverse, che possano suscitare l'attenzione e il desiderio di esprimere la propria opinione da parte degli apprendenti. Anche in questo caso è fondamentale osservare la classe, ascoltare le parole ricorrenti e le discussioni che avvengono tra gli studenti per capire quali argomenti possano essere maggiormente

stimolanti per un confronto. Un esempio tratto dall'esperienza di chi scrive riguarda il tema del trattamento riservato agli animali domestici da parte degli europei, un argomento che è stato in grado di scatenare un'accesa polemica, con toni che andavano dal divertito all'indignato, in una classe di apprendenti adulti a bassa scolarità, peraltro normalmente molto restii alla produzione orale (l'esperienza in questione risale al mio tirocinio curricolare).

Possono rientrare nell'ambito dell'*intriguing element* le tematiche di carattere politico-sociale, le quali finiscono con il toccare anche il *personal element* laddove si tratti di argomenti legati all'esperienza vissuta in prima persona dagli apprendenti. In una prospettiva freiriana, l'alfabetizzazione e l'apprendimento sono finalizzate anche e soprattutto allo sviluppo di un senso critico indirizzato all'emancipazione sociale degli apprendenti. Questo processo, quando viene innescato, non può che essere altamente motivante. Per questo può essere utile ragionare, come nel "metodo" Freire, per "parole generatrici". Secondo quanto riportato da Brandão (1981), il metodo di Paulo Freire muoveva da una fase iniziale di "indagine dell'universo lessicale" operata sul campo, osservando e ascoltando i discorsi degli apprendenti. Il prodotto di questa indagine è un repertorio di simboli che rimandano a referenti concreti della realtà quotidiana, temi, problemi e visioni del mondo caratteristici di quella comunità e che costituiscono l'insieme di parole su cui si regge l'input didattico. Dal punto di vista del contenuto, le parole selezionate devono avere una valenza emotiva per gli apprendenti, in modo da poter stimolare la memoria e il senso critico. Ciò che può essere utile trarre dal metodo Freire è proprio questa attitudine all'osservazione del gruppo di apprendenti, attraverso la quale è possibile raccogliere dei dati sul lessico (anche multilingue) e le tematiche ricorrenti, cercando di prestare attenzione a quelle più rilevanti.

Uno strumento che può precedere e accompagnare questo tipo di osservazione "sul campo" è costituito dai *learner's corpora* come LIPS, il corpus dell'Università per Stranieri di Siena (accessibile al link: <http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/corpora-di-parlato/653-corpus-lips>) e VALICO, il corpus dell'Università di Torino (consultabile al sito: <http://www.valico.org/>). I limiti di questo tipo di strumento rispetto agli obiettivi del presente lavoro sono dati dalla disomogeneità degli apprendenti, che non rispettano il profilo qui individuato, e dal carattere elicitato dei dati, che quindi non rappresentano l'uso spontaneo della lingua. Tuttavia, è possibile indagare i corpora per osservare, oltre

all'interlingua degli apprendenti, anche il lessico utilizzato maggiormente (dal sito del LIPS è possibile scaricare le liste di frequenza ordinate per numero di occorrenze), magari per confermare o escludere una scelta lessicale nell'input da fornire in classe. Un altro possibile utilizzo dei corpora per scopi motivazionali consiste nel proporre direttamente la lettura di brani tratti dai corpora, presentandoli agli apprendenti come testi prodotti da studenti stranieri che come loro stavano imparando l'italiano (per altri spunti sull'uso dei corpora nella didattica L2 si vedano Cardona, de Iaco 2020; Sassi, Ceccotti 2021).

In conclusione, in questo capitolo abbiamo proposto alcune caratteristiche generali da tenere in considerazione nella proposta dei testi per la lettura in classi di adulti a bassa scolarità, concentrandoci sulla varietà linguistica più appropriata, sulle tipologie testuali, sugli aspetti grafici e su quelli motivazionali. Stabilita questa cornice andremo ora a delineare i criteri di leggibilità, esaminare il ruolo centrale del lessico nelle prime fasi dell'acquisizione-apprendimento e analizzare le principali strategie di lettura da trasmettere agli apprendenti.

5. Criteri di fruibilità e strategie di lettura

Finora abbiamo preso in considerazione alcune caratteristiche generali dei testi scritti rivolti a discenti a bassa scolarità. Nella prima parte di questo capitolo passeremo in rassegna gli strumenti disponibili per misurare la leggibilità e la comprensibilità dei testi, evidenziandone i punti di forza e i limiti in relazione agli obiettivi del presente lavoro; in seguito cercheremo di definire una serie di criteri specifici che possano descrivere il grado di fruibilità dei testi per il nostro target di apprendenti; nella seconda parte ci serviremo dei contributi della ricerca in campo cognitivo per delineare una proposta efficace in termini di strategie di lettura.

5.1 Leggibilità e comprensibilità

Negli anni Venti negli Stati Uniti prendono avvio gli studi sulla leggibilità dei testi scolastici e vengono elaborati degli strumenti matematici per misurarla. Da queste ricerche emerge uno dei primi indici di leggibilità, proposto per la lingua inglese da Rudolf Flesch nella sua tesi di dottorato del 1944 *Marks of Readable Style* (citato in Flesch, 1946; cfr. Vena, 2022), che si esprime nella formula:

$$\text{EASE OF READING} = 206,835 - (0,864 \cdot S) - (1,015 \cdot W)$$

La prima costante serve a riportare il risultato su una scala che va da 0 a 100 (dove 100 rappresenta la massima leggibilità), il valore di S è dato dal numero di sillabe ogni 100 parole, mentre W è la media di parole per frase. L'indice Flesch prende quindi in considerazione la lunghezza delle parole (in sillabe) e la lunghezza delle frasi per determinare la facilità di elaborazione di un testo. Negli anni successivi vengono proposti altri indici che tengono conto dello stesso tipo di variabili, come il *Fog index* di Gunning (1952), che considera anche la percentuale di parole difficili, individuate sempre in termini di lunghezza sillabica, riadattato poi da Kincaid et alii (1975) per ottenere un

risultato espresso in anni di scolarizzazione (*grade level*). Per un'analisi approfondita degli indici e dei loro valori si veda Vena (2022).

Nel 1972 Roberto Vacca rielabora la formula Flesch adattandola alla lingua italiana (Franchina, Vacca, 1986): nella nuova equazione il numero di sillabe è moltiplicato per la costante 0.65, basata sulla lunghezza media delle parole in italiano, la costante 206 serve ancora una volta a riportare il risultato su una scala da 0 a 100 e P rappresenta la media di parole per frase. Nasce così l'indice di leggibilità Flash-Vacca:

$$IL = 206 - 0,65 \cdot S - P$$

Il primo indice pensato appositamente per la lingua italiana nasce come frutto del lavoro di ricerca del gruppo GULP (Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico) dell'Università la Sapienza di Roma, che negli anni Ottanta elabora l'indice GULPEASE (Lucisano, Piemontese 1988). Ancora una volta gli aspetti presi in considerazione sono la lunghezza delle parole e la lunghezza delle frasi, ma questa volta la lunghezza delle parole non è più misurata sulla base del numero di sillabe, bensì è data dal numero di lettere per parola.

$$\text{FACILITÀ DI LETTURA} = 89 - LP/10 + FR*3$$

Nella formula LP indica il numero di lettere per cento diviso il numero totale delle parole presenti nel testo, mentre FR rappresenta il numero di frasi per cento diviso il numero totale delle frasi. Effettuando il calcolo si ottengono valori da 0 a 100, i quali vengono poi riportati su una scala che li mette in relazione al livello di istruzione del lettore, determinando diverse soglie di difficoltà (livello di frustrazione, livello di lettura scolastica, livello di lettura indipendente) in base al rapporto tra i valori dell'indice e il grado di istruzione (Figura 25).

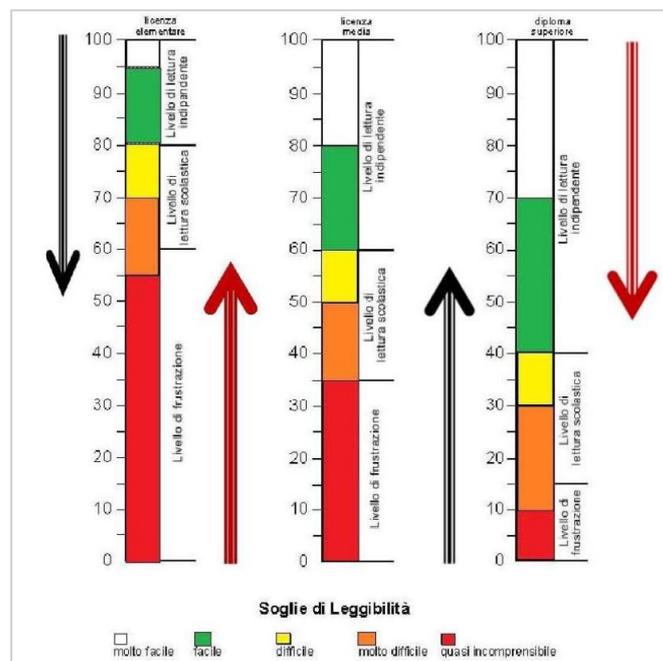


Fig. 25. Indice GULPEASE e livello di istruzione. Le frecce indicano la proporzionalità inversa tra livello di istruzione e indice di leggibilità. Per ogni scala esiste un “livello di frustrazione” corrispondente ai valori più bassi dell’indice, in questo intervallo la difficoltà è tale da minare la comprensione. Fonte: Vena 2022.

Come emerge osservando i vari indici, il concetto di *leggibilità* fa riferimento a caratteristiche superficiali del testo, strettamente linguistiche e di tipo quantitativo. Per avere un quadro completo sull’accessibilità di un testo è necessario considerare anche aspetti di carattere logico-semantico, qualitativo ed extralinguistico: in questo caso si parla più propriamente di *comprensibilità* (Pallotti 2000).

Oltre alle variabili considerate nel calcolo matematico della facilità di lettura, e cioè la lunghezza delle parole e delle frasi, rientrano nel concetto di *leggibilità* «diversi aspetti linguistici e/o grafici di tipo formale e di carattere quantitativo, che vanno dalla decifrabilità materiale del testo, come la calligrafia, il font, la qualità della grafica, l’uso del colore» (Vena 2022, p. 473). Il carattere quantitativo dei criteri di leggibilità presenta il vantaggio di renderli oggettivamente misurabili e tuttavia comporta lo svantaggio di escludere completamente alcuni fattori determinanti per l’effettiva comprensione del testo. Inoltre, se consideriamo nello specifico la didattica dell’italiano L2 con adulti a bassa scolarità, non sono presenti variabili in grado di rendere conto delle eventuali difficoltà di decodifica riscontrabili da parte di persone la cui alfabetizzazione è incompleta: in questo caso, oltre alla lunghezza delle parole, un ruolo determinante è dato

anche dalla loro frequenza e soprattutto dalla marcatezza della struttura sillabica (cfr. cap. 3 par. 3.4.1).

La *comprensibilità* del testo chiama in causa «gli aspetti più profondi, logico-semantiche del testo: la **densità** delle informazioni, la loro **esplicitezza**, l'articolazione dei contenuti e il **contesto** nel quale avviene la comunicazione» (ivi p. 174, grassetto mio). Non è possibile misurare in modo esatto e oggettivo questi fattori: la comprensibilità deve essere valutata di volta in volta in base al target di lettori:

Un testo può avere un alto grado di leggibilità, cioè parole e frasi mediamente brevi, ma essere di difficile comprensione, ad esempio perché tratta di concetti complessi oppure perché non vengono spiegate chiaramente le relazioni logiche o ancora perché si presuppongono molte conoscenze di fondo non fornite nel testo stesso. La comprensibilità non può essere misurata da un computer che applica formule statistiche, ma deve essere valutata da un essere umano che si ponga il problema di come le informazioni contenute in testo sono collegate tra loro, di cosa significano e di quale sfondo concettuale richiedano per essere comprese (Pallotti 2000).

Gli indici di leggibilità, uniti a criteri di comprensibilità maggiormente flessibili e qualitativi, rappresentano uno strumento utile per valutare o produrre testi “ad alta comprensibilità” o a “scrittura controllata” (Pallotti, 2000; Piemontese, 1996), cioè testi il cui grado di complessità è commisurato alle risorse cognitive e socioculturali dei lettori a cui sono destinati. Nei prossimi paragrafi fisseremo alcuni criteri di scrittura controllata per lettori adulti a bassa scolarità che affrontano un percorso di acquisizione e apprendimento dell'italiano L2. Il punto di riferimento principale per questa parte è costituito dai criteri elaborati nell'ambito del progetto Due Parole, nato sotto la guida di Tullio de Mauro presso l'Università la Sapienza di Roma, il cui obiettivo principale era «l'individuazione e la messa a punto di tecniche di redazione di testi di facile lettura» (Piemontese 1991). Il progetto si è concretizzato nella pubblicazione, a partire dal 1989 del periodico *Due Parole. Mensile di facile lettura*. È possibile consultare online gli articoli usciti tra il 2001 e il 2006, anno della pubblicazione dell'ultimo numero (<http://www.dueparole.it/default.asp>).

5.1.1 Criteri fono-sillabici

Quando si parla di apprendenti a bassa scolarità, la prima difficoltà da affrontare nella lettura è costituita dalla capacità di decifrare correttamente il testo, ossia di abbinare fonema e grafema. Gli apprendenti che consideriamo qui, di livello pre-A1 e allo stadio alfabetico dello sviluppo della letto-scrittura, pur avendo appreso il nome delle lettere e la loro funzione di rappresentazione dei suoni, incontrano ancora difficoltà di elaborazione, con conseguente affaticamento della memoria di lavoro e possibile compromissione dell'accesso lessicale e della comprensione (cfr. cap. 3).

Per facilitare la lettura, saranno privilegiate sillabe aperte dalla struttura non marcata (CV) e parole bisillabi con schema sillabico CVCV (Brandao 1981; Amoruso, Amoruso et alii, 2016). Tuttavia, poiché a questo livello la lettura delle parole più semplici dovrebbe già avvenire con successo, nei testi saranno presenti un numero limitato di parole-target dalla struttura più complessa (sillabe chiuse di tipo CVC o sillabe aperte che presentano un nesso consonantico del tipo CCV).

Per quanto riguarda i criteri grafico-ortografici, saranno selezionate parole trasparenti, che presentano un rapporto 1:1 tra grafemi e fonemi (Cardona, de Iaco 2020), introducendo anche qui gradualmente e in numero limitato alcuni nessi ortografici complessi (*chi, che, ghi, ghe, sci, sce, gli, gn ecc.*).

Un altro elemento complesso che sarà inserito in modo controllato nei testi è costituito dalle consonanti geminate o doppie, anch'esse facenti parte del target di forme da apprendere.

Infine, in linea con gli indici di leggibilità, saranno limitate le parole lunghe, con un alto numero di lettere.

Tutti gli elementi di maggiore complessità saranno inseriti inizialmente all'interno di parole frequenti, note agli apprendenti o che designano referenti concreti (alcuni esempi: *straniero, scuola, chiamare, uscire*), evitando per quanto possibile di proporre vocaboli nuovi e/o dal significato astratto contenenti ortografie complesse.

5.1.2 Criteri morfo-sintattici

Analizziamo ora i principali aspetti grammaticali da tenere in considerazione nella redazione di testi ad alta comprensibilità. Come già emerso osservando gli indici di

leggibilità, un testo è tanto più accessibile quanto più sono brevi le frasi che lo compongono, perciò è fondamentale utilizzare una sintassi in cui prevalgano la **paratassi** e la **coordinazione**, limitando il più possibile l'uso delle subordinate. (Melfi, 1986; Piemontese, 1991;1996; Menegaldo, 2005).

Per quanto riguarda la scelta dei modi e tempi verbali, sarà privilegiato il modo **indicativo**, utilizzato anche per esprimere valori ipotetici o desiderativi, i tempi più usati saranno il presente e il passato prossimo (ivi).

Per facilitare l'elaborazione dell'input dal punto di vista morfosintattico si terrà conto, inoltre, delle sequenze naturali di acquisizione (cfr. cap.1 par. 1.5) e in particolare di due contributi della linguistica acquisizionale: l'ipotesi dell'associazione selettiva (Giacalone Ramat, 1995;2002;2008) e la Teoria della Processabilità (Pienemann, 1998).

Il **principio dell'associazione selettiva** riguarda l'acquisizione delle categorie temporali e aspettuative del verbo e prevede un legame tra l'*Aktionsart* (o aspetto lessicale) del verbo e i tempi e modi in cui esso viene espresso: «When the features of telicity, perfective aspect and past tense are congruent, the acquisition is facilitated» (Giacalone Ramat, 2009). Secondo questa ipotesi l'aspetto perfettivo tende ad emergere prima in combinazione con verbi telici, che indicano un'azione orientata ad un obiettivo (esempio A); l'imperfetto, usato prevalentemente per descrivere il *setting* che fa da sfondo all'azione principale, sarebbe invece preferibilmente associato a verbi stativi o durativi (esempio B) (gli esempi sono tratti da: Giacalone Ramat 2008, sull'argomento si vedano anche Chini, 2005; Mocciaro 2020):

A) dopo due settimane noi **ritornato** Asmara.

B) io **ero** piccolo millenovecentosettantatre Itiopia.

Secondo la **Teoria della Processabilità** (cfr. Chini, 2005; Giacalone Ramat, 2003; Bettoni, 2008), l'ordine di acquisizione è legato alla complessità dei meccanismi cognitivi che entrano in gioco nell'elaborazione dell'enunciato. Tale complessità è determinata dalla distanza tra i costituenti e dal rapporto gerarchico tra le strutture sintattiche. Di conseguenza, nello sviluppo dell'interlingua i tratti morfologici e l'accordo compariranno prima a livello locale per poi essere elaborati a una distanza via via crescente:

lemma > lessema > sintagma > frase > subordinata.

Inoltre, emergeranno per primi gli enunciati in cui il rapporto tra struttura argomentale, struttura funzionale e ordine dei costituenti è meno marcato: risultano meno marcate frasi in cui il ruolo tematico di agente corrisponde alla funzione di soggetto, il ruolo del paziente corrisponde alla funzione di oggetto e l'ordine dei costituenti è quello non marcato di tipo SVO (cfr. Greenberg, 1966). Una struttura più lineare comporta una maggiore processabilità.

I contributi qui brevemente illustrati possono essere utili a formulare criteri in grado di rendere conto delle effettive difficoltà di elaborazione dello stimolo da parte degli apprendenti e a collocare l'input a un livello $i+1$. Per quanto riguarda la morfologia verbale, quindi, la maggior parte delle forme utilizzate nei testi a scrittura controllata saranno al presente indicativo, con l'introduzione graduale di verbi telici al passato prossimo. In una fase successiva del percorso di apprendimento verranno introdotti verbi stativi o durativi all'imperfetto indicativo.

A livello sintattico, saranno privilegiati l'ordine SVO, la paratassi e la corrispondenza non marcata tra struttura argomentale e struttura funzionale, saranno quindi evitate le forme passive e le strutture in cui il soggetto logico non corrisponde al soggetto grammaticale. Ordini marcati e costruzioni in cui il soggetto non ricopre il ruolo di agente saranno limitate ad espressioni ad alta frequenza e non saranno oggetto di analisi e riflessione sulla lingua (ad esempio: *mi piace, mi serve*). Sarà inoltre evitata la litote, o doppia negazione, privilegiando strutture lineari e trasparenti (Piemontese 1991).

In conclusione, come sottolineato da Rudolf Flesch :

You now know the recipe for simplicity: talk about people in short sentences with many root words [...] Nothing is as simple as a brief three-word sentence that follows the pattern somebody *does* something (Flesch 1946, p. 66).

5.1.3 Criteri lessicali

La scelta delle parole è molto importante nella scrittura controllata a causa dello stretto rapporto che sussiste tra competenza lessicale e abilità di lettura (Grabe 1991). I due

aspetti sono legati tra loro a doppio filo, in quanto la conoscenza del lessico costituisce la condizione di partenza necessaria per lo sviluppo dell'abilità di lettura e, allo stesso tempo, la lettura rappresenta l'attività fondamentale per conseguire l'ampliamento del lessico (Cardona, de Iaco 2020). Questa relazione bidirezionale tra conoscenza delle parole e capacità di lettura si fa cruciale in relazione al profilo di apprendenti che abbiamo individuato, che si collocano in una fase prevalentemente lessicale dello sviluppo interlinguistico (Selinker 1972) e al livello alfabetico dello sviluppo della letto-scrittura (Frith 1986). Questi apprendenti devono quindi, oltre a raggiungere la piena alfabetizzazione funzionale, acquisire quante più parole possibile per poter procedere con successo all'acquisizione delle forme grammaticali, verso la varietà post-basica. L'attività di lettura è inoltre in grado di favorire l'acquisizione profonda del lessico, poiché, presentando i vocaboli all'interno del loro contesto frasale e testuale, favorisce l'apprendimento della struttura interna della parola, dei suoi aspetti grammaticali e semantici (Krashen 1989). La conoscenza profonda del lessico comprende anche la padronanza delle collocazioni, relazioni sintagmatiche privilegiate che finiscono per creare dei *chunk* tendenzialmente fissi, cioè gruppi di parole che è molto probabile incontrare in co-occorrenza. L'uso corretto del lessico prevede l'inserimento dei vocaboli all'interno delle giuste collocazioni, che non si possono apprendere attraverso lo studio di parole isolate ma vanno acquisite all'interno di una cornice comunicativa. Infine, almeno in contesto sperimentale, la complessità lessicale risulta essere il fattore principale in grado di predire il grado di leggibilità di un testo (Nation, Coady 1988), perciò occorre prestare particolare attenzione alle caratteristiche lessicali del testo in rapporto al vocabolario degli apprendenti a cui è rivolto, al fine di garantirne la massima fruibilità e per favorire l'acquisizione di parole nuove.

Per quanto riguarda le scelte lessicali, i due punti di riferimento principali della presente proposta sono Il Vocabolario di Base della Lingua Italiana di De Mauro e il Referenziale per la lingua italiana e l'apprendimento del lessico proposto all'interno del *Profilo della Lingua Italiana* (Spinelli, Parizzi, 2010).

Il Vocabolario di Base della Lingua Italiana, pubblicato per la prima volta in appendice al saggio *Guida all'uso delle parole* del 1980 (qui citato nell'edizione del 2003) e oggi consultabile online nella versione aggiornata (il Nuovo Vocabolario di Base della lingua italiana <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de->

mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana) è stato messo a punto negli anni Settanta a partire da un ampio corpus digitale di testi di vario genere raccolto dall'Università di Pisa. I vocaboli presenti nel corpus sono stati selezionati secondo due criteri: la frequenza (cioè il numero totale di occorrenze) e la dispersione (in numero di testi in cui la parola compare) secondo la formula:

$$\text{FREQUENZA} \times \text{DISPERSIONE} = \text{USO}$$

In seguito, la lista di parole così ottenuta è stata sottoposta a un campione di studenti delle scuole medie e di parlanti adulti e modificata in base ai risultati (De Mauro, 2003).

Secondo la suddivisione di de Mauro, il vocabolario di una lingua è composto da: lessico settoriale, vocabolario comune e vocabolario di base. Il **vocabolario di base**, composto da 7000 lemmi e corrispondente alla competenza lessicale di una persona che abbia terminato la scuola media, è a sua volta composto da:

1. **Vocabolario fondamentale** (segnalato all'interno del VdB con il grassetto), costituito dalle circa 2000 parole con uso più alto, che coprono la maggior parte dei testi scritti o orali prodotti dai parlanti nativi, e corrispondenti alla competenza lessicale raggiunta con l'istruzione primaria;
2. **vocabolario di alto uso**, circa 2750 parole ad alta frequenza e dispersione;
3. **vocabolario di alta disponibilità**, circa 2300 parole non individuabili attraverso lo spoglio di liste di frequenza perché non necessariamente pronunciate o scritte spesso, ma che designano oggetti o azioni della vita quotidiana e per questo risultano altamente familiari al parlante nativo (ad esempio: *forchetta, interruttore*).

Affinché un testo risulti altamente accessibile, la maggior parte delle parole che lo compongono deve essere tratta dal VdB. Esistono strumenti online in grado di calcolare la complessità lessicale secondo questo parametro, come ad esempio il MODELLO LESSICALE della piattaforma online READ-IT, messa a punto dall'Italian Natural Language Processing Laboratory del CNR di Pisa, accessibile al link <http://www.italianlp.it/demo/read-it/>.

Nel *Profilo della lingua italiana*, concepito come strumento complementare al QCER per l'insegnamento-apprendimento dell'italiano, non è presente un referenziale di livello Pre-A1, tuttavia, è possibile prendere in considerazione gli inventari compilati per il livello A1, considerandoli come punto di arrivo e adattandoli di volta in volta al gruppo di apprendenti. A tal proposito ricordiamo che i profili di competenza delineati sulla base del Quadro Comune e dei livelli LASLLIAM sono irregolari e differenziati per le varie abilità (cfr. cap. 1 par. 1.3), perciò possiamo aspettarci che la competenza lessicale orale di un apprendente di livello Pre-A1 che vive immerso nel contesto L2 possa essere non troppo distante da quella di un apprendente di livello A1. Alla luce di queste considerazioni, pur constatando la necessità di maggiori strumenti per la definizione del lessico per livelli inferiori a quelli previsti dal Quadro e dal Profilo, possiamo concludere che i Referenziali a disposizione possono essere utili alla didattica con adulti stranieri a bassa scolarità.

Gli inventari lessicali presenti nel Profilo sono il frutto di una ricerca quantitativa su corpora di apprendenti raccolti durante le prove d'esame CELI orali e scritte di livello A2 e B1. I dati raccolti sono stati poi rivisti e integrati da insegnanti ed esperti di sociolinguistica e *language testing*, eliminando le occorrenze attribuibili a errori e aggiungendo elementi assenti nei corpora ma utili sul piano comunicativo e/o ad alta frequenza (Marello 2010; Parizzi 2010). Il risultato è, per il livello A1, un inventario di 486 parole «strettamente collegate alle funzioni linguistiche e alle nozioni generali e specifiche» individuate dal Profilo sulla base del Quadro Comune (Marello 2010). La maggior parte dei significanti fa parte del VdB, con l'eccezione di una piccola percentuale di parole (il 4%) la cui mancata corrispondenza con Vocabolario di Base è spiegabile in termini diacronici, in quanto si tratta principalmente di termini legati alle nuove tecnologie o entrati recentemente a far parte dell'uso comune in italiano, come ad esempio la parola *check-in* (Parizzi 2010). Allo stesso modo, l'insegnante che volesse utilizzare oggi le liste lessicali presenti nel Profilo eviterà parole ormai in disuso come *francobollo* e ne aggiungerà di nuove, per esempio *chat*. La figura 26 illustra il rapporto tra VdB e Referenziale per l'apprendimento del lessico. La lista contenente i 486 significanti proposti per il livello A1 è consultabile online sul sito dell'Università per Stranieri di Perugia al link https://www.unistrapg.it/profilo_lingua_italiana/site/liste_lessicali_a1.html.

	Livello A1
Vocabolario fondamentale	80%
Vocabolario di alto uso	12%
Vocabolario di alta disponibilità	4%
Vocabolario non presente nel VdB	4%

Fig. 26. Profilo della lingua italiana e Vocabolario di Base. Fonte: Parizzi 2010.

Il vocabolario di riferimento così individuato si basa principalmente sul criterio della frequenza, fondamentale per la fruibilità del testo e per l'utilità del lessico rispetto agli scopi comunicativi dell'apprendente. Ulteriori criteri utili a migliorare la comprensibilità di un testo a scrittura controllata sono la concretezza dei referenti, la densità lessicale e la ridondanza.

Per quanto riguarda il primo criterio, cercherà di evitare termini vaghi e astratti, privilegiando quelli che designano oggetti concreti e noti agli apprendenti, il cui significato può essere esplicito anche attraverso l'uso di immagini o realia (Nation, Coody 1988; Amoruso, Amoruso et alii 2016). Allo stesso modo si limiterà l'uso dei pronomi, cercando piuttosto di ripetere il soggetto o l'oggetto della frase (Piemontese 1991).

La densità lessicale (Cardona, de Iaco 2020) è data dalla percentuale di parole nuove in un testo. Una densità troppo alta compromette la capacità di lettura, non fornendo appigli per la comprensione e per la formulazione di ipotesi di significato. Per stabilire via via il livello di densità lessicale può essere utile il *testing* diffuso, in modo da monitorare l'avanzamento della competenza lessicale degli apprendenti lungo il percorso e progettare i materiali di conseguenza (ivi). A tal proposito è necessario precisare che esistono diversi gradi di conoscenza di una parola: «at any given time, there are words we know well, words we don't know, and words in-between» (Krashen 1989, p. 446). In particolare, è possibile distinguere tra lessico ricettivo e lessico produttivo, laddove il primo è costituito dalle parole che il discente è in grado di riconoscere e comprendere ma che ancora non utilizza in modo autonomo (Twadell, 1973; Nation, Coody 1988; Corda, Marellò 1999). Per la comprensibilità del testo è necessario accertarsi che la maggior parte delle parole faccia parte del lessico almeno ricettivo degli apprendenti.

L'esposizione ripetuta a diverse occorrenze dello stesso item lessicale facilita sia la comprensione (“*get the meaning*”) che l'acquisizione del lessico (“*retain the meaning*”) (Nation, Coady 1988), perciò i testi presenteranno una certa ridondanza e gli elementi target ritorneranno più volte anche in testi diversi somministrati lungo il percorso didattico, per facilitarne sia il riconoscimento che la memorizzazione, agevolando così l'accesso lessicale durante la lettura e l'acquisizione di parole nuove:

Affinché una parola venga elaborata profondamente e inviata così alla memoria semantica che è parte della nostra memoria a lungo termine, è necessario che quella determinata parola entri nelle reti di relazioni semantiche del nostro lessico mentale basate sull'uso e quindi su una ripetizione fonologica e/o grafemica della parola all'interno di una struttura morfo-sintattica con valenza socio-pragmatica (Cardona, de Iaco 2020, p. 21)

La ridondanza lessicale, inoltre, favorisce il cosiddetto «apprendimento cumulativo» (ivi), e alza il grado di comprensibilità del testo, facilitandone la lettura: presentare la stessa parola in più occorrenze nel corso dello stesso discorso, infatti, «consente di relazionarla ad un maggior numero di informazioni di diversa natura, aumentando conseguentemente le possibilità di comprendere il significato» (ivi p. 128). Sulla natura incrementale dell'acquisizione del lessico e l'importanza dell'esposizione ripetuta si vedano anche Twedell 1973; Krashen, 1989.

Infine, per favorire la comprensione e memorizzazione di nuovi elementi lessicali, è utile presentarli all'interno di reti di relazioni semantiche con una precisa cornice di significato (Basile 2012; Cardona, de Iaco 2020). Analogamente, è consigliabile utilizzare quanto più possibile parole con un alto valore associativo, cioè con una elevata capacità di evocare altre parole, in modo da stimolare l'attivazione di reti di significato (Nation, Coady, 1988; Nation, Snowling 1998; Corda, Marellò 1999).

In sintesi, un testo comprensibile è caratterizzato dall'uso di lessico ad alta frequenza, costituito da vocaboli utili per l'apprendente, con referenti concreti e in grado di evocare altre parole attraverso associazioni di significato. Esiste un rapporto privilegiato tra lettura e acquisizione del lessico che può essere sfruttato per lo sviluppo delle competenze alfabetiche, lessicali, comunicative e grammaticali dell'apprendente principiante a bassa scolarità.

La tabella che segue sintetizza i vari criteri elencati nel corso dei paragrafi precedenti (Figura 27).

Criteri ortografici	Criteri sintattici e morfologici	Criteri lessicali	Criteri stilistici	Criteri grafici
Struttura sillabica non marcata	Periodi brevi, uso della paratassi e della coordinazione	Lessico ad alta frequenza tratto dal Vocabolario di Base e dagli inventari del <i>Profilo della Lingua italiana</i>	Limitato uso dei pronomi, ripetizione del soggetto	Suddivisione in paragrafi
Ortografia trasparente	Ordine SVO	Parole utili e rilevanti nella vita quotidiana degli apprendenti	Evitare la litote	Margini ampi e spazi bianchi
Introduzione graduale delle forme complesse, limitate ai vocaboli già noti	Corrispondenza tra struttura argomentale e struttura funzionale	Parole brevi	Evitare nominalizzazioni e personificazioni	Font grande e leggibile
	Uso dei modi finiti, soprattutto dell'indicativo	Referenti concreti	Evitare di condensare troppe informazioni in un testo breve	Uso delle immagini ma solo se utili alla comprensione
	Congruenza tra l'aspetto lessicale del verbo e i modi e tempi in cui viene espresso (associazione selettiva)	Parole con un alto potenziale associativo	Esplicitezza	<i>Visual input enhancement</i> (uso del grassetto e del colore)
	Evitare la forma passiva	Bassa densità lessicale e introduzione graduale delle parole nuove	Ridondanza	

Fig. 27. Sintesi dei criteri di leggibilità e comprensibilità.

5.2 Strategie di lettura

Individuare dei criteri selezione e redazione di testi ad alta comprensibilità non è sufficiente a garantire che la comprensione avvenga realmente. Gli apprendenti devono anche sviluppare delle strategie di approccio al testo che consentano loro di capire il significato del testo nonostante gli ostacoli linguistici e, nel nostro caso, nonostante le difficoltà di decodifica e la mancata dimestichezza con la parola scritta.

Dopo una breve disamina dei modelli cognitivi utilizzati per rappresentare l'elaborazione della lettura e delle loro conseguenze didattiche, analizzeremo le principali proposte della glottodidattica sulle strategie di lettura, con particolare attenzione al rapporto tra lettura e acquisizione del lessico.

L'obiettivo delle attività volte allo sviluppo delle strategie di lettura è rendere gli apprendenti dei lettori fluenti, cioè in grado di leggere in modo rapido, interattivo e flessibile, comprendendo ciò che leggono e in modo finalizzato a uno scopo (Grabe 1991). Affinché si raggiunga un livello di lettura fluente è necessario che il soggetto sviluppi la sua consapevolezza fonologica e ortografica e che acquisisca un buon livello di competenza lessicale (Burt, Peyton, Schaetzel, 2003).

5.2.1 Modelli di elaborazione della lettura

I principali modelli di elaborazione della lettura possono essere divisi in tre tipologie, che nel tempo hanno influenzato approcci didattici diversi:

- I modelli *top-down* prevedono un percorso discendente che va dalla mente del soggetto al testo: il lettore si forma delle aspettative sulla base del contesto e delle sue conoscenze enciclopediche, formula delle ipotesi che poi vengono verificate ed eventualmente confermate (Goodman, 1967; cfr. Grabe 1991; Cardona, de Iaco 2020). Modelli di questo tipo hanno influenzato gli approcci didattici globali, in cui l'apprendente è invitato a focalizzare l'attenzione su alcune parole salienti che è in grado di riconoscere per poi ipotizzare il significato generale del testo (Bricchese 2019c).
- Le ricerche sperimentali condotte attraverso test di *eye tracking* hanno messo fortemente in dubbio gli approcci globali di tipo *top-down*, in quanto hanno dimostrato che in realtà lo sguardo del lettore non procede a balzi verso singoli

elementi salienti, bensì si sofferma accuratamente sulla maggior parte delle parole e dei grafemi che le compongono. L'illusione di una lettura globale è data dalla rapidità ed efficienza con cui ciò avviene (Grabe 1991; Deahene 2009). Queste osservazioni supportano modelli cognitivi di tipo *bottom-up*, che prevedono che il soggetto parta dall'associazione delle singole corrispondenze grafema-fonema per poi accedere al proprio lessico mentale. Sul piano didattico, questi modelli hanno influenzato gli approcci analitici che procedono dall'insegnamento delle lettere dell'alfabeto (metodo alfabetico) o delle sillabe (metodo sillabico) a quello di unità maggiori e dotate di significato (Bricchese 2019c).

- Infine, i **modelli interattivi** prevedono un'elaborazione su più livelli, in cui entrano in gioco in parallelo percorsi cognitivi ascendenti e discendenti. Il soggetto mette in atto meccanismi compensatori grazie ai quali una strategia è in grado di sopperire alle mancanze dell'altra: nel lettore esperto il ricorso alle informazioni contestuali è minimo, mentre il lettore che ha difficoltà di decodifica fa uso di strategie di compensazione *top-down* (Grabe 1991; Cardona, se Iaco 2020). Secondo questo tipo di modello, nella lettura diverse abilità cognitive operano contemporaneamente. Il lettore elabora una ad una le corrispondenze grafema-fonema, ma allo stesso tempo co-costruisce il testo utilizzando le proprie conoscenze pregresse: «reading involves both an array of lower-level rapid, automatic identification skills and an array or higher-level comprehension/interpretation skills» (Grabe, 1991). Oggi c'è sostanziale accordo nell'adottare approcci didattici integrati che puntino allo sviluppo sia dell'associazione grafema-fonema, sia di strategie basate sulla formazione di ipotesi e l'elaborazione di inferenze di significato (Bricchese 2019c).

Nella presente proposta sarà adottato un approccio integrato che si pone come obiettivo lo sviluppo della competenza fonologica e ortografica pur facendo appello a strategie *top-down* mirate a compensare le difficoltà iniziali nella decodifica e a facilitare i processi mnemonici (cfr. infra). L'analisi delle unità minime che compongono la parola sarà effettuata sempre a partire da parole intere inserite all'interno di un contesto comunicativo, tali parole verranno prima comprese poi analizzate, scomposte in sillabe e grafemi e manipolate per favorire lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica.

5.2.2 I processi di inferenza e il *guessing*

L'apprendente a bassa scolarità si trova a dover sviluppare da zero delle strategie di approccio al testo scritto. Oltre a lavorare sulla decodifica delle parole, l'insegnante dovrà anche guidare l'apprendente ad attingere alle proprie conoscenze pregresse e alle informazioni contestuali disponibili per poter ricavare più informazioni possibili dal testo, dovrà quindi aiutare l'aspirante lettore a mettere in atto meccanismi di comprensione *top-down*.

Formulare ipotesi ed elaborare inferenze, oltre a compensare le difficoltà di lettura dovute alla ridotta competenza alfabetica, aiuta l'apprendente a memorizzare in maniera stabile gli elementi lessicali: una volta compreso il significato di uno o più elementi nuovi, è necessario che questo si stabilizzi nella memoria. Quando un elemento ha lasciato una traccia stabile nella memoria a lungo termine può essere utilizzato in modo produttivo, ma affinché questo avvenga è necessario che il processo di inferenza non sia troppo semplice: se il testo fornisce troppe informazioni, la profondità di codifica sarà inferiore. In tal proposito, è stato dimostrato che si ricordano con maggior successo due frasi tra loro moderatamente correlate (né troppo né troppo poco), mentre nel caso di correlazioni troppo ovvie, che non richiedono alcuna inferenza, la velocità di lettura aumenta ma diminuisce la capacità di ritenzione delle informazioni (Mason, Just, 2004; Cardona, de Iaco 2020).

Allenare gli apprendenti a generare inferenze sulla base delle informazioni contestuali e del proprio bagaglio enciclopedico ha anche una valenza comunicativa in quanto li prepara ad affrontare le situazioni quotidiane in cui è necessario comprendere un discorso (scritto o orale) sulla base di un numero limitato di elementi, serve cioè a imparare a comprendere testi autentici nella vita di tutti i giorni prima di aver sviluppato a pieno le competenze linguistiche nella L2 (Amoruso, Amoruso et alii, 2016).

Nation e Coady (1988) suggeriscono un percorso di inferenza basato su cinque *step*, valido a patto che il testo risulti sufficientemente comprensibile ai lettori e che essi abbiano già delle prenoscenze sul tema trattato:

1. localizzazione della parola-obiettivo nel testo;
2. osservazione del co-testo in cerca di parole note che possano chiarire il significato della parola target;

3. osservazione del contesto più ampio in cerca di ulteriori indizi di significato;
4. formulazione dell'ipotesi (*guessing*);
5. controllo ed eventuale conferma dell'ipotesi (per il livello di cui ci occupiamo la conferma può provenire dall'insegnante)

Affinché il *guessing* risulti efficace è necessario che gli elementi utili si trovino il più possibile nel contesto immediato rispetto alla parola target, che ci sia sufficiente ridondanza e che la densità lessicale del testo non sia eccessiva (Cardona, de Iaco, 2020). L'insegnante può quindi guidare l'apprendente a formulare ipotesi di significato sulle parole-obiettivo attraverso domande-stimolo indirizzate all'osservazione del co-testo e delle eventuali immagini presenti, e facendo appello alle conoscenze enciclopediche condivise dal gruppo classe relative al tema trattato. In questo modo vengono stimolate sia la comprensione che l'acquisizione del lessico. Risulta evidente che in questo tipo di approccio alla lettura è fondamentale che il tema selezionato sia familiare e motivante. (Cardona, de Iaco, 2020) Inoltre, per favorire la formulazione di ipotesi da parte degli apprendenti è utile proporre delle attività di pre-lettura finalizzate all'attivazione dei meccanismi di aspettativa e delle conoscenze pregresse (Carrell 1987). La memorizzazione degli elementi individuati attraverso il *guessing* è favorita anche da attività post-lettura, come la discussione collettiva di quanto letto (Cardona, de Iaco, 2020).

5.2.3 Come leggere: strategie e obiettivi

In base al grado di complessità del testo, agli obiettivi dell'attività didattica e al livello degli apprendenti, è possibile proporre attività che richiedano una o più strategie di lettura tra *skimming*, *scanning*, lettura attenta e lettura critica (Balboni 2015; Cardona, de Iaco 2020). Per *skimming* si intende una lettura rapida finalizzata alla comprensione generale del testo, che non si sofferma sul significato delle singole parole ma mira alla comprensione del senso generale. Nello *scanning*, al contrario, il lettore va in cerca di un numero limitato di informazioni precise e dettagliate, ignorando il resto. La lettura attenta e la lettura critica sono finalizzate rispettivamente alla comprensione totale del testo, anche nei suoi messaggi impliciti, e all'individuazione dei diversi punti di vista possibili.

Esse richiedono delle capacità di lettura avanzate e non saranno oggetto della presente proposta, ma rappresentano un obiettivo a lungo termine del percorso di alfabetizzazione.

Come anticipato nel paragrafo precedente, l'attività di lettura sarà preceduta da un momento di pre-lettura in cui l'insegnante elicit le pre-conoscenze lessicali sul tema trattato e prepara gli apprendenti a formarsi delle aspettative sul contenuto del testo. Gli studi sullo sviluppo delle abilità di lettura in contesto L2 o LS sono concordi nell'escludere l'utilità di una fase di *pre-teaching* delle parole-target sotto forma di liste di parole isolate da presentare agli apprendenti prima della lettura: tale pratica non favorisce la comprensione del testo né la memorizzazione del lessico (Cardona, de Iaco, 2020). Più precisamente, gli studi condotti sul *pre-teaching* evidenziano come la presentazione del lessico prima della lettura abbia effetti positivi solo se rispetta alcuni criteri (Beck, Mckeown 1983):

- le parole introdotte entrano in relazioni semantiche nella memoria a lungo termine e raggiungono un sufficiente grado di attivazione da poter essere riconosciute in modo fluente;
- la fase di *pre-teaching* è dilatata nel tempo;
- le parole target vengono ripetute molte volte.

La lista di parole isolate sottoposta agli apprendenti prima dell'attività non risponde a questi requisiti e risulta pertanto poco utile, rischiando di essere demotivante. Una sorta di *pre-teaching* diffuso, graduale ed efficace, è conseguibile attraverso la ripetizione di temi e di elementi lessicali lungo tutto il percorso didattico, in modo da favorire l'apprendimento cumulativo del lessico (Nation, Coady, 1988).

Cardona e de Iaco (2020) suggeriscono che il momento di lettura vera e propria avvenga, almeno in un primo momento, in modo individuale e silenzioso. I tempi di fissazione dello sguardo, infatti, variano a seconda delle difficoltà di elaborazione di ciascun soggetto: la lettura silenziosa consente ad ogni apprendente di prendersi il proprio tempo per la decodifica dei grafemi e per l'attuazione delle proprie strategie cognitive di accesso lessicale. A questo punto può seguire una lettura ad alta voce da parte dell'insegnante, che attraverso l'uso delle pause e del tono di voce può agevolare la comprensione e favorire il *noticing*.

Alla fine della lettura dell'insegnante, è possibile presentare delle domande di comprensione generale del testo, chiedendo agli apprendenti di rileggere rapidamente per trovare le risposte: in questo modo si stimola l'uso di una strategia di *skimming*. È possibile anche presentare una lista di elementi precisi da individuare nel testo, ad esempio completando una tabella: in questo caso si incoraggia un tipo di lettura a *scanning*.

Dopo la lettura può avvenire il focus sulle parole nuove, che saranno individuate nel testo e sottoposte al processo di *guessing* per capirne il significato. A questo punto, nel caso dell'apprendimento della letto-scrittura, l'insegnante può stimolare l'analisi *bottom-up* delle parole attraverso esercizi di lettura, scrittura e manipolazione dei grafemi.

Nel prossimo capitolo saranno mostrati degli esempi pratici di applicazione dei criteri di leggibilità e comprensibilità e verrà proposta un'Unità di Acquisizione a partire da un semplice testo scritto.

6. Proposte operative

In queste pagine vengono messi in pratica i criteri emersi dai capitoli precedenti per la redazione di testi leggibili, comprensibili e motivanti rivolti ad apprendenti adulti a bassa scolarità. I testi sono preceduti da una breve introduzione in cui vengono suggerite anche delle possibili attività didattiche; l'ultimo testo è inserito all'interno di una Unità di Acquisizione (UDA) completa.

Le immagini presenti all'interno delle proposte sono state scaricate dal sito *Pexels* (<https://www.pexels.com>), che mette a disposizione fotografie utilizzabili liberamente e gratuitamente, registrate tramite licenza Creative Commons CC0. Le immagini sono finalizzate alla contestualizzazione del testo, ne facilitano la comprensione e possono essere utilizzate dall'insegnante per stimolare la conversazione nella fase di motivazione (cfr. infra). La scelta è ricaduta su immagini fotografiche piuttosto che su illustrazioni o disegni, sulla base delle ricerche di Bigelow e Schwarz (2010), secondo cui «the more lifelike the images, the easier they are to understand of interpret for adults without literacy and formal schooling» (p.8)

Per ogni testo è stato calcolato l'indice di leggibilità GULPEASE tramite la piattaforma online *Farfalla Project* (https://farfalla-project.org/readability_static/).

I testi che riportiamo qui sono da considerare a titolo esemplificativo, in quanto sono basati su un profilo di apprendente abbastanza generico (cfr. cap. 1). Nella pratica didattica, per una adeguata selezione dei temi, delle forme target e del tipo di attività da svolgere è necessario conoscere le caratteristiche specifiche degli apprendenti: i loro interessi, i bisogni comunicativi, il bagaglio enciclopedico, il lessico produttivo e ricettivo, le specifiche difficoltà di ognuno nella letto-scrittura, il grado di competenze orali. La reale programmazione didattica, quindi, dovrà sempre essere incentrata sull'apprendente. Anche quando si utilizza un libro di testo, è l'insegnante a decidere, sulla base di quanto osservato in classe, come approcciare i materiali, quali attività svolgere, e che tipo di materiali integrativi preparare.

Le proposte sono fortemente ispirate alle letture presenti nel già citato manuale *Leggi e Scrivi* di Nereo Turati: brevi testi ad alta comprensibilità redatti a partire da parole-chiave che l'autore, in analogia con il metodo Freire, chiama "generative" e che

definisce come «**parole-nome** significative, spesso già conosciute dall'apprendente a livello orale perché di uso comune e di facile accesso nei contesti di vita (quindi in questo senso con valenza “**ecologica**”» (Turati 2022, p. III, grassetto nell'originale).

La ripetitività intra- e intertestuale di alcuni elementi lessicali è voluta, in accordo con il criterio di comprensibilità della ridondanza, individuato nel capitolo precedente.

6.1 L'Unità di Acquisizione (UDA) per apprendenti a bassa scolarità

Secondo la definizione di Balboni, l'Unità di Acquisizione (UDA) è la «molecola matematica» che costituisce «il nucleo dell'attività di acquisizione della lingua straniera» (Balboni 2015, p. 152). La suddivisione dell'UDA nelle tre fasi principali che la compongono – **globalità, analisi, sintesi** – è ispirata al principio gestaltico secondo cui la percezione muove da una prima fase globale, caratterizzata da una «focalizzazione modale» (ivi) sull'emisfero destro del cervello, a una fase analitica, che chiama invece in causa l'elaborazione da parte dell'emisfero sinistro. Al termine di queste due fasi, avviene la sintesi, che «trasforma ciò che è *percepito* in elementi *recepiti* dalla nostra mente» (ivi p. 151, corsivo nell'originale). Il passaggio dalla fase globale a quella analitica avviene in modo induttivo grazie al meccanismo dell'intuizione, lungo un percorso che va dal concreto all'astratto, dall'osservazione del fenomeno alla generalizzazione della regola (Freddi 1970). In Italia, a partire dagli anni Sessanta, il modello di percezione elaborato dalla Teoria della Gestalt è stato applicato all'insegnamento delle lingue nell'ambito della glottodidattica umanistica della Scuola Veneziana, comportando un cambio di paradigma da un tipo di approccio ai materiali di tipo deduttivo verso l'odierna impostazione induttiva e incentrata sulle tre fasi (Mezzadri 2022). Secondo Balboni, infatti:

ogni testo [...] che viene presentato allo studente va esplorato attraverso le tre fasi della percezione gestaltica: prima in maniera globale, poi in maniera analitica, infine realizzando il più autonomamente possibile una sintesi e una riflessione che permettano all'apprendimento di evolvere in acquisizione (Balboni, 2015, p. 153, corsivo nell'originale).

Alle tre fasi fondamentali è possibile far precedere una fase di **motivazione**, volta a «soddisfare le istanze motivazionali facendo appello alla sfera dell'affettività» (Freddi

1970, p. 115). In questo primo momento il ruolo dell'insegnante è quello di introdurre un input (immagine, video, oggetto ecc.) potenzialmente interessante e presentare agli apprendenti delle domande-stimolo per elicitarle le conoscenze pregresse sull'argomento che sarà oggetto dell'unità, far emergere parole chiave e incoraggiare il racconto di esperienze personali. In questo modo è possibile creare un ambiente rilassato, attivare i meccanismi di formazione delle aspettative e radicare le attività didattiche sull'esperienza concreta e i bisogni comunicativi dei discenti (Balboni 2015; Mezzadri 2022).

Per quanto riguarda l'applicazione delle sequenze dell'UDA alla didattica con adulti a bassa scolarità, il punto di riferimento adottato qui sarà il lavoro di Annalisa Bricchese (2019b). L'autrice riprende le caratteristiche fondamentali di ciascuna fase adattandole al target di apprendenti e suggerendo una serie di tecniche che è possibile utilizzare con adulti analfabeti. Le proposte di esercizi e attività che si trovano in questo capitolo tengono conto di questi suggerimenti. Bricchese sottolinea inoltre l'importanza di non trascurare le abilità orali, «in quanto esiste una relazione di interdipendenza tra lo sviluppo del linguaggio orale e le competenze legate alla lettura e alla scrittura in lingua seconda» (ivi p. 104). L'autrice propone, in tal proposito, l'attivazione di diverse abilità a seconda delle varie fasi dell'UDA (figura 28). Poiché la presente proposta non è rivolta ad analfabeti totali, abbiamo ritenuto possibile una piccola modifica (in blu nello schema) che prevede il coinvolgimento di abilità letto-scrittorie già dalla fase di globalità. Questa possibilità è prevista anche dall'autrice stessa, che specifica:

gli studenti che hanno già frequentato uno o più corsi di alfabetizzazione in L2 e si trovano a livello Alfa A1 in uscita o Pre-A1 potranno utilizzare tutte le strategie acquisite anche leggendo alcune «parole conosciute o non conosciute purché formate da sillabe familiari» (Borri et alii 2014). (Bricchese 2019b, p. 106)

Avremo così una fase di motivazione svolta oralmente, nel corso della quale sarà accettato anche il ricorso alle lingue madri degli apprendenti e/o alle lingue veicolari, per agevolare la partecipazione e il coinvolgimento emotivo di tutto il gruppo; una fase di globalità, in cui saranno proposte attività finalizzate alla verifica delle ipotesi emerse in precedenza e alla comprensione generale del contenuto del brano attraverso esercizi orali e scritti; una fase di analisi durante la quale si osserverà nuovamente il testo alla ricerca degli elementi-target e ci si concentrerà «prima sul riconoscimento, lettura e scrittura

globale delle parole-obiettivo e poi sul riconoscimento, lettura e scrittura di suoni e corrispondenti grafemi che compongono, del tutto o in parte, le parole obiettivo» (ivi p. 107); infine si terrà la fase di sintesi, scritta e orale, in cui «lo studente rielabora le informazioni [...] allontanandosi dall'input di partenza e riutilizzando quanto appreso in altri contesti, in modo coerente» (ivi p. 102).

	Oralità	Letto-scrittura
Motivazione	✓	
Globalità	✓	✓
Analisi		✓
Sintesi	✓	✓

Figura 28. Abilità coinvolte in ciascuna fase dell'UDA rivolta ad apprendenti adulti a bassa scolarità. Adattato e modificato da: Bricchese 2019b.

Testo n. 1

Indice di leggibilità: 81

Parole-chiave: bicicletta; capo; soldi; telefono; Cola.

Il primo esempio di testo che proponiamo può essere considerato di tipo narrativo, in quanto presenta lo svolgersi di azioni portate avanti da un agente in un arco di tempo (cfr. cap. 4 par. 4.1.3). La lettura di questo brano può essere proposta dopo un'unità didattica sulle funzioni comunicative legate al presentarsi e fornire informazioni personali (si apre, infatti, con la presentazione di un personaggio, di cui vengono indicati il nome, la provenienza e il mestiere) e come introduzione al tema del lavoro.

Prima della lettura, l'insegnante può chiedere agli apprendenti di osservare l'immagine per richiamare conoscenze pregresse, stimolare la produzione orale e formulare ipotesi sul contenuto del brano. Nel corpo del testo è presente un'altra immagine, inserita per agevolare la comprensione.

Nel testo è presente un verbo al passato prossimo, il verbo *finire*, che riteniamo risulti comprensibile agli apprendenti già nelle fasi precoci dell'acquisizione a causa della sua velocità (Giacalone Ramat, 2002; cfr. cap. 5 par. 5.1.2) e della frequenza con cui viene utilizzato nel linguaggio quotidiano, anche nel contesto didattico.

Per quanto riguarda il lessico proposto, ipotizziamo che facciano già parte del vocabolario degli apprendenti (almeno ricettivo) le parole *negozio*, *capo*, *pulire*, *soldi* e *sedersi*, mentre proponiamo come parole nuove *commesso*, *cliente*, *pavimento* e *contare*. Il testo è costruito in modo tale che le parole nuove siano inferibili dal contesto grazie alla presenza delle parole note: *negozio* → *commesso*, *cliente*; *pulire* → *pavimento*; *soldi* → *contare*.

Il testo presenta inoltre diverse parole con consonanti geminate, che possono rappresentare il target delle attività di letto-scrittura. È possibile chiedere ai discenti di individuare e cerchiare tutte le doppie, in modo da stimolare il *noticing* e lo sviluppo della competenza fonologica. In seguito, si può invitare gli apprendenti a ricopiare le parole contenenti le consonanti geminate all'interno di caselle prestampate, in modo tale che a ogni casella corrisponda una lettera, per poi evidenziare con un colore le caselle che presentano le doppie. Questo tipo di esercizio è utile per abituare gli apprendenti alla reificazione e manipolazione del materiale linguistico (cfr. cap. 3 par. 3.2), inoltre la

scrittura lettera per lettera stimola il ripasso mentale dell'associazione grafema-fonema. Infine, si potrebbe proporre un dettato delle parole target, con autocorrezione finale (cfr. Balboni 2018). L'autocorrezione, oltre a comportare un minor rischio di perdere la faccia rispetto alla correzione dell'insegnante, stimolerà ulteriormente la consapevolezza metalinguistica e matetica, portando gli apprendenti a recuperare gli esercizi svolti in precedenza e a ricontrollare le parole grafema per grafema, ripassandone ancora una volta mentalmente il suono.

Se le competenze linguistiche degli apprendenti lo permettono, è possibile utilizzare questo breve testo narrativo come spunto per lavorare sulla morfologia verbale, e in particolare sulla terza persona singolare dei verbi regolari al presente indicativo. In questo caso si potrebbero evidenziare le forme verbali target con un font colorato o attraverso l'uso del grassetto (come nell'esempio) per poi chiedere ai discenti di abbinare ogni verbo alla corrispondente forma all'infinito, generalizzare la regola per via induttiva e rinforzarla attraverso una serie di esercizi.

Il contenuto del testo, infine, può costituire uno spunto per stimolare la discussione e il racconto di esperienze personali da parte degli apprendenti.

Leggi e parla con l'insegnante.

IL NEGOZIO DI BICICLETTE



Il **commesso** del negozio di biciclette si chiama Ali. Ali è un ragazzo straniero. Lui è nato in Egitto e vive in Italia da 6 anni. Ali **lavora** come commesso da 2 anni.

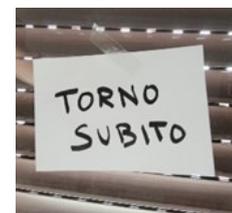
Ali **ripara** e **vende** le biciclette.

Oggi Ali ha finito di riparare una bicicletta. Adesso non ci sono clienti. Ci sono solo Ali e il capo.

Il capo di Ali non è gentile, è sempre arrabbiato.

Ali è stanco ma non si siede: **pulisce** il pavimento, **conta** i soldi, **mette** in ordine il negozio.

Finalmente il capo va via. Ali aspetta 5 minuti, poi **mette** il cartello "TORNO SUBITO" e va a **prendere** una Cola al bar. Dopo, Ali torna al negozio, si siede, **guarda** i video di calcio sul telefono e beve la Cola.



Cerchia le lettere doppie, come nell'esempio.

Testo n. 2

Indice di leggibilità: 83

Parole-chiave: macchina; autobus; bicicletta.

Presentiamo ora un testo descrittivo che tratta di un oggetto della vita quotidiana solitamente molto familiare agli apprendenti: la bicicletta. La descrizione si colloca all'interno di una breve cornice narrativa finalizzata a fornire un contesto di facile identificazione e per rendere più interessante il testo (alla fine viene suggerito uno spunto di discussione). La descrizione contrapposta tra due oggetti favorisce la memorizzazione del lessico perché crea una serie di coppie antinomiche riferite al medesimo campo semantico (Cardona, de Iaco 2020). Il brano può essere presentato insieme a un'immagine raffigurante le diverse parti della bicicletta con delle frecce e delle didascalie, eventualmente da far completare agli apprendenti. All'interno del testo sono state evidenziate con un colore diverso le desinenze femminili singolari per favorirne il *noticing*: il testo descrittivo si presta alla riflessione linguistica sulla morfologia del sintagma nominale, perciò si potrebbe proporre, al termine della lettura, una serie di attività sul genere dei sostantivi e sull'accordo tra nome e aggettivo (cfr. cap. 4 par. 4.1.3). Nella fase di analisi è possibile chiedere agli apprendenti di osservare le forme evidenziate e ricavare la regola generale sull'accordo, mentre nella fase di sintesi la regola appresa potrebbe essere estesa a una nuova serie di parole non presenti nell'input.

Va infine precisato che il testo non rispetta perfettamente i criteri di complessità lessicale individuati nel capitolo precedente, in quanto sono presenti parole che non fanno parte del VdB (*sella* e *cestino*). Tuttavia, data la familiarità dell'oggetto e il legame con i bisogni comunicativi legati alle necessità di muoversi in città, questi vocaboli potrebbero essere già noti agli apprendenti o comunque facilmente inferibili dal contesto e percepiti come utili.

Leggi e parla con l'insegnante

LA BICICLETTA NUOVA



Nina non ha la macchina. L'autobus costa troppo, allora Nina vuole comprare una bicicletta.

Nina va al negozio di biciclette e il commesso le fa vedere due bici: una nuova e una usata.

La bicicletta nuova è gialla, ha il cestino e le marce: in salita puoi cambiare marcia e fare meno fatica! Le ruote sono grandi, la sella è comoda. La bicicletta nuova è bella e pulita, ma costa tanto.

La bicicletta usata è rossa, non ha il cestino e non ha le marce. Le ruote sono piccole, la sella è scomoda. La bicicletta usata è brutta e sporca, ma costa poco.

Secondo te, quale bici sceglie Nina?

Testo n. 3

Indice di leggibilità: 76

Parole-chiave: Gambia; Italia; lingua; cultura.

Il testo che segue, di tipo argomentativo, è stato scritto da S., un giovane gambiano di 29 anni, in Italia da 9 anni che lavora in Veneto come carpentiere. Il testo è stato elicitato attraverso una traccia scritta¹, è stato poi adattato e semplificato secondo i criteri di leggibilità e comprensibilità esaminati nel capitolo precedente. Nonostante la riscrittura controllata persistono alcuni fattori di complessità dovuti alla natura argomentativa del testo, al riferimento a questioni astratte (cultura, identità, integrazione) e all'uso del linguaggio figurato (l'argomentazione prende avvio da una metafora). Anche l'indice di leggibilità (calcolato escludendo la frase in mandinka) non è molto basso e il testo, pur restando distante dalla soglia di frustrazione, rientra nella fascia "difficile" per il livello elementare (Lucisano, Piemontese 1988, cfr. cap. 5 par. 5.1). Ciononostante, riteniamo che il testo sia avvicinabile, con l'aiuto dell'insegnante, all'interno di un percorso già avviato di livello Pre-A1: la familiarità e la valenza emotiva delle questioni affrontate possono in parte compensare la mancanza di concretezza; inoltre, il testo presenta dei punti di forza soprattutto sul piano motivazionale: è stato scritto da una persona che condivide con i destinatari l'esperienza migratoria (ciò costituisce il *personal element*, Dörnyei, 2001, cfr. cap. 4 par. 4.2.2); presenta un'opinione possibilmente controversa, rispetto alla quale possono emergere pareri discordanti, risultando stimolante per la riflessione e per la produzione orale (*intriguing element*, *ivi*); riguarda un tema socialmente e politicamente rilevante per i destinatari; fa appello a una cultura orale e multilingue, tipica del profilo sociolinguistico che abbiamo delineato nella prima parte, grazie all'uso di un idioma ampiamente diffuso nell'Africa Occidentale (il mandinka) e al riferimento iniziale a una forma orale di trasmissione del pensiero, il proverbio (D'Agostino, 2021, cfr. cap. 3 par. 3.3).

L'immagine posta all'inizio può essere utilizzata dall'insegnante per stimolare gli apprendenti a formulare ipotesi sul contenuto del testo e a elicitare il lessico. Trattandosi

¹ Questo è il testo della traccia utilizzata da S. per la produzione del brano:
Conosci un modo di dire o un proverbio che secondo esprime un insegnamento giusto? (Va bene in qualsiasi lingua, basta che sia possibile tradurlo o spiegarlo in italiano). Dove hai sentito per la prima volta questo modo di dire? Perché, secondo te, è giusto?

inoltre di un'immagine insolita e distante dal contesto urbano della vita di tutti i giorni, potrebbe incuriosire e stimolare la motivazione (*exotic element*, Dörnyei 2001).

È possibile proporre un testo del genere alla fine di una unità didattica sul tema della nazionalità/cittadinanza come ulteriore stimolo per un'attività di sintesi orale (cfr. supra).

Un ragazzo gambiano ha scritto questo testo. Leggi il testo.

IL BASTONE E IL COCCODRILLO



"Yerikunto simay baakono nyawo nya aateh kenola bamboo ti. "

Questo proverbio è in lingua mandinka. La prima volta ho sentito questo proverbio a Wassu, un piccolo villaggio del Gambia.

La traduzione del proverbio è "non importa per quanto tempo un bastone lungo sta nell'acqua...non può mai diventare un coccodrillo".

Secondo me questo proverbio è giusto. Io posso stare anche 100 anni in Italia ma non posso essere veramente italiano perché le mie radici sono forti. Tutti i giorni imparo cose nuove ma la mia cultura non può mai cambiare al 100%.

Secondo te è giusto? Parla con i compagni e con l'insegnante.

Esempio di Unità di Acquisizione (UDA)

Indice di leggibilità: 85.

Parole-chiave: partita; calcio; amici; Cola; pizza.

Target linguistico: lessico legato all'alimentazione.

Target di letto-scrittura: le vocali.

Target metalinguistico: consapevolezza fonologica.

L'ultima proposta è costituita da un'UDA completa rivolta ad apprendenti che si trovano all'inizio di un percorso Pre-A1 e riguarda il tema degli acquisti e dell'alimentazione. Il pretesto narrativo è costituito da una situazione che può richiamare gli interessi e le abitudini di giovani adulti (una cena tra amici in occasione di una partita di calcio) e costituire quindi l'*interesting element* sul piano motivazionale. È inoltre presente un riferimento alle diverse abitudini alimentari (bere o non bere alcolici) che fa appello al *personal element* (cfr. cap. 4 par. 4.2.2). Si è cercato in questo modo di ancorare la lettura alla vita quotidiana degli apprendenti da un punto di vista non solo strumentale ma anche affettivo. Di seguito sono illustrate tutte le fasi dell'UDA con una breve spiegazione delle attività suggerite. Come anticipato all'inizio di questo capitolo, lo stimolo alla creazione degli esercizi proposti viene dal contributo *L'UDA per studenti analfabeti o bassamente scolarizzati. Linee guida per la progettazione didattica* (Brichese 2019b).

- I. Motivazione (attività 1):** agli apprendenti viene mostrata la foto, l'insegnante chiede loro di descrivere l'immagine e fare ipotesi. Si cerca di elicitarle le parole note agli apprendenti attraverso domande-stimolo, si accettano commenti, supposizioni e digressioni, anche in lingue diverse dall'italiano. L'obiettivo è quello di suscitare l'interesse degli apprendenti e catturare la loro attenzione, predisponendoli emotivamente all'acquisizione.

- II. Globalità (attività 2-4):** agli apprendenti viene sottoposta la lettura del testo e vengono svolti due esercizi di comprensione. Il primo è un vero/falso, il

secondo richiede di selezionare una serie di immagini in base a quanto è stato letto.

III. Analisi (attività 5-7): gli apprendenti sono invitati a rileggere il testo attraverso la modalità dello *scanning* per individuare le parole-obiettivo, le quali saranno poi oggetto di un'attività di ricomposizione a partire dalle sillabe che le compongono, per lavorare sulla capacità di manipolazione del materiale linguistico, sulla consapevolezza fonologica e la memorizzazione del lessico. L'ultimo esercizio si focalizza sull'obiettivo di letto-scrittura: le stesse parole target saranno oggetto di un completamento su dettato in cui gli apprendenti sono chiamati a inserire le vocali mancanti. In questo modo si lavorerà sull'associazione corretta grafema-fonema e sulla distinzione dei suoni vocalici. Questa attività è propedeutica al *noticing* dei morfemi flessionali, che spesso risulta difficoltoso per gli apprendenti scarsamente alfabetizzati, perché nel loro caso l'analisi visiva non è in grado di compensare la scarsa salienza fonica (Mocciaro 2020, cfr. cap. 3 par. 3.2.1).

IV. Sintesi scritta (attività 8) e sintesi orale (attività 9): il lavoro sull'ascolto e la scrittura delle vocali viene applicato a parole nuove (sempre appartenenti al campo semantico oggetto dell'UDA), infine si richiede agli apprendenti di riutilizzare il lessico appreso in una produzione orale attraverso l'uso dello smartphone. Quest'ultimo elemento, oltre a costituire un fattore di novità potenzialmente stimolante, rende più concreto il task e fa in modo che ogni discente possa riascoltarsi, favorendo l'autovalutazione (Balboni 2018).

1. Guarda l'immagine, parla con i compagni e con l'insegnante.



2. Leggi e parla con l'insegnante.

LA PARTITA

Ali vive da solo in una casa piccola.

Stasera c'è la partita di calcio Italia-Spagna.

Ali invita tre amici a casa per vedere la partita.

Ali apre il frigo: non c'è niente! Solo acqua, limoni e pomodori.

Ali prende la bici e va a fare la spesa.

Al supermercato Ali compra patatine e birra per gli amici. Compra anche una bottiglia di Cola perché lui non beve alcolici.

Ali va a pagare alla cassa, poi torna a casa e aspetta gli amici.

Gli amici arrivano alle 20.15. Portano la pizza, i pop-corn e il gelato. Alle 20.30 inizia la partita.

3. Leggi le domande e segna con una **X** VERO o FALSO

La casa di Ali è piccola	VERO	FALSO
Stasera c'è la partita Italia-Francia	VERO	FALSO
Ali invita tre amici	VERO	FALSO
Ali va al supermercato	VERO	FALSO
Ali beve la birra	VERO	FALSO
Gli amici di Ali portano la pizza	VERO	FALSO

4. Che cosa compra Ali al supermercato? Segna con una **X**



5. Rileggi il testo e sottolinea tutti i nomi di cibo (cose da mangiare) e bevande (cose da bere).

6. Metti in ordine per formare le parole.

<p>LI MO NI</p>		
<p>PO DO RI MO</p>		
<p>LA TO GE</p>		
<p>RA BIR</p>		
<p>ZA PIZ</p>		

7. Ascolta le parole e scrivi le vocali che mancano

L_M_N_

P_ZZ_

P_M_D_R_

B_RR_

G_L_T_

8. Ascolta la lista della spesa e scrivi le vocali che mancano

- C_R_T_
- M_L_
- B_N_N_
- M_ZZ_R_LL_
- 1 P_CC_D_R_S_
- 1 P_CC_D_P_ST_
- L_TT_
- T_NN_
- B_RR_
- S_CC_D_FR_TT_

9. Vuoi fare una festa a casa. Invia un messaggio vocale a tua moglie/ tuo marito/ il tuo coinquilino. Chiedi di andare al supermercato e fai la lista delle cose che deve comprare.

Conclusioni

Siamo partiti cercando di capire chi sono gli apprendenti adulti a bassa scolarità che acquisiscono l'italiano come lingua seconda e abbiamo visto che si tratta principalmente di giovani adulti migranti con un profilo sociolinguistico multilingue e un passato scolastico di breve durata, caratterizzato da un percorso di alfabetizzazione incompleto, durante il quale hanno esercitato la lettura e la scrittura in una lingua internazionale - inglese, francese o arabo - diversa dalle lingue di prima socializzazione (D'Agostino, 2021). Dal punto di vista della *literacy*, quindi, non ci siamo occupati di persone totalmente analfabete ma di apprendenti debolmente alfabetizzati e/o alfabetizzati in un alfabeto non latino (Minuz, 2005). Il grado di sviluppo della letto-scrittura in questi soggetti si assesta in corrispondenza dello stadio alfabetico, nel quale il soggetto conosce le regole di combinazione grafema-fonema ma non è ancora in grado di leggere e scrivere in modo rapido, fluente e orientato alla comprensione del messaggio (stadio ortografico): l'elaborazione è lenta e faticosa e può sottrarre risorse cognitive alla comprensione (Frith 1986; Dehaene 2009).

Per quanto riguarda l'italiano, i profili di competenza degli apprendenti risultano disomogenei in quanto le abilità orali, soprattutto di comprensione, sono superiori a quelle scritte. Il loro livello espresso secondo gli standard europei si assesta intorno a un Pre-A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento, corrispondente a un profilo LASLLIAM 3 della guida *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*.

In base ai profili delineati abbiamo cercato di individuare i punti di forza e di debolezza degli apprendenti, con particolare attenzione al possibile ruolo della *literacy* nell'influenzare le capacità cognitive. Pur ridimensionando l'effetto dell'alfabetizzazione nei confronti della cognizione generale, abbiamo visto come alcune capacità metacognitive e in particolare metalinguistiche si sviluppino attraverso la scolarizzazione e siano in grado di condizionare il successo dell'apprendimento di una lingua seconda (Minuz 2005; Mocchiari 2020). Tra i punti di forza abbiamo invece individuato il bagaglio multilingue, la motivazione legata all'età adulta e alla volontà di realizzare un progetto di vita che prevede anche l'acquisizione della L2, il bagaglio esperienziale (Amoruso, 2018; Bettoni, 2001).

Nella seconda parte ci siamo occupati della formulazione di proposte operative sotto forma di testi scritti ad alta comprensibilità (Pallotti 2000), in una prospettiva in cui per testo intendiamo «un enunciato autonomo, autosufficiente, dotato di valore funzionale rispetto al contesto sociale e utilizzabile nella didattica delle lingue come unità di base» (Nitti 2020). Per quanto riguarda la fruibilità dei testi da parte di persone a basse scolarità, abbiamo applicato l'indice di leggibilità GULPEASE (Lucisano, Piemontese 1988), mentre per valutare la comprensibilità abbiamo delineato una serie di parametri ortografici, morfosintattici, discorsivi e lessicali. All'aspetto lessicale è stata data particolare importanza in quanto risulta il fattore maggiormente determinante per stabilire l'effettiva comprensibilità di un testo (Nation, Coady, 1988).

Infine, abbiamo cercato di dare spazio e concretezza agli aspetti motivazionali dell'input, la cui riconosciuta importanza nell'ambito della glottodidattica non sempre si traduce in una effettiva trattazione dettagliata del tema a causa del suo carattere sfuggente, difficilmente quantificabile e soggettivo. Nonostante queste difficoltà si è cercato di capire quali fattori possano contribuire a rendere l'input linguistico maggiormente stimolante per il profilo di apprendenti di cui ci siamo occupati, sia sul piano dell'utilità pratica che su quello del coinvolgimento affettivo.

In conclusione, nelle proposte si è cercato di rispondere alla necessità di rendere accessibile l'input linguistico a discenti con limitate risorse linguistiche e alfabetiche, lavorando da un lato alla comprensibilità e dall'altro allo sviluppo di strategie di lettura basate sulla *expectancy grammar* (Balboni 2015; Bricchese 2019b) e sulla capacità di formulare ipotesi ed elaborare inferenze di significato attraverso il meccanismo del *guessing* (Nation, Coady 1988; Cardona, de Iaco 2020). La visione della lingua soggiacente a questo lavoro può essere sintetizzata da una similitudine di Tullio de Mauro:

Una lingua è come un'aritmetica in cui ognuno sa e usa alcuni simboli ignoti ad altri. È come un'aritmetica in cui le dieci cifre arabe di base, da 0 a 9, sono note a ciascuno in parte solamente. È come un'aritmetica in cui, attraverso il tempo, le classi sociali, lo spazio geografico, simboli e cifre di base possono cambiare di numero e valore.

Un'aritmetica del genere sarebbe un indovinello permanente. E tale, effettivamente, è la lingua (De Mauro, 2003).

Ringraziamenti

Ringrazio Nereo Turati per il tempo che mi ha dedicato, per i manuali che ha gentilmente messo a mia disposizione e per i preziosi consigli.

Ringrazio S. per la sua disponibilità e per essersi messo in gioco nella stesura del testo numero 3.

Ringrazio il gruppo Fare rete e il Centro Linguistico di Ateneo di Padova per i corsi di formazione che sono stati fondamentali per l'approfondimento di alcuni dei temi presenti in questo lavoro.

Ringrazio infine il SAP dell'Università di Padova e in particolare la dott.ssa Demo per l'aiuto che viene offerto a studentesse e studenti in difficoltà.

Bibliografia

- Agostino R. (2018), *Il sistema normativo di accoglienza: tra lacune, inattuazione e discrezionalità*, in Avallone G. (a c. di), *Il sistema di accoglienza in Italia: esperienze, resistenze, segregazione*, Orthotes, Napoli - Salerno.
- ALTE (2016), *I test linguistici per l'accesso, l'integrazione e la cittadinanza: linee guida per i responsabili politici*, Cambridge, Association of Language Testers in Europe, <https://it.alte.org/Materials>.
- Al-Wer E. – Horesh U. (2019), *Arabic sociolinguistics. Principles and epistemology*, in Al-Wer E, Horesh U. (a c. di), *The Routledge Handbook of Arabic sociolinguistics*, Routledge, New York, pp. 1-11.
- Amoruso C.- Amoruso M. et alii. (2016), *Testo, parola, sillaba, andata e ritorno. Un modello di didattica per classi a nulla o bassa scolarizzazione*, in D'Agostino M. – Sorce G. (a c. di) *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA Palermo I*, Scuola italiana per stranieri, Palermo, pp. 61-82.
- Amoruso M. (2018), *Apprendere una seconda lingua da analfabeti fra ricerca e didattica. Una esperienza con i minori stranieri non accompagnati a Palermo*, tesi di dottorato, Università degli studi di Palermo.
- Amoruso M. - D'Agostino M. - Jaralla Y.L., (a cura di) (2015), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri Palermo.
- Androutsopoulos J. (2007), *Bilingualism in mass media and on the internet*, in Heller M (a c. di), *Bilingualism, a social approach*, Palgrave MacMillan, London, pp. 207-230.
- Archer G. (2024), *The Prophet's Whistle. Late antique orality, literacy and the Quran*, Iowa University Press, Iowa City.
- Ardila, A. – Rosselli M. – Rosas P. (1989), *Neuropsychological assessment in illiterates: visuospacial and memory abilities*, in *Brain and Cognition*, 11, pp. 147–166.
- Arnold M.B. (1960), *Emotion and personality*, Columbia University Press, New York.
- Avallone G. (a c. di) (2018), *Il sistema di accoglienza in Italia: esperienze, resistenze, segregazione*, Orthotes, Napoli - Salerno.

- Barbarossa A. – Bugiolacchi A. (et alii) (2020), *AlfaZeta*, Centro Regionale Ricerca Sperimentazione & Sviluppo delle Marche, CPIA di Macerata, <https://cpiamacerata.edu.it/index.php?idpag=1950>.
- Batini F. (2023), *La lettura ad alta voce condivisa: un metodo in direzione dell'equità*, Il Mulino, Bologna.
- Balboni P. (2008), *Linguistica acquisizionale e glottodidattica*, in Grassi R. - Costa R. et alii (a c. di) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del convegno- seminario (Bergamo 19-21 giugno)*, Guerra, Perugia.
- Balboni P. (2013), *Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico*, in EL.LE n.1, marzo 2013.
- Balboni P. (2014), *Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare*, in Landolfi L. (a c. di), *Crossroads: Languages in (E)motion*, City University Press, Napoli, pp. 165-178.
- Balboni P. (2015), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. (2018), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, UTET, Torino.
- Balboni P. (2020), *Conoscenze e competenze nell'educazione linguistica*, in EL.LE, 9/23, pp. 333-344.
- Balboni P. (2022), *La glottodidattica umanistica; emozione, motivazione, attitudine*, in Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video, <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464789>
- Bannister A. (2014), *An oral-formulaic study of the Qur'an*, Lexington, Lanham, MD.
- Barnes J. - Ginther D.- Cochran S. (1989), *Schema and Purpose in Reading Comprehension and Learning Vocabulary from Context*, in Reading Research and Instruction 28 (1989), pp. 18-28.
- Basile G. (2012), *La conquista delle parole. Per una storia naturale della denominazione*, Carocci, Roma.
- Bateson G. (1977; 1972), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.

- Beaugrande R. – Dressler U. (1981), *Einführung in die Textlinguistik*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Beck I. – McKeown M. G. (1983), *Learning words well: a program to enhance vocabulary and comprehension*, in *The Reading Teacher*, 36/7, pp. 622-625.
- Begotti P. (2018a), *L'italiano degli italiani, il materiale autentico per insegnare la lingua italiana ad adulti stranieri*, in *ITALIANO A STRANIERI*, vol. 25, pp. 27-30.
- Begotti P. (2018b), *Tecniche didattiche e didattizzazione di materiali autentici*, in *Corsi di formazione di Italian Culture on the Net*, consorzio ICON, Pisa, pp. 1-83.
- Bernini G. (2005), *La seconda volta. La (ri)costituzione di categorie linguistiche nell'acquisizione di L2*, in Costamagna L., Giannini S. (a cura di), *Acquisizione e mutamento di categorie linguistiche*, Il Calamo, Roma, pp. 121-150.
- Bernini G. (2008), *Sequenze di acquisizione e apprendimento di categorie linguistiche*, in Grassi R. - Costa R. et alii (a c. di) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del convegno- seminario (Bergamo 19-21 giugno)*, Guerra, Perugia.
- Bernini G. (2010), *Acquisizione dell'italiano come L2*, in AA.VV., *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, [https://www.treccani.it/enciclopedia/acquisizione-dell-italiano-come-l2_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/acquisizione-dell-italiano-come-l2_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari.
- Bettoni C. (2008), *Quando e come insegnare grammatica*, in Grassi R. - Costa R. et alii (a c. di) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del convegno- seminario (Bergamo 19-21 giugno)*, Guerra, Perugia.
- Biber D. (2009), *Are there linguistic consequences of literacy? Comparing the potentials of language use in speech and writing*, in Olson D. - Torrance N., *The Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge University Press, New York, pp. 75-91.
- Bonomi I. – Masini A. et alii (2005), *Elementi di linguistica italiana*, Carocci, Roma.
- Borghetti C. (2021), *Educazione Linguistica interculturale, Origini, Modelli, Sviluppi recenti*, Caissa Italia, Bologna.
- Borri M. - Calzone S. (2019), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, ETS, Pisa.

- Borri A. (2019), *Gli approcci e i metodi nell'alfabetizzazione degli adulti*, in Caon F., Brichese A. (a cura di), *Insegnare l'italiano ad analfabeti*, Bonacci- Loescher, Torino.
- Brandão C. R. (1981), *O que è método Paulo Freire*, Editoria Brasiliense, Tatuapé, São Paulo.
- Brichese A. (2019a), *Dalla parte dello studente: caratteristiche dello studente analfabeta e bassamente scolarizzato*, in Caon F., Brichese A. (a cura di) (2019), *Insegnare l'italiano ad analfabeti*, Bonacci- Loescher, Torino.
- Brichese A. (2019b), *L'UDA per studenti analfabeti o bassamente scolarizzati. Linee guida per la progettazione didattica*, in Caon F., Brichese A. (a cura di) (2019), *Insegnare l'italiano ad analfabeti*, Bonacci- Loescher, Torino.
- Brichese A. (2019c), *L'alfabetizzazione in italiano L2: leggere e scrivere le parole obiettivo*, in Caon F., Brichese A. (a cura di) (2019), *Insegnare l'italiano ad analfabeti*, Bonacci- Loescher, Torino.
- Caon F. (2006), *Pleasure in language learning. A methodological challenge*, Guerra, Perugia.
- Caon F. - Brichese A. (a cura di) (2019), *Insegnare l'italiano ad analfabeti*, Bonacci- Loescher, Torino.
- Caon F. – Ongini V. (2008), *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il calcio*, Sinnos, Roma.
- Caon F - Spaliviero C. (2015), *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Loescher, Torino.
- Cardona M. - De Iaco M. (2020), *Parole nella mente, parole per parlare, Il lessico nell'apprendimento delle lingue*, Aracne, Roma.
- Carrell P. L. (1987), *Content and formal schemata in ESL reading*, in TESOL Quarterly 21/3, pp. 461-481.
- Castro- Caldas A. – Reis A. - Guerreiro M. - Garcia C (1995), *How does an illiterate subject process the lexical component of arithmetics?* In Journal of the International Neuropsychological Society, 1, 206.
- Castro-Caldas A. – Reis A. (1997), *Illiteracy: a bias for cognitive development* in Journal of the International Neuropsychological Society, 3, pp. 444–450.
- Cattana A. - Nesci M.T. (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra, Perugia.

- Chakrani B. (2010), *A sociolinguistic investigation of language attitudes among youth in Morocco*, PhD dissertation, University of Illinois.
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Chini M. (2016), Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale, in *Italiano LinguaDue*, n. 2.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*, The M.I.T. Press, Cambridge, MA.
- Coletti V. (2015), *Grammatica dell'italiano adulto*, il Mulino, Bologna.
- Consiglio d'Europa (2020), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume Complementare*, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Corde A. – Marengo C. (1999), *Insegnare e imparare il lessico*, Paravia, Torino.
- Cook V. J. (1999), *Going beyond the native speaker in language teaching*, in *TESOL Quarterly* 33/2, pp. 185-209.
- Cook V. J. (a c. di) (2002), *Portraits of the L2 user*, Clevedon: Multilingual Matters, Bristol.
- Cortés Velásquez D. – Fanone S., Nuzzo E. (2017), *Analizzare i materiali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata*, in *Italiano LinguaDue*, 9/2, pp. 1-74.
- Costamagna L. (2008), *Insegnare e apprendere la fonologia dell'italiano L2*, in Grassi R., Costa R. et alii (a c. di) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del convegno- seminario (Bergamo 19-21 giugno)*, Guerra, Perugia.
- Cotter W. M. – de Jong R. (2019), *Regional variation*, in in Al-Wer E, Horesh U. (a c. di), *The Routledge Handbook of Arabic sociolinguistics*, Routledge, New York, pp. 47-62.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Council of Europe (2017), *Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM). Some lessons from research*, Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston.
- Council of Europe (2020), *Linguistic Integration of Adult Migrants: Requirements and Learning Opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey*

- on language and knowledge of society policies for migrants*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, <https://it.alte.org/Materials>
- Council of Europe (2022), *Reference guide on Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)*, <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/laslliam>.
- Csikszentmihalyi M. (1990), *Flow: the psychology of optimal experience*, Harper and Row, New York.
- Cummins J. (1979), *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, in *Review of Educational Research*, Spring 1979, 49/02, pp. 222- 251.
- Cummins J. (1996), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, Association for Bilingual Education, Los Angeles, CA.
- Cummins J. (2007), *Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms*, in *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10/02, pp. 221-240.
- Cummins J. (2009), *Fundamental psycholinguistic and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students*, in Skutnabb-Kangas T., Phillipson R. et alii (a c. di) *Social justice through multilingual education*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 19-35.
- D'Agostino M. (2017), *Analfabeti nell'Italia di ieri e di oggi. Dati, modelli, persone, parole. La lezione di Tullio De Mauro*, in *Bollettino del Centro di studi filologici e linguistici siciliani*, 28.
- D'Agostino M. (2021), *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, Il Mulino, Bologna.
- D'Agostino M. - Sorce G. (a c. di) (2016), *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA Palermo I*, Scuola italiana per stranieri, Palermo.
- Da Silva C. – Petersson K.M. – Faísca L. – Ingvar M. – Reis A. (2004), *The effects of literacy and education on the quantitative and qualitative aspects of semantic verbal fluency*, in *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 26/2, pp. 266–277.
- Dasgupta P., Sardesai M. (2010) *Sociolinguistics in South Asia*, in Ball M. J. (a c. di), *The Routledge Handbook of sociolinguistics around the world*, Routledge, New York.

- De Mauro T. (2007; 1980) *Guida all'uso delle parole: parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Editori Riuniti, Roma.
- Deci E. L., Ryan R. M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York.
- Dehaene S. (2009), *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina editore, Milano.
- Diadori P. – Palermo M. – Troncarelli D. (2020), *Insegnare italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Diminescu D. (2008), *The connected migrant: an epistemological manifesto*, in *Social Science Information*, 47/4, pp. 565-579.
- Dota M. (2013), *L'errore e il feedback correttivo: considerazioni teoriche e studio di un caso*, in *Italiano LinguaDue*, 2013, 1, pp. 29-96.
- Dörnyei Z. (2001), *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge UK.
- Duso E.M. (2023), *Quale grammatica per apprendere l'italiano L2. Proposte didattiche per giovani e adulti*, Carocci, Roma.
- Corder S.P. (1981), *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- Eeds M. - Cockrum W. (1985), *Teaching Word Meaning by Expanding Schemata vs. Dictionary Work vs. Reading in Context*, in *Journal of Reading* 28 (1985), pp. 492-497.
- Ehri L. (1979), *Linguistic insight: threshold of reading acquisition*, in Galler T., Mackinnon G. (a c. di) *Reading research: advances in theory and practice*, vol. 1, Academic Press, New York.
- Fabietti U. (2015), *Elementi di antropologia culturale*, Mondadori, Milano.
- Ferguson C. (1959), *Diglossia*, Linguistic Circle, New York.
- Fiano M. (2019), *Le abilità orali nella didattica ad analfabeti e bassamente scolarizzati*, in Caon F. - Bricchese A. (a cura di), *Insegnare l'italiano ad analfabeti*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Finnegan R. (2012), *Oral literature in Africa*, Open Book Publishers, Cambridge, UK.
- Flesch R. (1946), *The art of plain talk*, Harper & Row, New York.
- Franchina V. – Vacca R. (1986), *Taratura dell'indice di Flesch su testo di lingue italiano-inglese di unico autore*, in *Linguaggi*, III, n. 3, 1986, pp. 46-49.

- Freddi G. (1970), *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Minerva italiana, Bergamo.
- Freire P - Macedo D. (2005), *Literacy, reading the word and the world*, Taylor & Francis Group, London.
- Frith U. (1986), *A developmental framework for developmental dyslexia*, in *Annals of Dyslexia*, 36, pp. 69-81.
- García O. (2009), *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* Wiley Blackwell, Oxford.
- García O., Lin A. M. Y. (2016), *Translanguaging in bilingual education*, in García O., Lin A. M. Y. (a c. di), *Bilingual and Multilingual Education* (Encyclopedia of Language and Education), Springer, Svizzera, pp. 117-130.
- Gardner R. C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, Edward Arnold, London.
- Garton A. – Pratt C. (2009), *Cultural and developmental predispositions to literacy*, in Olson D. - Torrance N. (2009), *The Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge University Press, New York.
- Giacalone Ramat A. (1995), *Tense and aspect in learner Italian*, in Bertinetto P., Bianchi V. et alii (a c. di) *Temporal Reference, Aspect and Actionality*, Vol. 2: *Typological perspectives*, Rosenberg & Sellier, Turin, pp. 289-309.
- Giacalone Ramat A. (2002), *How do learners acquire the classical three categories of temporality? Evidence from L2 Italian*, in Salaberry R., Shirai Y., *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Giacalone Ramata A. (a c. di) (2003), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A. (2008), *Typological Universals and second language acquisition*, in Scalise S., Magni E., Bisetto A. (a c. di), *Universals of language today*, Springer, Berlin.
- Giacalone Ramat (2012) *Typology and Second Language Acquisition*, in Chaapelle C. A. (a c. di), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, John Wiley and Sons, Hoboken, NJ.
- GISCEL (1975), *Dieci Tesi per l'Educazione linguistica democratica*, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.

- Goodman K. S. (1967), *Reading: a psycholinguistic guessing game*, in *Journal of the reading specialist*, n 6, pp. 126-135.
- Goody J. (1977), *The domestication of the savage mind*, Cambridge University Press, New York.
- Grabe W. (1991), *Current developments in second language reading research*, in *TESOL Quarterly*, 25/3 (Autumn 1991), pp. 375-406.
- Grassi R. - Costa R. et alii (a c. di) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del convegno- seminario (Bergamo 19-21 giugno)*, Guerra, Perugia.
- Greenberg J. (1966), *Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements*, in Greenberg J. (a c. di), *Universals of language. Report of a conference held at Dobbs Ferry, N.Y. (April 13-15, 1961)*, The MIT Press, Cambridge, MA, pp. 73-113
- Guasti M. T. (2016), *Language acquisition. The growth of grammar*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Gunning, R. (1952), *The Technique of Clear Writing*, McGraw-Hill, New York.
- Hamilton L. – Hayiou-Thomas M. (2022), *The Foundations of Literacy*, in Snowling M. J. - Hulme C. - Nation K. (a c. di) (2022), *The science of reading. A Handbook*, Wiley Blackwell, Hoboken, NJ, pp. 125-147.
- Haeri N. (2009), *The elephant in the room. Language and literacy in the Arab world*, in Olson D. - Torrance N. (2009), *The Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge University Press, New York, pp. 418-430.
- Haeri N. – Cotter W. M. (2019), *Form and ideology revisited*, in Al-Wer E, Horesh U. (a c. di), *The Routledge Handbook of Arabic sociolinguistics*, Routledge, New York, pp. 243-258.
- Heugh K. (2013), *Multilingual education in Africa*, in Chappelle C. A. (a c. di), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell ltd., Oxford.
- Holliday A. (1999), *Small cultures*, in *Applied Linguistics* 20/02, Oxford University Press, pp. 237-264.
- Homer B. (2009), *Literacy and metalinguistic development*, in Olson D. - Torrance N. (2009), *The Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge University Press, New York, pp. 487-500.

- Høigilt J. - Gunvor M. (2017), *The politics of written language in the Arab world*, Brill, Leiden, Boston.
- Huettig F. - Mishra R. K. (2014), *How literacy acquisition affects the illiterate mind- a critical examination of theories and evidence*, in *Language and Linguistic compass*, 8/10, pp. 401-427.
- IDOS (2023), *Dossier Statistico Immigrazione 2023*, Edizioni IDOS, Roma.
- International Organization for Migration (IOM) – UK aid (2016), *Study on migrants' profiles, drivers of migration and migratory trends. A research on the socioeconomic profiles of migrants arriving in Italy*, IOM, Rome.
- ISTAT (2018), *Vita e Percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*, <https://www.istat.it/it/archivio/230556>.
- ISTAT (2022), *Cittadini non comunitari in Italia. Anni 2021-2022*, <https://www.istat.it/comunicato-stampa/cittadini-non-comunitari-in-italia-anni-20212022/>.
- ISTAT (2023), *Cittadini non comunitari in Italia. Anni 2022-2023*, <https://www.istat.it/comunicato-stampa/cittadini-non-comunitari-in-italia-anni-20222023/>.
- Jessner U. (2006), *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Juffermans K. - Weth C (2018), *Introduction: The tyranny of writing in language and society*, in: Juffermans K., Weth C. (a c. di), *The tyranny of writing: ideologies of the written word*, Bloomsbury, London.
- Juffs A. (2006), *Working memory, second language acquisition and low educated second language and literacy learners. Low educated Adult Second Language and Literacy Acquisition*, in *Proceedings of the Inaugural Symposium*, Netherlands Graduate School of Linguistics, Occasional Series, pp. 89-104.
- Kapoor D. (2008), *Global perspectives on adult education*, Palgrave MacMillan, New York.
- Kellogg R. (1973), *Oral literature*, in *New Literary History*, Autumn 1973, 5/1, pp. 55-66.

- Kincaid J. P. et alii (1975), *Derivation Of New Readability Formulas (Automated Readability Index, Fog Count And Flesch Reading Ease Formula) For Navy Enlisted Personnel*, Institute for Simulation and Training, Research Report 56.
- Klein W. (1994), *Learning how to express temporality in a second language*, in Società di Linguistica Italiana, SLI 343, *Italiano - lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI Congresso*, Bulzoni, Roma.
- Klein W. (2009), *How time is encoded*, in Klein W., Li P. (a c. di), *The expression of Time*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Klein, W. - Perdue C. (1997), *The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)*, in *Second Language Research* 13, pp. 301-347.
- Koda K. - Zehler A. (a c. di) (2008), *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*, Routledge, New York.
- Kosmidis M. K. - Tsapkini K. - Folia V. - Vlahou C. - Kiosseoglou G. (2004), *Semantic and phonological processing in illiteracy*, in *Journal of the International Neuropsychological Society*, 10/6, pp. 818–827.
- Krashen S. (1981) *Second Language Acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Krashen S. (1982), *Principles and practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- Krashen S. (1985), *The input hypothesis: issues and implications*, Longman, London.
- Krashen S. (1989), *We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis*, in *The Modern Language Journal*, 73/04 (Winter 1989), pp. 440-464.
- Krashen S. - Terrell T. (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*, Pergamon, Oxford.
- Krashen S. (2004), *The power of reading*, Heinemann and Westport, Portsmouth.
- Kurvers J. - van Hout R. -Vallen T. (2007), *Literacy and word boundaries*, in Faux N. (a c. di), *Low-educated adult second language and literacy acquisition (LESLLA): Research, policy, and practice. Proceedings of the second annual forum*, pp. 45-65, Richmond: The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University.
- Lavino C. (2000), *Tipi testuali e processi cognitivi*, in Camponovo F., Moretti A. (a c. di) *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 125-144.

- Long M. H. (1996), *The role of the linguistic environment in Second Language Acquisition*, in Ritchie W.C., Bhatia T.K. (a c. di), *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, New York, pp. 413- 468.
- Lord A.B. (1987), *Characteristics of orality*, in *Oral Tradition*, 2/1, pp. 54-72.
- Lucisano P. – Piemontese M. E. (1988), *GULPEASE. Una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, in *Scuola e Città*, 3, pp. 57-68.
- Luria A. R. (1976), *Storia sociale dei processi cognitivi*, Giunti Barbera, Firenze.
- Lüpke F. (2018), *Escaping the tyranny of writing: West African regimes of writing as a model for multilingual literacy*, in Juffermans K., Weth C. (a c. di), *The tyranny of writing: ideologies of the written word*, Bloomsbury, London.
- Lyster R. (1998), *Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms*, in *Language Learning*, XLVIII, 2, pp. 183-218.
- Manly J.J. - Jacobs D.M. – Sano M. - Bell K. - Merchant C.A. -Small S.A. -Stern Y. (1999), *Effect of literacy on neuropsychological test performance in nondemented, education-matched elders* in *Journal of the International Neuropsychological Society*, 5, pp. 191–202.
- Marello C. (2010), *Il Referenziale per la lingua italiana e l'apprendimento del lessico*, in Parizzi F., Spinelli B. (a c. di), *Profilo della lingua italiana. Livello di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Venezia.
- Mariani L. (2012), *La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche*, in *Italiano LinguaDue*, n.1.
- Marotta G – Vanelli L. (2021), *Fonologia e prosodia dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Mazzotta P. (2018), *Alcune considerazioni a favore dell'insegnamento esplicito della grammatica*, in Santipolo M., Mazzotta P. (a c. di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide e riflessioni teoriche e proposte operative*, Utet Università, Novara, pp. 137-142.
- McLaren P. (1992), *Critical literacy and postcolonial praxis: a Freirian perspective*, in *College Literature* 19(3) /20(1), pp. 7-27.
- Melfi E. (1986), *Per leggere C.E. Gadda*, Bonacci, Roma.
- Menegaldo M. E. (2005) *Criteri per la stesura di testi a scrittura controllata e per la semplificazione dei testi scritti*, Università Ca' Foscari di Venezia Dipartimento di

Scienze del Linguaggio Progetto Alias, materiali: <https://www.ital5.it/criteri-la-stesura-di-testi-scrittura-controllata-e-la-semplificazione-dei-testi-scritti> .

- Mezzadri M. (2022), *Dal 1960 a oggi: riflessioni sull'influenza della Teoria della Gestalt sui dispositivi didattici per l'insegnamento linguistico*, in EL.LE 11/2, pp 139-154.
- Miller C., Caubet D. (2010) *Arabic sociolinguistics in the Middle East and Nord Africa (MENA)*, in Ball M. J. (a c. di), *The Routledge Handbook of sociolinguistics around the world*, Routledge, New York.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- Minuz F., Borri A., Rocca L. (2016), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Minuz F. - Pugliese R. (2012), *L'input linguistico nel continuum delle situazioni didattiche rivolte ad immigrati adulti, apprendenti di italiano L2*, in G. Bernini, C. Lavinio, A. Valentini, M. Voghera (a c. di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia.
- Mladinic D.C. (2014), *Forgetting hypothesis vs grammar input in pre-service teacher training*, Conference Paper, ICERI 2014, Sevilla.
- Mocciaro E. (2020), *The development of L2 Italian morphosyntax in adult learners with limited literacy*, New Digital Frontiers, Palermo.
- Mortara Garavelli B. (1988), *Textorten/Tipologia dei testi*, in Holtus G., Metzelin M., Schmitt C. (a c. di), *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, vol. IV, Niemeyer, Tübingen, pp. 157-168.
- Nation P. - Coady J. (1988), *Vocabulary and reading*, in Carter R., McCarthy M., (a c. di), *Vocabulary and Language Teaching*, Longman, London, pp. 97-110.
- Nation, K. - Snowling, M. J. (1998), *Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties*, in *Journal of Memory and Language*, 39/1, pp. 85–101.
- Nitti P. (2019), *L'alfabetizzazione in italiano L2: la consapevolezza fonologica*, in Caon F. - Brichese A. (a cura di), *Insegnare l'italiano ad analfabeti*, Bonacci- Loescher, Torino.
- Nitti P. (2020), *L'alfabetizzazione in italiano L2 per apprendenti adulti non nativi*, Mimesis, Milano.

- Noels K. A. (2001), *New orientations in language learning motivation: Toward a contextual model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation*, in Dörnyei Z., Schmidt R. (a c. di), *Motivation and second language acquisition*, University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, pp. 43-68.
- Olson D. (1987), *Literate thought*, in Leong C.K. – Randhawa B.S. (a c. di), *Understanding literacy and cognition. Theory, research and application*, Plenum Press, New York, pp. 3-13.
- Olson D. - Torrance N. (2009), *The Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge University Press, New York.
- Ong W. (1986), *Oralità e scrittura: le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna.
- Ormrod J. (1986), *Learning to Spell While Reading: A Follow-up Study*, in *Perceptual and Motor Skills* 63 (1986), pp. 652-654.
- Pagnini M. P. – Terranova G. (2018), *Geopolitica delle rotte migratorie. Tra criminalità e umanesimo in un mondo digitale*, Aracne, Roma.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pallotti G. (2000), *Favorire la comprensione dei testi scritti*, in LEND, *Lingua e Nuova Didattica*, 3, 2000, pp. 28-35.
- Pallotti G. (2005), *Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua*, in Jafrancesco E. (a c. di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Edilingua, Atene, pp. 45-59.
- Parizzi F. (2010), *Lessico e liste di frequenza*, in Parizzi F., Spinelli B. (a c. di), *Profilo della lingua italiana. Livello di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Venezia.
- Parizzi F. - Spinelli B. (a c. di), *Profilo della lingua italiana. Livello di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Venezia.
- Parry M. (1971), *The making of the Homeric verse: the collected papers of Milman Parry*, a c. di Parry A., Clarendon Press, Oxford.
- Piaget J. (1977), *The grasp of consciousness: action and concept in the young child*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

- Piemontese M. E. (1991), *Scrittura e leggibilità: «Due paarole»*, in Cortellazzo M.A. (a c. di), *Scrivere nella scuola dell'obbligo*, Quaderni del GISCEL, La Nuova Italia, Firenze, pp. 151-167.
- Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire. Teoria e tecniche di scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- Pienemann M. (1998), *Language processing and second language development: Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Pistorio I. (2016), *L'interlingua scritta degli adulti. Uno studio presso il CTP di Ragusa*, in Bollettino Itals, Aprile 2016, 14/63, Supplemento della rivista EL.LE.
- Porcaro E. – Rubonacci A. (a c. di) (2022), *Largo ai CPIA, scuole di cittadinanza e di benessere per adulti e stranieri*, RIDAP, Tuttoscuola.
- Regalia C. - Rocca L. et alii (2020), *Lingua, cultura e integrazione. L'impatto dell'obbligatorietà della formazione linguistica e civica nei processi migratori*, Erickson, Trento.
- Reis A. - Guerreiro M. - K. M. Petersson K.M. (2003), *A sociodemographic and neuropsychological characterization of an illiterate population*, in Applied Neuropsychology 10/4, pp. 191–204.
- Ricucci M. (2013) - *Ørberg per se e per alios iillustratus: la dimensione teorico-descrittiva del metodo induttivo-contestuale*, Letras Clássicas, 17/2, 2013b, pp. 31-51.
- Rocca L. (2020), *Integrazione linguistica: la survey 2018 del Consiglio d'Europa*, in Regalia C. - Rocca L. et alii, *Lingua, cultura e integrazione. L'impatto dell'obbligatorietà della formazione linguistica e civica nei processi migratori*, Erickson, Trento.
- Rocca L. - Carlsen C.H. – Deygers B. (2020), *Linguistic integration of adult migrants: requirements and learning opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*, Consiglio Europeo, Strasburgo.
- Sabatini F. (1985), *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Holtus G., Radtke E. (a c. di.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen, pp. 154-184.

- Sassi M. – Ceccotti M. L. (2001), *L'utilizzo didattico dei corpora: proposte metodologiche*, in Andronico A., Fanelli, A. et alii (a c. di), *Didamatica 2001, I. Lavori scientifici*, Atti del convegno (Bari, 3-5 maggio 2001), Laterza, Bari.
- Schmidt R. W. (1995). *Consciousness and Foreign Language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning*, in R. Schmidt (a c. di), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, University of Hawaii Press, Honolulu pp. 1-65.
- Schmidt R. (2010), *Attention, awareness, and individual differences in language learning*. In Chan W.M. - Chi S. - Cin K.N. - Istanto J. - Nagami M. - Sew J.W. - Suthiwan T. - Walker I. (a c. di), *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2/4, Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, pp. 721-737.
- Schumann J. (1997), *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell, Oxford.
- Scriebner S. - Cole M., (1973), *Cognitive consequences of formal and informal education*, in *Science*, 182, December 1973, pp. 553-559.
- Scriebner S. - Cole M. (1981), *The psychology of literacy*, Harvard University Press.
- Selinker L. (1972), *Interlanguage*, in *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10/3, p.209.
- Sénéchal M. – LeFevre J. (2003), *Parental involvement in the development of children's reading skill: a five- year longitudinal study*, in *Child Development* 73/2, pp. 445-460.
- Serianni L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Bari.
- Sharwood Smith M. (1993), *Input Enhancement in Instructed SLA*, in *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 15, 2, pp. 165-179.
- Smith M. S. (2021), *The cognitive status of metalinguistic knowledge in speakers of one or more languages*, in *Bilingualismo: Language and Cognition*, 24, pp. 195-196.
- Tarone E. – Bigelow M. (2005), *Impact of literacy on oral language processing: implications for SLA research*, in *Annual Review of Applied Linguistics*, March 2005, 25, pp. 77-97.
- Tarone E. - Bigelow M. - Hansen, K. (2009), *Literacy and Second Language Oracy*, Oxford University Press, Oxford.

- Turati N. (2022) *Leggi e Scrivi. Percorsi e materiali didattici per l'insegnamento della lettura e della scrittura ad adulti non madrelingua*, vol. 1 e 2, <https://www.leggiescrivi.com/>.
- Twadell F. (1973), *Vocabulary expansion in the TESOL classroom*, in *TESOL Quarterly*, 7, pp. 61-78.
- UNESCO (2008), *International literacy statistics: a review of concepts, methodology, and current data*. <https://uis.unesco.org/en/documents?page=63>.
- UNESCO Institute for Statistics (2017), Fact Sheet No. 46, <https://uis.unesco.org/en/topic/literacy>.
- UNPD (2019), *Scaling fences. Voices of irregular African migrants in Europe*, <https://www.undp.org/publications/scaling-fences>.
- Valentini A. (a c. di) (2016), *L'input per l'acquisizione di L2. Strutturazione, percezione, elaborazione*, Cesati, Firenze.
- Vena D. (2022), *Leggibilità è comprensibilità: un binomio necessario*, in *Italiano LinguaDue*, 1, 2022.
- Vigotskij L. (1962), *Thought and language*, MIT Press, Cambridge.
- Warren M. - Young S. (2013), *From metalinguistic awareness to social context: the role of L1 literacy in adult SLA. A research synthesis*, Georgetown University, Washington, DC.
- Wilkins D.A. (1976), *Notional syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.
- Young S. (2016), *Reframing metalinguistic awareness for low-literate L2 learners: four case studies*, tesi di dottorato, Georgetown University, Washington, DC.

Manuali consultati:

- Aloisi E. – Fiamenghi N. – Scaramelli E. (2016), *Andiamo! Corso di italiano multilivello per immigrati adulti*, Loescher, Torino.
- Bolzoni A., Contini M., Frascoli D. et alii (2016), *Italiano di base. Corso per studenti migranti. Livello preA1/A2*, Alma Edizioni, Firenze.
- Borri A., Caon F., Minuz F., Tonioli V. (2022), *Pari e dispari. Pre A1. Italiano L2 per adulti in classi ad abilità differenziate*, Loescher, Torino.
- Cassiani P., Mattioli L. (2016), *Facile Facile A0. Libro di italiano per studenti stranieri. Livello Pre A1*, Nina Edizioni, Pesaro.

ItaStra (2017), *Ponti di parole. Livello ALFA 1. Percorso integrato multimediale di lingua italiana per apprendenti adulti ai primi livelli di alfabetizzazione*, Palermo University Press, Palermo.

ItaStra (2019), *Ponti di parole. Livello iniziale. Percorso integrato multimediale di lingua italiana per giovani e adulti migranti*, Palermo University Press, Palermo.