



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Filologia Moderna
Classe LM-14

Tesi di Laurea

*L'uso della canzone nella didattica
dell'italiano. Una proposta per apprendenti
analfabeti adulti*

Relatrice
Prof. Alberta Novello

Laureanda
Anna Maffizzoli
n° matr.1106097 / LMFIM

Anno Accademico 2018 /2019

Indice

Introduzione	9
1. Analfabetismo e alfabetizzazione.....	15
1.1 Orale e scritto sono in conflitto?	15
1.2 Cosa si intende con analfabetismo	17
1.3 L'importanza dell'alfabetizzazione.....	22
1.3.1 Il contributo della letto-scrittura nella <i>testa</i>	22
1.3.2 Il contributo della letto-scrittura nella <i>mano</i>	25
1.4 Caratteristiche degli apprendenti analfabeti	28
1.5 Analfabetismo e memoria	29
1.6 Scelta di un metodo integrato.....	32
2. L'educazione degli adulti	37
2.1 L'andragogia	37
2.2 Caratteristiche dell'apprendente adulto.....	42
3. Considerazioni metodologiche	45
3. 1. L'unità didattica: modello e principi	45
3.1.1 Definizione	45
3.2 Quale approccio adottare.....	49
3.2.1 L'approccio umanistico-affettivo.....	51
3.2.2 L'approccio comunicativo.....	53
3.3 La glottodidattica ludica.....	55

3.4 Utilizzo della musica e della canzone nella didattica.....	59
3.4.1 Vantaggi derivati dall'utilizzo della canzone in classe	61
3.4.2 Criticità.....	65
3.5. I supporti materiali	66
3.5.1 Il materiale autentico musicale.....	66
3.5.2 Il materiale.....	68
4. Una proposta basata su <i>Volta la carta</i>	71
4.1 Analisi del testo	72
4.1.1 Il testo completo	72
4.1.2 L'analisi stilistico-retorica.....	74
4.2 Le ragioni per la scelta del testo	77
4.2.1 La sonorità.....	77
4.2.2 Rilievo delle figure retoriche.....	77
4.2.3 L'aspetto ludico, l'utilizzo di immagini e lo stimolo della creatività.....	78
4.2.4 Struttura ripetitiva e aperta	79
4.2.5 I punti critici: la filastrocca, un genere per bambini e la velocità dell'eloquio	80
4.3 L'unità didattica prende forma	82
4.3.1 La fase della motivazione.....	83
4.3.2 Globalità	84
4.3.3 Analisi	87
4.3.4 Sintesi	92
4.3.5 Riepilogo	94
4.3.6 Schede di osservazione.....	96

5. Alcune riflessioni conclusive	99
Allegato 1	103
Allegato 2	104
Allegato 3	106
Bibliografia.....	109
Sitografia	115

C'est pourquoi, quand nous croyons perdre notre temps, soit par snobisme, soit par dissipation amoureuse, nous poursuivons souvent un apprentissage obscur, jusqu'à la révélation finale d'une vérité du temps qu'on perd. On ne sait jamais comment quelqu'un apprend; mais de quelque manière qu'il apprenne, c'est toujours par l'intermédiaire de signes, en pendant son temps, et non par l'assimilation de contenus objectifs.

Proust, La recherche

The point here is that I think this is one part of what teaching me how to think is really supposed to mean. To be just a little less arrogant. To have just a little critical awareness about myself and my certainties.

David Foster Wallace, This is water

Introduzione

Questo lavoro di tesi nasce come conclusione di un percorso di studi magistrali in Filologia Moderna in cui chi scrive ha sviluppato un interesse e una preferenza per l'ambito della stilistica e metrica italiana e della storia della lingua.

L'amore per la lingua italiana, le sue strutture, la sua storia ha trovato una possibilità di essere esercitato al di fuori delle aule universitarie quando un'occasione professionale mi ha portata a lavorare come operatrice di accoglienza in un CAS, Centro di Accoglienza Straordinaria per richiedenti asilo. La mia mansione principale era l'insegnamento della lingua italiana a persone che vivevano in una condizione di vita che sarebbe un eufemismo definire precaria. In questa situazione, spesso il contatto con gli operatori è stato l'unico rapporto umano tra pari, onesto e di reciproco ascolto, spesso anche l'unica fonte di stabilità e sicurezza. La relazione tra operatori e utenti accolti è possibile solo attraverso il ponte della lingua italiana a cui è stato assegnato un enorme potere e un'enorme responsabilità. Durante questo lavoro mi sentivo tutrice della mia lingua e responsabile della buona riuscita dell'apprendimento di ciascuno degli utenti che mi avevano come riferimento, ed è stato un onore avere questo ruolo, che ho svolto con pazienza e vocazione.

È in questo contesto brevemente descritto che ho approfondito gli studi sulla lingua italiana e sui metodi per il suo insegnamento, in una parola sulla glottodidattica della lingua italiana. La glottodidattica è la disciplina entro cui questo lavoro ha cercato di svilupparsi. Considerata fino agli anni '60 una sorta di linguistica applicata, la glottodidattica "è stata sottoposta ad una critica epistemologica fondamentale negli anni Sessanta. Si è obiettato che la linguistica è una scienza finalizzata alla conoscenza, come la biologia o la chimica, mentre la glottodidattica è finalizzata alla soluzione di un problema (l'acquisizione della lingua), come la medicina, che vuole risolvere problemi di natura biologica attraverso farmaci di natura chimica. Come è il medico che decide quali implicazioni trarre, per risolvere i suoi problemi, dalla biologia e dalla chimica, così è il glottodidatta che decide quali implicazioni trarre dalle scienze del linguaggio,

dall'antropologia, dalle scienze psicologiche, dalle teorie pedagogiche. La glottodidattica dunque si configura come una scienza pratica ed interdisciplinare”¹.

È nel contesto brevemente descritto che mi sono confrontata con apprendenti di ogni tipo: alfabetizzati, debolmente scolarizzati e analfabeti. Questi ultimi sono realmente gli ultimi, coloro che la scuola non può permettersi di perdere, per non essere “un ospedale che cura i sani e respinge i malati” (Scuola di Barbiana 2017, 15 – 16); essi sono gli apprendenti a cui questo lavoro è dedicato.

In Brichese 2018, leggiamo una breve presentazione dei dati relativi all’analfabetismo nel mondo tratti da UIS, l’Istituto per la Statistica UNESCO, secondo cui, “sebbene l’alfabetizzazione sia stata in cima alla lista degli obiettivi di sviluppo prioritari negli ultimi decenni, 750 milioni di adulti nel mondo (due terzi dei quali sono donne) mancano ancora delle capacità di lettura e scrittura di base nella propria lingua madre” (Brichese 2018, 7). Riportiamo altri dati, tratti dalla stessa fonte: il tasso di alfabetizzazione globale degli adulti è arrivato all’86% nel 2016, quello giovanile al 91%, dimostrando che esiste un miglioramento, benché minimo rispetto a quanto si era ipotizzato, indicativo di un “maggiore accesso alla scolarizzazione”, ma “permangono quote ancora elevate di analfabetismo in alcune aree geografiche, in cui la povertà, le difficoltà climatiche, i conflitti armati spingono le popolazioni ad abbandonare i territori e migrare” (Brichese 2018, 8).

La società italiana è meta di arrivo per tante persone che emigrano, le quali una volta arrivate, seguono corsi di lingua italiana e di alfabetizzazione: “gli apprendenti immigrati e rifugiati che seguono corsi di lingua italiana hanno modificato l’assetto delle classi di apprendimento (ad esempio nei CPIA, SPRAR e CAS) poiché si tratta di apprendenti prevalentemente uomini, con nulli o scarsi contatti con la lingua scritta e provenienti da aree rurali o di conflitto (Minuz, Borri 2017)” (Brichese 2018, 9). La situazione si rivela problematica in quanto “questi studenti hanno ricevuto un’educazione formale in L1 inferiore ai 7 anni di scuola, alcuni non sono stati alfabetizzati in L1 (circa il 10%) o non hanno completato il primo ciclo di scuole (20%)” (*Ib.*).

¹ Definizione tratta dal nozionario di glottodidattica: <https://www.itals.it/nozion/noziof.htm>

Ne consegue che gli apprendenti analfabeti o debolmente scolarizzati in L1 che devono imparare la lingua italiana e la letto-scrittura non sono una categoria da trascurare, tanto più che hanno bisogno di considerazioni su misura.

Le recenti disposizioni² in materia di accoglienza dei richiedenti asilo hanno, inoltre, tolto le lezioni di italiano dai servizi che il sistema di accoglienza, in attesa che la sua domanda di asilo venga valutata. Questa decisione ci sembra non essere la più adatta nell'ottica dell'inclusione delle persone che arrivano e risiederanno per un periodo più o meno lungo nel nostro territorio.

Questo lavoro di tesi consiste in una proposta di unità didattica per apprendenti adulti analfabeti o debolmente scolarizzati basata sulla canzone *Volta la carta* di Fabrizio De André. La scelta del brano è stata fatta per coniugare i diversi indirizzi disciplinari che hanno man mano assunto i miei studi, in modo che anche le competenze di stilistica e metrica e di analisi del testo entrassero a far parte del lavoro finale. Si è scelto di utilizzare la canzone perché appartenente al linguaggio musicale che è per l'uomo universale, e quindi al massimo grado inclusivo.

Nella prima parte si è esplorato il concetto di analfabetismo e di alfabetizzazione, rilevando come costituisca uno stigma nella nostra società.

Nella seconda parte si è analizzato il modello andragogico proposto da Knowles,. Due degli approcci possibili in glottodidattica, ovvero l'approccio comunicativo e l'approccio umanistico-affettivo. Dall'integrazione tra i due si sviluppa la glottodidattica ludica, in cui la componente del gioco e della ludicità è fondamentale atmosfera di fondo entro cui organizzare le attività didattiche.

Nella terza parte vengono fatte ulteriori considerazioni metodologiche: si illustra la struttura che si è deciso di seguire, ovvero l'Unità didattica che, sulla base di principi estrapolati da altre discipline come la neurolinguistica e la psicologia, propone una successione di fasi per facilitare l'apprendimento.

² DL 53/ 2019: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/06/14/19G00063/sg>
Conseguenze del DL 53/2019: <https://www.ditals.com/sprar-decreto-salvini/> e
http://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2018/11/07/migranti-saltano-i-35-euro-le-lezioni-ditaliano-e-lassistenza_69e3d689-87df-467e-b42b-e2b0fda58867.html

Nella quarta parte viene presentato il testo a cui si fa riferimento, il quale viene sottoposto a un'analisi stilistico retorica perché le caratteristiche salienti vengano alla luce e possano essere utilizzate all'interno dell'unità didattica.

L'unità didattica si sviluppa lungo le fasi di motivazione, globalità, analisi, sintesi. In ciascuna fase vengono proposte due o più attività pertinenti agli obiettivi minimi della singola fase. Nella fase di motivazione, attraverso la presentazione di *realia*, oggetti d'uso, si intende portare lo studente all'interno della situazione ludica. Le seguenti fasi di globalità, analisi e sintesi saranno condotte sullo sfondo di un contesto ludico in cui i giochi didattici sono progressivi per difficoltà e approfondimento. L'obiettivo generale dell'unità didattica è lo sviluppo di una competenza fonologica sillabica, tale da portare lo studente a riconoscere alcune sillabe; in particolare BA BE BI BO BU e TA TE TI TO TU.

Si propongono delle schede di osservazione e monitoraggio dell'andamento del percorso attraverso cui rilevare l'eventuale cambiamento della partecipazione dello studente e l'atteggiamento con cui vengono accolte le attività. Si è anche elaborata una breve scheda di autovalutazione da sottoporre allo studente, che serva a lui per attestare i propri progressi e rinforzare l'autostima, e all'insegnante per avere un feedback finale e indicazioni per le successive attività.

Seguono, infine, le conclusioni, assieme alle aspettative che si hanno rispetto all'unità didattica proposta.

Chi scrive, tiene a sottolineare che si è proceduto nella stesura attenendosi il più possibile alle indicazioni acquisite durante il corso "*Linguaggio, identità di genere e lingua italiana*"³, cercando di utilizzare un linguaggio inclusivo e rispettoso. Ogni qualvolta si sia utilizzato un termine al maschile, lo si è sempre inteso come inclusivo dell'agente a cui si fa riferimento anche al femminile.

Un'ultima indicazione sul lessico utilizzato: si è usato spesso il termine "insegnante", ma anch'esso si intende inclusivo sia per il genere femminile che maschile e di tutti quei ruoli che svolgano una funzione educativa in un contesto educativo. Si include il ruolo di docente, educatore, facilitatore, pedagogo,

³ Tenuto dalla professoressa Giuliana Giusti sulla piattaforma eduopen.

operatore L2; colui che svolga una funzione educativa e che si trovi per qualche ragione dalla parte cava della cattedra.

In conclusione, si vuole affermare che “il fine giusto è dedicarsi al prossimo. E in questo secolo come vuole amare se non con la politica o col sindacato o con la scuola?” (Scuola di Barbiana 2017, 78), qualunque forma essa assuma.

1. Analfabetismo e alfabetizzazione

I miei viaggi con Negusi [...] mi confermano quale ricchezza di linguaggi rappresentasse un'altra persona. Bastava semplicemente stare attenti e cercare di decifrarli. Abituati come siamo alla comunicazione attraverso la parola scritta o parlata, non ci rendiamo conto che questo è solo uno dei tanti modi per comunicare. A ben guardare, tutto parla: l'espressione del volto e degli occhi, i gesti delle mani e i movimenti del corpo, le onde emesse, i vestiti e il modo in cui sono portati nonché decine di altri trasmettitori, relais, amplificatori e silenziatori che compongono un uomo e – come dicono gli inglesi – la sua alchimia.

(Kapuscinski 2004, 177)

1.1 Orale e scritto sono in conflitto?

Nel Fedro di Platone, Socrate riferisce di un mito egizio in cui si narra come l'ingegnoso dio Teuth abbia inventato diverse arti: i numeri e il calcolo, la geometria e l'astronomia, e soprattutto la scrittura. Il dio illustra al re le sue nuove invenzioni e questo dà di ciascuna il suo parere. Quando viene il momento della scrittura, presentata da Teuth, come una "conoscenza *che* [...] renderà gli Egizi più sapienti e più capaci di ricordare: è stata infatti trovata come medicina per la memoria e per la sapienza" (Platone 1998, 123), il re Thamus dissente e lo redarguisce, dichiarando: "Questa *conoscenza* [...] produrrà dimenticanza nelle anime di coloro che l'avranno imparata, perché non fa esercitare la memoria. Infatti, facendo affidamento alla scrittura, essi trarranno i ricordi dall'esterno, da segni estranei, e non dall'interno, da se stessi. Dunque, non hai inventato una medicina per la memoria, ma per richiamare alla memoria" (Platone 1998, 123).

Il dialogo platonico continua tuttora a fornirci spunti di riflessione riguardo al rapporto tra scrittura e oralità. La presa di distanza dalla scrittura del Socrate platonico, per il quale l'unico linguaggio degno di significato è quello orale perché generatore di conoscenza in quanto parlato, dialogato, dialettico, la si ritrova anche nel linguista del Novecento Leonard Bloomfield. Bloomfield "provava un uguale disinteresse per l'ortografia e la scrittura e sosteneva: "scrivere non è linguaggio, ma semplicemente un modo di fissare il linguaggio [con il che intende, naturalmente, la parola] per mezzo dei segni visibili" (1933, 21)" (Scholes, Willis 1995, 225). Al di là della polemica socratica contro i sofisti e i logografi e

dell'interesse preminente della linguistica novecentesca al linguaggio parlato più che a quello scritto, questi passaggi ci aiutano a sottolineare una caratteristica essenziale della scrittura. La scrittura è qualcosa che fissa con caratteri esterni, a volte estranei, una conoscenza che però è già nostra, interna: la competenza linguistica orale. Fondamentale, in ogni lavoro di alfabetizzazione, è partire dal linguaggio parlato, dall'orale, da cui non si può prescindere perché è questo che la scrittura si prefigge di porre nero su bianco. Non si deve però correre il rischio di considerare l'oralità come ontologicamente migliore rispetto alla scrittura, e allo stesso tempo nemmeno asserire il contrario. Scritto e orale si pongono semplicemente su un piano di successione, poiché non è possibile avere una forma linguistica scritta senza prima il possesso di una forma orale.

In ogni popolazione, ovvero una convivenza in società, soprattutto in una società sempre più multiculturale, come quella italiana che è meta di immigrazione sempre crescente⁴, laddove si desidera costruire non una semplice convivenza, ma una *social catena*⁵, deve esistere un fondamento condiviso, ovvero che il fine “immediato da ricordare minuto per minuto è d'intendere gli altri e farsi intendere. [...] Perché è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli” (Scuola di Barbiana 2017, 79). Dal momento che “è del tutto evidente la maggiore incidenza positiva che l'apprendimento delle funzioni comunicative orali può portare nell'immediato nella vita concreta di un immigrato dal punto di vista strumentale e di spendibilità immediata” (Ragazzo 2013, 153), si potrebbe correggere la sentenza citata “Basta che parli” in “basta che si esprima”, che nella nostra società attuale significa che parli e che scriva.

⁴ “Le immigrazioni (iscrizioni in anagrafe dall'estero) ammontano a quasi 301 mila (+7% rispetto al 2015); circa nove su dieci riguardano cittadini stranieri”, questi dati Istat relativi a cittadini residenti nel 2016. Informazione ricavate da: <https://www4.istat.it/it/archivio/206675>

“L'Italia, con 5.255.503 cittadini stranieri regolarmente residenti (8,7% della popolazione totale residente in Italia) si colloca al terzo posto nell'Unione Europea. Diminuiscono gli ingressi per motivi di lavoro, mentre aumentano quelli per motivi di asilo e protezione umanitaria”. Informazioni ricavate da XXVIII RAPPORTO IMMIGRAZIONE 2018-2019 CARITAS E MIGRANTES

⁵ “Così fatti pensieri / Quando fien, come fur, palesi al volgo/ [...] / Contra l'empia natura / Strinse i mortali in social catena” versi 145 – 149 de *La ginestra* di Leopardi. La *social catena* è l'organizzazione umana in una società solidale, secondo il poeta costituita per più facilmente difendersi in unione dalle minacce della Natura.

1.2 Cosa si intende con analfabetismo

Il termine *analfabetismo* indica un concetto complesso e di articolata definizione, purché si voglia approfondire e non ci si limiti all'idea *vulgata*. Quest'ultima può essere facilmente ritrovata nella definizione che dà il vocabolario Treccani del sostantivo *analfabeta*:

“Che non sa né leggere né scrivere [...];estens., persona ignorante, incolta: è un vero a.; non accetto correzioni da quella analfabeta!”.

Come si può notare, per estensione viene attribuita una connotazione negativa alla condizione dell'analfabeta che in realtà, di per sé, non ha nulla di degradante. Il saper leggere e scrivere è frutto di un processo tutt'altro che semplice e richiede una serie di competenze molto vaste e articolate tra loro e non è infrequente che abbia questa caratteristica uno studente di italiano L2 immigrato. Questa condizione dipende da una serie di numerose ragioni e diverse da caso a caso, che possono essere sociologiche, politiche, economiche e dipendere dalle condizioni di vita del luogo di provenienza.

La complessità di un'azione considerata banale come leggere e scrivere è illustrata in Minuz 2012:

“Saper scrivere consiste in una serie di operazioni complesse. Nelle lingue alfabetiche occorre conoscere la serie chiusa di segni grafici (o *grafemi*) che compongono l'alfabeto di una data lingua; sapere collegare un certo suono (un *fonema*) con un segno grafico o una combinazione di segni che convenzionalmente lo esprimono; essere in grado di tracciare quel segno grafico; saper unire tra loro le lettere per formare una parola e collegare la sequenza alfabetica così formata con il suono della parola; saper distinguere nella catena del parlato le singole parole ed essere capaci di combinare sequenze alfabetiche corrispondenti; conoscere le regole combinatorie e ortografiche”.

vale a dire che occorre avere competenze grafemiche, fonetiche, fonologiche, lessicali, ortografiche della lingua in cui si intende scrivere, e anche avere capacità di motricità fine a livello della mano e delle dita, le quali sono spesso date per scontate. Oltre a tutto ciò, è necessario avere competenze semiotiche allo scopo di

“realizzare le intenzioni comunicative [...] in maniera efficace e comprensibile per chi legge”, competenze testuali ovvero “saper utilizzare schemi testuali adeguati al contenuto, al contesto della comunicazione, all’intento comunicativo, all’interlocutore presunto” (Minuz 2012, 13-15). Si capisce bene che cominciare a leggere e scrivere non è semplice; farlo in una lingua che non si conosce lo è ancora di più.

Per ogni persona che arriva da immigrato in Italia è dunque importante, se non fondamentale, imparare la lingua e lo si può fare intraprendendo un percorso educativo. I percorsi di istruzione per adulti sono offerti sul territorio nazionale dai C.P.I.A. (Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti) organizzati in tre tipologie: percorsi di istruzione di primo livello, percorsi di istruzione di secondo livello, percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana⁶. Con percorsi di istruzione di primo livello, si intendono dei corsi che hanno come obiettivo il recupero delle competenze di base fino al titolo di studio conclusivo del primo ciclo, corrispondente al titolo che si ottiene al termine della scuola secondaria inferiore; con percorsi di istruzione di secondo livello, si intendono dei corsi che si concludono con il riconoscimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica; infine i corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana si occupano di offrire dapprima un’alfabetizzazione e si concludono con un titolo attestante il riconoscimento di un livello linguistico corrispondente al livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue⁷.

Talvolta succede che l’espressione *alfabetizzazione in lingua italiana* venga utilizzata per riferirsi sia a corsi di lingua che a percorsi più specifici, incentrati sulla letto-scrittura; a questo proposito, Casi 2004, 145 segnala che “con il termine “alfabetizzazione” si dovrebbe invece far riferimento a quel percorso che accompagna le persone verso la piena competenza nella tecnica della lettura e della

⁶ Informazioni ricavate da: <https://www.miur.gov.it/web/guest/cosa-offrono>

⁷ Nel 2001 il Consiglio d’Europa ha pubblicato un testo che si pone come scopo quello di fornire una base comune per la descrizione esplicita degli obiettivi, dei contenuti e dei metodi per l’insegnamento di una lingua straniera; il testo propone una griglia che si articola su sei livelli di competenza, indicati con le lettere A, B, C, ciascuna a sua volta divisa in due livelli, indicati con 1 e 2 (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Per ulteriori informazioni e approfondimenti, si rimanda a COUNCIL OF EUROPE, 2001, *Common European Framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.

scrittura; nel nostro caso specifico la lettura e la scrittura nei caratteri latini” (Casi 2004, 145).

Ogni persona si collocherà, in ragione della sua storia personale, a un punto diverso sul percorso di avvicinamento all’alfabetizzazione. È prioritario per l’insegnante definire quale sia il punto di partenza di ciascuno, i suoi bisogni educativi e i suoi obiettivi linguistici e comunicativi.

La segmentazione per livelli più comunemente accettata e utilizzata è quella proposta nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue o anche detto ‘Framework’, “il cui unico difetto è dare per scontata l’alfabetizzazione degli apprendenti” (Casi 2004, 148).

In effetti, l’insegnante che si trovi di fronte l’apprendente con scarso o nullo livello di alfabetizzazione ha bisogno di un quadro di riferimento più ampio, che illustri la fase illetterata e comprenda una “suddivisione degli stadi di alfabetizzazione”; di seguito, la proposta di Casi, relativamente alle competenze in caratteri latini, in base al *saper fare* dello studente:

“ALF 1 – sa scrivere il proprio nome – è in grado di ricopiare in modo leggibile lettere e semplici parole – è in grado di riconoscere in una lista parole tra loro uguali – è in grado di scegliere alcune lettere corrispondenti al fonema ascoltato – è in grado di scegliere la parola letta dall’insegnante fra un gruppo di parole (bisillabe piane).

ALF 2 – sa scrivere (anche se con errori) alcuni dati anagrafici personali (nome, Cognome, età, paese di provenienza) – sa leggere parole bisillabe piane – è in grado di scegliere la parola letta dall’insegnante fra un gruppo di parole (con tre sillabe ciascuna) – sa scrivere parole bisillabe piane.

ALF 3 – Sa scrivere alcuni dati anagrafici personali (nome, cognome, età, paese di provenienza, n° di telefono) – sa leggere parole con tre sillabe e semplici frasi – sa scrivere (con errori che non compromettono il passaggio di significato) parole con tre sillabe e semplici frasi (dettate dall’insegnante),

ALF 4 – sa rispondere per iscritto a domande sull’identità personale e compilare un semplice modulo relativo ai dati anagrafici personali (nome e cognome, età, paese di provenienza, data di nascita, indirizzo, professione, n° di telefono) – sa leggere un semplice testo di due frasi relativo ad un ambito quotidiano – sa spiegarne il significato a voce o risolvendo un questionario a risposta chiusa sul testo – sa scrivere autonomamente una lista

della spesa – sa scrivere un messaggio per comunicare o ricordare un appuntamento”. (ib., 148 -149)

A nostro avviso, questa suddivisione è ancora imperfetta, in quanto dà per scontato che anche nel primo gruppo, quello al livello di competenza linguistica più bassa, siano già sviluppate competenze di comprensione e riconoscimento globale delle parole e anche delle competenze alfabetiche.

Ancora più dettagliata e completa è la classificazione che si ritrova in *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1* (Borri et al. 2014), in cui la classificazione degli apprendenti che si collocano ad uno stadio precedente il livello A1 del Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue è basata soprattutto sui loro profili individuali che tengono conto di variabili soggettive e sociali, quali l'età, il genere, l'avvenuta o la mancata scolarizzazione nella lingua madre e il retroterra culturale e linguistico, nonché le ragioni dello studio della lingua e il suo contesto di apprendimento (Borri et al. 2014).

La suddivisione proposta è la seguente:

- i Pre alfabeti (Pre Alfa A1) sono “adulti non scolarizzati, la cui lingua madre non è scritta o non è lingua di scolarizzazione nel Paese di origine”;
- gli Analfabeti (Alfa A1) sono “adulti che non sanno leggere e scrivere in lingua madre e non sono mai stati scolarizzati”;
- Debolmente alfabetizzati (Pre A1) sono apprendenti “adulti che in lingua madre hanno avuto una scolarizzazione insufficiente (generalmente, meno di 5 anni di scuola) o hanno perduto in parte la competenza alfabetica per la mancanza d'uso della letto-scrittura. [...] pur possedendo le capacità tecniche di letto-scrittura, non sono in grado di usarle nelle situazioni più comuni della vita quotidiana”;
- e infine gli apprendenti alfabetizzati (A1) i quali “costituiscono un tipo ampio, in relazione al grado di scolarizzazione, alla lingua madre, all'età, alla motivazione e ad altre variabili soggettive e di ordine sociolinguistico” i quali potrebbero essere però inseriti in un percorso di livello A1 che non sia dedicato esclusivamente all'insegnamento delle competenze di letto-scrittura.

La classificazione del Sillabo citato ha due grandi pregi: il primo consiste nella presenza tra i profili del gruppo dei Pre alfabeti, che include quelle persone che non sono scolarizzate e la cui lingua madre non ha un sistema di scrittura. Si tratta di quel profilo di apprendente che talvolta “non ha sviluppato la nozione di scrittura come sistema semiotico; fatica a comprendere che un testo scritto, o anche una parola, portano un significato” (Borri et al. 2014). Di conseguenza, ha necessariamente bisogno di più tempo per l’apprendimento, proprio per entrare, come un esploratore, poiché lo fa per la prima volta, nella foresta dei segni alfabetici.

Il secondo pregio della classificazione di questo Sillabo è dato dal fatto che si tiene conto del fenomeno noto come *analfabetismo di ritorno*. Si tratta di un fenomeno caratteristico di quegli studenti, che, seppur scolarizzati in lingua madre nel paese di origine (ma l’analfabetismo di ritorno si ripresenta negli apprendenti di ogni sistema scolastico, ben inteso), lo sono stati per un periodo troppo breve, oppure non hanno avuto modo successivamente di esercitare la scrittura e si trovano nella condizione di aver dimenticato come praticarla; sappiamo infatti che “l’abbandono della lettura e soprattutto della scrittura dopo la scuola conduce a una diminuzione notevole delle competenze alfabetiche” (Minuz 2005, 22). Una persona che si trova a riprendere in mano la penna dopo anni di mancato esercizio della scrittura ha spesso le stesse difficoltà di chi non si è mai avvicinato alla letto-scrittura.

Il compito arduo dell’insegnante è tenere in conto di tutte queste variabili e caratteristiche che compongono ogni singola persona a cui si trova di fronte in una classe al fine di individuare meglio quali sono i bisogni formativi degli studenti, alla base della loro motivazione che è essenziale per la buona riuscita di un corso.

L’analisi dei bisogni formativi non è affatto semplice, soprattutto quando non è possibile una mediazione attraverso una lingua ponte e la comunicazione sembra impossibile. Tuttavia, non bisogna cedere all’idea che ci siano situazioni disperate o condizioni impossibili per un percorso educativo di successo; infatti, nessuna situazione è tanto compromessa o disperata come può sembrare. Come ci dice Pennac:

“Il grande handicap degli insegnanti starebbe nella loro incapacità di immaginarsi *non sapere ciò che sanno*. Quali che siano state le difficoltà che hanno sperimentato nell’assimilare le conoscenze, appena queste sono acquisite diventano consustanziali a loro, tanto che ormai le percepiscono come ovvietà (“Ma è *ovvio*, dai!”) e non possono immaginare la loro assoluta stranezza per chi, in quel preciso campo, vive in una condizione di ignoranza. [...] riesci oggi a immaginare di non sapere né leggere né scrivere? No! [...] Be’, ci fu un’epoca in cui non sapevi leggere! Annaspavi nell’alfabeto. [...] la vostra prima qualità dovrebbe essere la capacità di immaginare *la condizione di colui che ignora tutto ciò che voi sapete!*” (Pennac 2008, 236)

Provare a ricordare che tutti quanti abbiamo, ad un certo punto della nostra vita, annaspato nell’alfabeto può esserci di aiuto per aiutare quegli studenti che hanno l’occasione di approcciarsi soltanto da adulti e hanno bisogno di aiuto per provare a non annegare.

1.3 L’importanza dell’alfabetizzazione

Ma la democrazia non può accontentarsi della tolleranza. Questa è propria, infatti, di un contesto che non è il nostro, quando un’identità maggioritaria si astiene, per determinazione unilaterale, dal soffocare quelle minoritarie, ‘tollerandole’ appunto nel seno della propria società senza riconoscere necessariamente uguaglianza. È l’assolutismo, dunque, che quando si ammorbida può parlare il linguaggio della tolleranza. Non la democrazia, alla quale si addice invece il linguaggio dei diritti di cittadinanza, ugualmente riconosciuti a tutti.
Zagrebelsky2007, 27

1.3.1 Il contributo della letto-scrittura nella *testa*

Tornando al dialogo *Fedro* con cui abbiamo esordito, possiamo vedere come, poco più sotto rispetto alla porzione già citata, Platone faccia precisare a Socrate che “chi credesse di affidare alla scrittura la trasmissione di un’arte e chi a sua volta la ricevesse, convinto che dalla scrittura gli deriverà qualche insegnamento chiaro e sicuro, sarebbe molto ingenuo” (Platone 1998, 125).

Per David R. Olson è, invece, proprio questo l’apporto della scrittura al pensiero umano, ovvero “ciò che l’alfabetizzazione comporta è l’acquisizione di

una forma di rappresentazione del linguaggio attraverso la quale trasformarlo in un oggetto di riflessione” (Olson 1995, 279), rendendolo appunto *chiaro e sicuro*, per usare gli aggettivi utilizzati da Socrate. Forse la chiarezza e la saldezza della lingua una volta posta per iscritto su un supporto sono illusorie, ma essendo “l’alfabetizzazione [...] per sua stessa natura un’attività metalinguistica” (ib., 273), è illusoria nella misura in cui lo sono tutte le attività metacognitive.

Nello stesso ordine di immagini, sulla base dell’idea di fissazione, di chiarezza e di nitidezza data dalla scrittura c’è anche la bella metafora di Casi 2004. L’autrice sostiene che:

“principalmente, le parole scritte sono fotografie della voce. Noi siamo abituati a capire quello che un’altra persona dice, e questa competenza la paragoniamo alla capacità di vedere persone, cose, paesaggi; siamo anche in grado di trattenere, attraverso la scrittura, una parola o una frase, e questa competenza la paragoniamo alla capacità di essere bravi fotografi; siamo infine in grado di comprendere il significato di parole e frasi scritte da altri, e questa competenza la paragoniamo alla capacità di decodificare le fotografie scattate da altre persone.” (Casi 2004, 146)

Proseguendo con la metafora, possiamo immaginarci di non essere in grado di riconoscere le fotografie, di non essere in grado di scattarne, ma ben peggiore è immaginarci di non essere in grado di distinguere cose, persone e paesaggi. Essendo la fotografia la lettura e scrittura, possiamo sostenere che “l’analfabetismo è sì un problema, ma secondario rispetto alla capacità di comunicare oralmente” (Casi 2004, 146).

Scholes e Willis nel loro saggio edito nella raccolta *Alfabetizzazione e oralità* promuovono la teoria dell’intensionalità, secondo la quale esisterebbe una differenza cognitiva tra adulti alfabetizzati e non. Tale differenza consisterebbe nel fatto che i non-lettori non sarebbero in grado di attivare una comprensione che si produca facendo riferimento agli elementi intensionali del discorso, ma solo a quelli estensionali⁸. Gli elementi estensionali sono quelle parti del discorso che hanno un legame con il mondo, con il reale, con l’extralinguistico: sono dunque parole che

⁸ “La conoscenza linguistica degli alfabetizzati impiega elementi ed elaborazioni sia estensionali che intensionali, mentre la conoscenza linguistica dei non alfabetizzati è limitata agli elementi e all’elaborazione estensionali” (Scholes, Willis 1995, 238).

indicano oggetti, azioni, relazioni spaziali ecc.; mentre gli elementi intensionali non hanno alcun riferimento ad alcunché al di fuori del sistema linguistico (nella lingua inglese si tratta per esempio del *to* della forma base dell'infinito).

Questa teoria è stata formulata sulla base di alcuni studi fatti su un campione di anglofoni, i quali si sono dimostrati “in grado di manipolare i fonemi solo se sanno leggere”; se ne è concluso quindi che l’“acquisizione della rappresentazione alfabetica del linguaggio permette a chi conosce la lingua di trasferire questa modalità di rappresentazione (cioè la sequenza di elementi sublessicali separati) al discorso. In breve, sappiamo dei fonemi perché sappiamo delle lettere” (Scholes, Willis 1995, 232). Aggiungono anche che “ciò che distingue la persona dotata di competenza formale, intensionale, dalla persona dotata di competenza estensionale, concreta, può ben essere che la prima ha potuto acquisire il significato grammaticale della forma scritta della lingua, mentre questo non è stato possibile alla seconda (o perché del tutto ignorante della scrittura o per aver acquisito una conoscenza della alfabetizzazione che è semplicemente un modo per rappresentare il discorso” (Scholes, Willis 1995, 242), teorizzando dunque una differenza di modalità cognitiva tra lettori e non lettori. Qui, il concetto di alfabetizzazione è inteso in modo molto ampio, include la riflessione linguistica e grammaticale e non limitato alla competenza di riconoscimento dei grafemi e decodifica.

Il dibattito sull'alfabetizzazione e sulle capacità intellettive normalmente ad essa correlate (capacità di astrazione, di fare inferenze, di estraniarsi da sé) è molto attivo per le implicazioni che produce; alcuni studi sostengono che queste capacità siano precedenti e dunque necessarie per raggiungere l'alfabetizzazione, altri che siano un prodotto di questa abilità, altri ancora che non siano tanto il prodotto della semplice alfabetizzazione, quanto dell'intero processo di scolarizzazione di cui la capacità di leggere e scrivere è solo una parte.⁹

In ogni caso, si può considerare veritiero quanto sostenuto a conclusione del suo saggio da Olson 1995, 278, ovvero: “Il linguaggio viene usato per rappresentare il mondo; esso rende possibile riflettere sul mondo e diventarne consapevoli. La

⁹ Per approfondimenti, vedi Minuz 2005, 57 – 58 e Olson, D. R., Torrance, N., a cura, Alfabetizzazione e oralità, Milano, Raffaello Cortina Editore

scrittura viene usata per rappresentare il linguaggio; essa rende possibile riflettere sul linguaggio e diventare consapevoli. Ecco dove la lettura e la scrittura hanno il loro ruolo nel pensiero. Nel trattare della lingua scritta, sia nella lettura che nella scrittura, si è simultaneamente consapevoli di due cose: del mondo e del linguaggio”. Si ritiene che questa consapevolezza sia una preziosa componente dell’equipaggiamento indispensabile per chi vuole vivere in un paese europeo in quest’epoca.

1.3.2 Il contributo della letto-scrittura nella *mano*

Le implicazioni a cui si è fatto cenno nel precedente paragrafo hanno avuto conseguenze tali per cui spesso la scrittura è stata considerata e celebrata come simbolo di progresso, di evoluzione della civiltà, di modernità. Di convesso, chi non la possedeva è stato più o meno apertamente considerato negativamente, a volte anche intellettualmente poco evoluto e limitato.

Partendo dal presupposto per cui “nessun uso della scrittura è tanto importante da autorizzare a bollare metà dell’umanità come inferiore” (Olson 1995, 263), affermiamo che non si devono, e anzi non si vogliono, attribuire distinzioni di qualità dal punto di vista ontologico tra gli esseri umani sulla base del possesso o meno della scrittura.

Siamo consapevoli, tuttavia, che nella cultura europea ed occidentale che fa riferimento quasi esclusivamente alla forma scritta di comunicazione per la trasmissione del sapere e per le attività che godono di prestigio sociale e culturale, chi non la possiede vive sicuramente una condizione di marginalità: “non è la stessa cosa essere analfabeti immigrati in una grande città dove tutto è “alfabeto” o in un piccolo paese dove tutti ti conoscono e ti capiscono e la comunità locale è prevalentemente analfabeta; non è la stessa cosa essere analfabeti nel reparto di una fabbrica o in cima a una montagna facendo il pastore” (Demetrio, Moroni 1980, 34).

In un certo senso, l'idea che "l'analfabetismo si misuri dall'esclusione che produce" (Demetrio, Moroni 1980, 34) sta alla base del concetto di analfabetismo funzionale.

Si definisce analfabeta funzionale quella persona che conosce la tecnica della lettura e scrittura, ma non è in grado di utilizzarla per capire e agire nel mondo in cui vive. Le caratteristiche socioculturali della realtà in cui una persona si trova immersa sono parte dei parametri per la sua profilazione come alfabeto o analfabeta e si può concludere che "in quanto relativi a esigenze definite storicamente e socialmente, analfabetismo e alfabetismo funzionale vanno pertanto considerati come un *continuum*, in cui la soglia che li separa è stabilita di volta in volta da una valutazione sociale di ciò che è una padronanza sufficiente della lettura e della scrittura" (Minuz 2005, 21).

In un articolo in cui riporta dati sul nuovo analfabetismo degli italiani, che sarebbe soprattutto un analfabetismo funzionale, Tullio De Mauro sostiene che nella nostra società le competenze alfabetiche di lettura e scrittura e quelle di calcolo sono attualmente indispensabili "per acquisire livelli ben più alti di conoscenza necessari oggi all'inclusione, anzi a sopravvivere in autonomia"¹⁰. Le percentuali citate nell'articolo, il quale inizia così: "Solo il 20 per cento degli adulti italiani sa veramente leggere, scrivere e contare", sono preoccupanti e si riferiscono a persone di madrelingua italiana. Si capisce che l'alfabetizzazione, nel senso ampio che include anche le competenze di calcolo, non è una questione di poco conto, dal momento che inficia la sopravvivenza e l'autonomia all'interno della società. E questo è vero soprattutto stranieri che vivono accanto a noi in una condizione di analfabetismo.

La dimensione della vita quotidiana su piccola scala e su misura personale è un parametro essenziale anche della definizione di analfabeta data dall'UNESCO, che qui di seguito si riporta:

¹⁰ Articolo di Tullio De Mauro, *Analfabeti d'Italia*, da "Internazionale", n. 734, 6 marzo 2008 <http://spicgillombardia.it/wp-content/uploads/2012/06/AnalfabetiDeMauro.pdf>

“È alfabeto una persona che sa sia leggere che scrivere, comprendendolo, un semplice asserto relativo alla propria vita quotidiana”¹¹.

Come viene fatto notare in Minuz 2005, 16 – 20, la definizione UNESCO è notevole per almeno tre ragioni: in primo luogo perché alza l’asticella del requisito minimo, a lungo convenzionalmente utilizzato nei paesi europei e talvolta ancora in uso in altri paesi, ovvero ritenere alfabetizzato colui che si dimostra capace di scrivere anche solo la propria firma; in secondo luogo, perché assegna un ruolo centrale alla comprensione, andando al di là della semplice competenza tecnica. Per esempio, un italiano scolarizzato potrebbe essere in grado di leggere una lingua straniera purché scritta in caratteri latini, ma mancando la comprensione non potrebbe dirsi alfabetizzato *in* quella determinata lingua; infine, e soprattutto, perché pone come determinante il contesto di vita del soggetto, che è considerato quindi un membro facente davvero parte di una comunità.

Si leggano ora le seguenti riflessioni che trattano della condizione dei lavoratori stranieri, e che potrebbero riferirsi a tutti coloro che vivono in una condizione di marginalità all’interno di una società:

“Il fatto che i lavoratori stranieri siano spesso incapaci di sostenere o spiegare una affermazione particolare, ha un impatto sulla loro posizione sociale. Infatti, l’esser capaci ad *articolare* un interesse è la condizione prima per raggiungere qualcosa in una società: perciò i lavoratori stranieri hanno poche opportunità di mutare la propria condizione. Non restano loro che due scelte: la sottomissione o la delega. In quest’ultimo caso, però, i lavoratori stranieri sono di rado a conoscenza di dove possono ottenere appoggio. Questo fatto mette in luce un altro problema fondamentale: queste persone hanno poca influenza sul funzionamento di una società industriale moderna, e la lingua costituisce nuovamente una fondamentale barriera. Di conseguenza, vengono generalmente costretti ad accettare qualsiasi condizione, come si può vedere chiaramente sul lavoro, o dalle loro condizioni di alloggio, ecc.

Non pensiamo di certo che la padronanza linguistica sia la chiave per risolvere i problemi a cui si è accennato qui. Ma data la situazione socioeconomica dei lavoratori stranieri, un livello linguistico adeguato è una *condizione imprescindibile* per qualsiasi mutamento o miglioramento del loro status” (Dittmar, von Stutterheim 1986, 189-190)

¹¹ <http://www.uis.unesco.org>

Il livello linguistico adeguato considerato *condizione imprescindibile* per cercare di uscire da una condizione marginale, di dipendenza assoluta o parziale, comprende, necessariamente, anche il superamento della soglia dell'alfabetizzazione.

1.4 Caratteristiche degli apprendenti analfabeti

Nel caso in cui si abbia a che fare con apprendenti i quali non conoscono un sistema di scrittura e che allo stesso tempo non hanno una minima competenza in lingua, ci si trova in una “situazione iniziale *che* è apparentemente di drammatico isolamento: l'apprendente si trova a combinare un elemento sconosciuto – il segno grafico – con un altro segno sconosciuto – la parola detta o sentita – e non condivide con l'insegnante una lingua per comunicare. [...] L'obiettivo prioritario dell'intervento è modificare immediatamente la configurazione iniziale, creando anzitutto la possibilità di comunicazione tra l'insegnante e i discenti e collegamenti con l'ambiente [...] che circonda la situazione didattica” (Minuz 2012, 29), cercando dialogo, creando discorso, costruendo lingua.

“Nelle culture orali, dalle quali nella maggior parte dei casi provengono gli analfabeti moderni, realtà e conoscenza sono pertinentizzate in una modalità extralinguistica. Il linguaggio è, in queste società, la modalità dell'azione e il contrassegno del pensiero: per questa ragione il pensiero dell'analfabeta è un pensiero concreto e pratico e le strutture dell'oralità badano soprattutto all'aspetto pragmatico della comunicazione” (Bertolotto 2013, 694). Si parte dunque dalla costruzione di una comunicazione orale efficace, poi si tenga presente che gli analfabeti, il cui pensiero più difficilmente riesce a decontestualizzarsi dalla concretezza e dalla praticità, si concentrano soprattutto sulla comunicazione pragmatica, dimostrano ridotte capacità di astrazione, di creare collegamenti e di fare inferenze per le quali hanno bisogno di essere educati e guidati, non sono efficaci nell'autoanalisi, ma soprattutto in uno stile di apprendimento più partecipativo (Bertolotto 2013, 694 – 695).

Si è cercato di tenere conto di queste considerazioni nella preparazione dell'Unità didattica che proponiamo.

1.5 Analfabetismo e memoria

“Così facendo si ricongiungerà con l'epoca che precede la scrittura, quando la sopravvivenza del pensiero dipendeva solo dalla nostra voce. Se lei la chiama regressione, io lo chiamo ricongiungimento! Il sapere è innanzitutto carnale. Le nostre orecchie e i nostri occhi lo captano, la nostra bocca lo trasmette. Certo, ci viene dai libri, ma i libri escono da noi. Fa rumore, un pensiero, e il piacere di leggere è un retaggio del bisogno di dire.”
(Pennac 2008, 125)

Quando si ha a che fare con degli studenti che siano analfabeti o debolmente scolarizzati, come sono quelli per cui l'Unità Didattica che presenteremo è stata pensata, non si deve dimenticare che essi devono evidentemente fare più sforzo ed esercizio di memoria, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento, di uno studente alfabetizzato. Essi possono fare ricorso esclusivamente alla loro memoria, non avendo la possibilità di ricorrere alla lettura per rievocare, termine che etimologicamente significa appunto *chiamare fuori*, per ridare voce, ridare un suono a ciò che hanno già imparato e scritto a lezione in classe. Possiamo dire che una delle difficoltà maggiori è quella di riuscire a studiare e esercitarsi autonomamente, possibilità che un alfabetizzato invece ha.

Parafrasando le parole di Pennac citate in esergo a questo paragrafo, si può dire che la sopravvivenza del loro pensiero, come pure del pensiero e del discorso dell'insegnante, dipende effettivamente solo e soltanto dalla loro voce. Addirittura, si potrebbe intendere questa frase anche in senso letterale: in Cardona 2010a è spiegato il funzionamento dei meccanismi della memoria nell'apprendimento di una lingua e si sostiene proprio che l'articolazione fonatoria contribuisce alla costruzione di un ricordo più duraturo.

Cadorna parla dei diversi sistemi di memoria: la memoria a lungo termine (MLT), la memoria a breve termine (MBT) e la memoria di lavoro.

Con il termine *memoria di lavoro* si indicano i “processi cognitivi necessari alle operazioni mentali relative al ragionamento e al *problem solving* sulla base delle informazioni trattenute” che sono altamente coinvolti durante l’apprendimento; si distingue dalla memoria a breve termine per la maggior elaborazione e manipolazione dei dati e per la maggior complessità di funzionamento. La memoria a breve termine può essere considerata “una componente del più ampio concetto di memoria di lavoro” (Cardona 2010a, 100 – 101).

Una delle componenti della memoria di lavoro¹² è il ciclo fonologico. Quando sentiamo qualcosa, si attiva quello che viene chiamato ciclo fonologico, il quale è composto da un *magazzino fonologico* e dal *circuito articolatorio*. Il magazzino fonologico è deputato al trattenimento dell’informazione linguistica recepita, ma quest’ultima non può essere veramente acquisita e va perduta entro 1,5 – 2 sec. a meno che non entri nel circuito articolatorio. Attraverso un’operazione di controllo articolatorio e di *rehearsal*, l’input viene ripetuto e rinviato al magazzino. Quindi, “il modello del ciclo fonologico suggerisce che la codifica non avvenga in base al codice acustico, ossia alla somiglianza del suono, ma possa essere di natura articolatoria” (Cardona 2010a, 109): alcuni esperimenti hanno dimostrato che a una maggiore intensità dell’articolazione (silenziosa, sottovoce o a voce alta) corrisponde una migliore prestazione di recupero della traccia proposta. In questo senso, si capisce come la voce diventi un mezzo per la memoria. Soprattutto nelle prime fasi dell’apprendimento, si ritiene di estrema importanza l’esercizio di ripetizione orale in modo che gli apprendenti famigliarizzino con la fonologia della nuova lingua, siano facilitati nel recupero dalla memoria di quanto appreso, e accorgendosi di riuscire a ricordare il lessico non perdano la motivazione e acquisiscano fiducia in loro stessi. Sulla base di queste suggestioni, si è scelto di dare molta rilevanza all’ascolto e alla ripetizione, utilizzando come input una

¹² Il modello di funzionamento della memoria di lavoro descritto da Cardona è quello proposto da Baddeley e Hitch 1974.

Riferimento bibliografico completo: Baddeley, A., Hitch G., 1974, “*Working memory*”, in G. A. Bower, a cura, *Recent advances in learning e motivation*, vol. VIII, Academic Press, New York

canzone in modo da invogliare a ripetere quanto sentito cantando, rendendo più facile la ripetizione essendo il testo associato alla musica.

Oltre a quelli già citati, Cardona descrive il funzionamento anche di un altro sistema di memoria, la *memoria sensoriale*. Essa trattiene per un periodo di tempo distinto il ricordo delle percezioni in base ai diversi sensi.

Per l'apprendimento delle lingue, in particolare, sono coinvolti il registro uditivo e quello visivo. La memoria sensoriale uditiva, incaricata di trattenerne i suoni, è anche detta *ecoica*, mentre quella visiva è detta *iconica*.¹³ Quando una parola viene recepita, oralmente e scritta, si attivano sia la memoria iconica che ecoica e le informazioni ricavate da esse si fondono “in un unico codice simbolico superiore rappresentato dai processi della *memoria lessicale*” (Cardona 2010a, 61). La memoria lessicale è un primo passaggio di elaborazione simbolica attraverso cui il suono e la scritta diventano parole; infatti, “a livello della memoria lessicale le parole sono conservate attraverso i loro tratti grafologici e fonologici (e quindi *iconici* ed *ecoici*¹⁴). Una parola viene dunque distinta da una non-parola, in quanto ne possediamo una rappresentazione delle sue caratteristiche nella memoria lessicale” (Cardona 2010a, 61). Un ulteriore livello di astrazione è composto dalla memoria semantica che organizza e associa tutti i concetti astratti a cui la parola percepita e ormai acquisita fa riferimento.

Quando si intende acquisire una parola nuova, per facilitarci il compito è necessario che vengano raccolti più dati possibili da registri sensoriali differenti affinché questa entri più facilmente nella memoria lessicale. “Risulta dunque evidente che nell'apprendimento di nuove parole del lessico di una lingua straniera una sola modalità di accesso (sia essa visiva o auditiva) non sarà sufficiente a creare una traccia duratura. [...] La presentazione di nuovo lessico deve dunque basarsi su tecniche che coinvolgono entrambi i codici, uditivo e visivo” (Cardona 2010a, 62) ed è per questo che si è deciso di proporre come materiale didattico delle carte illustrate¹⁵, che afferiscono quindi a più registri sensoriali, affinché si attivasse sia

¹³ Cardona riprende la terminologia usata da Neisser, U., 1967, *Psicologia cognitivista*, Martello-Giunti, Firenze, 1975 (ed. or. *Cognitive Psychology*, Appleton-Century-Crofts, New York)

¹⁴ In corsivo nel testo

¹⁵ Vedi §3.5.2

la memoria ecoica che quella visiva, integrando l'immagine disegnata, la scritta e il suono.

Lo psicologo Alan Paivio propose la teoria del doppio codice a partire dall'ipotesi in base alla quale differenti categorie di *item* conducono a una diversa intensità di ricordo. Gli input vengono immagazzinati nella memoria secondo due modalità: verbale per ciò che può essere descritto e visiva per ciò che può essere visualizzato. Parole che si riferiscono a concetti astratti possono solo essere descritte, quindi riferiscono a un solo canale. Invece, i termini non astratti "possono essere ricordati sfruttando entrambe le modalità, come nel caso delle parole che rinviano a referenti concreti come «gatto» o «sedia». Di conseguenza, quest'ultima categoria presenta una maggiore possibilità di essere immagazzinata e ricordata" (Cardona 2010, 165).

Vi è un altro requisito perché venga facilitata la memorizzazione: le parole più brevi sono più facilmente ricordabili: studi dimostrano che "la traccia permane nel magazzino fonologico per circa due secondi, dopodiché decade se non viene rinfrescata dall'articolazione subvocalica. In base a questi dati si deve presumere che quanto più una parola è lunga da pronunciare e quindi da articolare, tanto più spazio occuperà dei due secondi disponibili nel magazzino e più lungo sarà il tempo impiegato dal circuito fonologico per rinfrescarla. [...] Il dato importante è che la lunghezza della parola è proprio in funzione del tempo di articolazione, ossia della sua pronuncia esplicita o subvocalica." (Cardona 2010, 110 – 111).

In base a questi due presupposti, si sono scelte come parole target dell'unità didattica proposta termini che fossero riferiti a oggetti concreti che fossero illustrabili senza fraintendimenti e corte in modo che ne fosse facilitata la memorizzazione.

1.6 Scelta di un metodo integrato

Nel dibattito delle teorie dell'apprendimento si scontrano due tipologie di approccio alla conoscenza apparentemente inconciliabili. Due sarebbero le modalità attraverso cui il nostro cervello riceve e elabora le informazioni: una è la

modalità comunemente detta top – down che si rifà dunque a un modello discendente; l'altra è nota con il nome bottom – up e il suo modello è, al contrario, ascendente.

Nell'alfabetizzazione e, più nello specifico, nella didattica della lettura, si possono confrontare gli approcci differenti a cui questi due modelli danno vita: il modello top – down dà luogo a un metodo didattico globale, mentre dal modello bottom – up si sviluppa un metodo analitico-sintetico, detto anche metodo alfabetico.

Quest'ultimo è utilizzato tradizionalmente, soprattutto nell'insegnamento della letto-scrittura ai bambini madrelingua, e punta allo sviluppo della capacità di abbinamento tra suoni e parole scritte, dell'abilità di decodifica prima, e di codifica subito dopo, e poi alla capacità di scomposizione degli elementi grafici e alla loro ricomposizione per formare nuove parole. L'elemento su cui si basa l'analisi può essere più o meno atomistico, nel senso che può prendere in considerazione il singolo fonema, la sillaba o la parola intera.

Quando alla base dell'analisi ci sono i fonemi e i corrispondenti grafemi, “questo metodo presuppone l'osservazione e l'apprendimento di una lettera alla volta [...] e solo una volta raggiunto un numero sufficiente di lettere (grafemi/fonemi) si comincia a lavorare sulle sequenze di suoni fino alla parola” (Minuz 2005, 83).

I limiti per chi studia la lingua come L2 nell'utilizzo di questo metodo sono due. In primo luogo, potrebbe portare a demotivazione e poi abbandono il fatto che sia necessario imparare un certo numero di lettere prima di poter provare a decodificare e codificare le parole perché un apprendente agli inizi, che non ha un riscontro in un tempo relativamente breve di quanto sta apprendendo, potrebbe percepire il sistema come troppo astratto e difficile per lui. In secondo luogo, potrebbe rivelarsi un limite non di poco conto il fatto che per questo metodo sia necessaria una buona consapevolezza fonologica¹⁶ della lingua oggetto di studio,

¹⁶ “Con questa espressione si intende l'abilità, di tipo metalinguistico, di elaborare i suoni del linguaggio orale, ovvero la capacità di analizzare e manipolare i suoni di una parola. Si compone di diverse abilità: la capacità di riconoscere le rime, cioè le analogie di due parole come “cestino” e “calzino”, o di identificare componenti quali sillabe e singoli fonemi. La consapevolezza fonologica

poiché esso si basa su una capacità di discriminazione fonetica che sia sicura e accurata; spesso, però, quest'ultima capacità non è ancora ben sviluppata in chi studia una L2, perché la costruzione del sistema fonetico è ancora in una fase precoce e di formazione.

Il metodo globale invece assume come base di analisi la parola scritta nella sua interezza, basandosi su una memorizzazione visiva generale della parola, come se la parola fosse un disegno composto da una serie di trattini, e dando priorità al contesto e al significato. Dal punto di vista della didattica, il metodo globale “insiste perciò sull'opportunità di lavorare su testi naturali e significativi, su cui esercitare una lettura estensiva. Perché ciò sia possibile occorre che tali testi siano facilmente comprensibili e adeguati alla competenza linguistica dell'apprendente” (Minuz 2005, 86).

Tuttavia, “non sempre il metodo si rivela efficace con apprendenti in età adulta, per la difficoltà di memorizzare lunghe stringhe di lettere. Nelle sue applicazioni più radicali, infine, prescinde da osservazioni di tipo metalinguistico e metacognitivo, perché presuppone che la lettura possa essere appresa spontaneamente, come la lingua parlata. Appare quindi poco adatto, se usato da solo, ad apprendenti in età adulta, con i quali è opportuno adottare un insegnamento trasparente negli obiettivi e nel percorso” (Minuz 2005, 86).

Di conseguenza, si può concludere che con apprendenti adulti stranieri sarebbe opportuno utilizzare un approccio integrato tra il *top down* e il *bottom up* e basarsi, come oggi accade prevalentemente, sulla combinazione dei metodi che derivano dai due approcci.

Dal punto di vista della didattica, la combinazione dei due approcci porta alla scelta di utilizzare come unità di base dell'analisi non la singola lettera, non la parola, ma la sillaba. Il processo si sviluppa in progressione: partendo da un'osservazione e individuazione della parola dapprima globalmente, poi

è positivamente correlata all'apprendimento della lettura e scrittura: tra alfabetizzazione e consapevolezza fonologica esiste una reciproca influenza.

La capacità di analizzare foneticamente le parole è essenziale per la lettura e la scrittura delle lingue alfabetiche” (Minuz 2002, 83)

analizzarla scomponendola in sillabe e si possano più facilmente costruire altre parole di senso compiuto. Si è scelto di adottare una metodologia integrata in cui, per lo meno per l'italiano, “l'unità di base funzionale di una parola pronunciata è costituita dalla sillaba, in dipendenza da questo fatto nella parola scritta la corrispondente unità di base funzionale, utile a mantenere una corrispondenza con il linguaggio parlato, è la sillaba intesa a livello globale, le lettere costituiscono un livello successivo di analisi, accessibile dopo che l'apprendimento si è consolidato a livello sillabico globale. Il punto di partenza didattico è la priorità del linguaggio parlato e la stretta interdipendenza del linguaggio scritto con esso” (Girelli Meneghello 2016, 16).

Questa metodologia integrata ci permette di lavorare anche su di “un'altra caratteristica dell'apprendimento della lingua da parte di studenti analfabeti, *che* è quella di percepire la lingua come un flusso continuo. L'“oggetto” lettera, sillaba, parola e frase non viene concepito. L'insegnante di lingua e alfabetizzatore avrà dunque il compito di trasmettere anche la fisicità dei costituenti della lingua, la loro continuità e discontinuità di entità esistenti” (Bertolotto 2013, 695) e lo può fare tentando di isolare le parole a cui si intende dedicare l'analisi, per poi scendere ad un secondo livello di scomposizione, sillabico prima e fonetico-grafemico poi.

La lingua come un flusso continuo potrebbe essere paragonata alle prime forme di scrittura. La pratica scrittoria comunemente utilizzata dalle civiltà del Mediterraneo con sistemi alfabetici di scrittura era costituita da *scripta continua*, in cui non era presente la separazione tra le parole. Tutto quanto venga comunemente segnalato dalla punteggiatura e dalla divisione tra le parole, come le pause o le interruzioni più lunghe, era aggiunto automaticamente durante il corso della lettura dal lettore. Evidentemente, il lettore dell'epoca non avvertiva l'esigenza di avere le parole separate da uno spazio per ottenere una comprensione efficace; non avendo questa esigenza, piuttosto la preferenza andava a non sprecare lo spazio prezioso sui rari supporti scrittori. Così è spiegato come avveniva la comprensione durante la lettura di testi in *scripta continua* in Illich 1995:

“La separazione, lo spazio vuoto fra le parole era sconosciuto. [...] sulle tavolette cerate, sul papiro e sulla pergamena ogni riga era una sequenza ininterrotta di lettere. Non c'era quasi altro modo di leggere che ripetere le frasi a voce alta e sentire se avevano senso. I

semplici *dicta* – frammenti di dialogo decontestualizzati – erano praticamente illeggibili. [...] Il senso rimaneva sepolto nella pagina finché non gli si dava voce. Gli spazi fra le parole vennero introdotti per la prima volta nell’VIII secolo, all’epoca di Beda il Venerabile, come mezzo didattico. Con essi si intendeva facilitare l’acquisizione del lessico latino da parte dei “novizi scozzesi dalla testa dura” (Saenger, 1982)” (Illich 1995, 39).

L’introduzione della separazione tra le parole si è resa necessaria “come mezzo didattico” per i novizi scozzesi, perché a quel punto per loro non bastava più leggere a voce alta per rievocare, per dare voce alle parole e verificare il senso del testo. Infatti, per loro la lingua latina era oggetto di studio, per loro era una vera e propria lingua straniera. Grazie anche a questo paragone storico, comprendiamo quanta sia la difficoltà della buona segmentazione del detto vocalico e di come sia necessario isolare le parole singole nella catena del parlato per poterle comprendere, soprattutto quando si tratta di una lingua che non conosciamo, ma oggetto del nostro studio.

2. L'educazione degli adulti

Così per ciascun uomo tutta quanta la sua vita è scuola, dalla culla al sepolcro
Comenius, Pampaedia, 1656

Dopo aver affrontato la questione dell'analfabetismo in termini più generali, nei paragrafi seguenti focalizzeremo l'attenzione sull'apprendente destinatario del nostro lavoro. Santipolo 2010 afferma: "ci pare dunque necessario [...] che a monte della programmazione tanto del sillabo quanto del curriculum sia condotto un accurato lavoro di analisi delle caratteristiche (di età, provenienza scolastica e culturale, livello pregresso di competenze linguistiche e culturali ecc.) e degli specifici interessi e bisogni (personali e «professionali» - intesi qui anche come puramente scolastici -, immediati e futuri) dei discenti" (Santipolo 2010, 93). Come spiegato nell'introduzione, gli apprendenti a cui questo lavoro si rivolge hanno nomi, sguardi, volti e interessi e chi scrive ha in mente tutte le loro caratteristiche; tuttavia, nei seguenti paragrafi spostiamo la riflessione dalle persone specifiche per analizzare più in generale il "tipo" di apprendente a cui ci rivolgiamo, attraverso il primo parametro suggerito da Santipolo, ovvero l'età: il nostro apprendente è un adulto.

2.1 L'andragogia

Nel nozionario di glottodidattica¹⁷, alla voce *andragogia* viene riportata la seguente definizione: "la branca delle scienze dell'educazione che studia l'insegnamento ad allievi adulti" e ne vengono dati quattro principi glottodidattici

¹⁷ <https://www.italis.it/nozion/noziof.htm>

generali. I primi due sono legati alla storia della persona mentre i secondi due si basano sui collegamenti della persona alla società.

Il primo principio ci ricorda che “l'adulto ha una storia di apprendimento e tende a seguire i modelli che gli sono noti, anche se a suo tempo non l'hanno soddisfatto”. In un certo senso, quindi, l'adulto ha un'idea di quel che dovrebbe essere l'educazione, idea che si è formata direttamente durante la sua esperienza di vita scolastica o indirettamente nel caso in cui non abbia mai frequentato un ambiente scolastico. Infatti, sia che abbia o non abbia frequentato la scuola, l'adulto ha delle opinioni sulla scuola, un'idea di scuola che potrebbero essere confermate o smentite, d'aiuto o di ostacolo.

Il secondo principio riportato è che “l'adulto ha meccanismi di analisi e formalizzazione più consolidati di quelli di un adolescente e tende spesso a procedere dall'apprendimento razionale all'acquisizione spontanea”, come un regista del proprio apprendimento; tuttavia nel caso di adulti analfabeti o debolmente scolarizzati, quei meccanismi di analisi e formalizzazione che derivano dalla scolarizzazione mancano e devono spesso essere ancora delineati per rendere lo studente effettivamente autonomo e responsabile del proprio apprendimento.

Gli altri due principi citati nel nozionario inseriscono l'adulto all'interno del contesto, in quanto “l'adulto vive una vita di relazioni sociali (ruoli professionali e familiari, ad esempio) ed interpersonali (soprattutto se è in classe con colleghi di lavoro) che devono essere tenute in conto durante l'insegnamento se non si vuole far scattare il filtro affettivo¹⁸”; per l'adulto ricordiamo che è importante che non venga smentita l'idea di sé sia nei confronti di sé stesso, ma anche nei confronti dei compagni. Come spiega Serragiotto 2010, 219, “un adulto vuole dare all'esterno una propria immagine di sé, ha una grande stima di sé, non vuole perdere la faccia e quindi non vuole fare brutte figure”¹⁹.

¹⁸ Il concetto di *filtro affettivo*, la barriera emotiva che si innalza e impedisce allo studente di raggiungere un'acquisizione profonda dell'input, è elaborato da Krashen in *The natural approach*, è un concetto fondamentale nella glottodidattica basata sull'approccio umanistico-affettivo; per approfondire, vedi Balboni 2015, pp. 45-49

¹⁹ Il problema comunicativo che si può creare quando ci si muove tra valori come il rispetto, la gerarchia, lo status diventa ancora più difficile da riconoscere e affrontare in un contesto interculturale: “nella comunicazione interculturale è necessario prestare attenzione a non compiere

Il quarto principio evidenzia che “nello studio di una lingua straniera l'adulto ha scopi ben precisi e richiede risultati più tangibili e immediati dello studente delle scuole o dell'università”, in quanto un adulto è più responsabile delle proprie scelte e del suo eventuale successo o insuccesso.

In quanto adulto, e di conseguenza persona responsabile di sé, immaginiamo che il fatto di studiare una lingua o qualsiasi altra materia sia una scelta deliberatamente presa dall'apprendente; il risultato è che verrebbe da chiedersi, con Demetrio 2003, 21, “qual è la motivazione che induce a intraprendere piacevolmente, o con fatica, un'esperienza educativa”? E più in generale, quando l'insegnamento non è formalizzato in un corso, in un'istituzione scolastica, qual è la ragione “che induce chi è adulto nell'oggi, e nel passato, a riconoscere negli eventi (amorosi, ludici, luttuosi, lavorativi) un incentivo, un invito, una necessità al cambiamento apprenditivo?”

Secondo quest'autore, “educare è cambiare e cambiarsi, e il vivere un cambiamento naturale, fisiologico, sociale, è fonte di *informazioni pedagogiche*²⁰ nella misura in cui il soggetto possa affermare di aver appreso da quella esperienza” (Demetrio 2003, 11). Alla domanda legittima, urgente, pressante su quale sia la ragione, la motivazione scatenante, la causa prima, si può ribattere che “la risposta è antica [...] ed è costituita dalla *direzione di senso* [...], si tratta della tensione *anagogica* (dal greco *anagoghé: elevazione, perfezionamento, miglioramento*)” (Demetrio 2003, 21).

Questa tensione anagogica al miglioramento sta alla base anche del sesto e ultimo presupposto del modello andragogico di Malcolm Knowles. Quest'ultimo

mosse comunicative, o anche solo a non compiere scelte che a noi paiono neutre ma che minano lo status: per alcune culture, *perdere la faccia* è un vero e proprio dramma”. Correggere un adulto che proviene da una cultura con un forte senso gerarchico, in cui magari l'insegnante è donna e più giovane di lui, potrebbe dare luogo a un incidente comunicativo. È consigliabile mantenere un atteggiamento aperto e esplicitare quanto più possibile le proprie intenzioni. Allo stesso tempo, riconosciamo che “la comunicazione interculturale è complessa, per cui [...] il problema dello status e dell'immagine sociale, che finora ci ha fatto orientare verso una comunicazione molto gentile, educata, *polite*, può porsi anche in modo opposto se lo leghiamo a quello di leadership esplicita: [...] *chi* accetta critiche, *chi* ammette errori, e così via, può perdere la faccia ed essere ritenuto debole; lo stesso succede al professore che familiarizza troppo con gli studenti: se poi ammette errori o imprecisioni, perde la faccia e con essa perde ogni credibilità.” (Balboni Caon 2015, 104 – 105)

²⁰ Corsivo nel testo

punto è costituito dalla *motivazione*: secondo Knowles per l'adulto che vuole apprendere “le motivazioni più potenti sono le pressioni interne (il desiderio di una maggiore soddisfazione nel lavoro, l'auto-stima, la qualità della vita e simili)” (Knowles 2007, 82), più forti dei moventi esterni. Ha decisamente più forza la motivazione intrinseca della motivazione estrinseca, esterna, eterodiretta.

Gli altri principi alla base del modello andragogico proposto da Knowles 2007, 77 – 82 sono i seguenti:

- *il bisogno di conoscere*. Gli adulti devono essere consci del perché occorra apprendere qualcosa, devono sentire il bisogno di apprendere, perché apprendere costa fatica e è importante che siano chiari i vantaggi derivati dall'apprendimento. Nel caso in cui il bisogno sia ancora inconsapevole, uno dei primi compiti dell'insegnante è quello di sviscerarlo e illustrare quali siano i benefici futuri: “un mezzo [...] potente per accrescere il livello di consapevolezza del proprio bisogno di conoscere è quello costituito dalle esperienze reali o simulate in cui i discenti scoprono da soli il divario tra il punto in cui sono attualmente e quello dove vogliono arrivare” (Knowles 2007, 77). In questo senso l'uso di materiali autentici per chi si avvicina alla lettura e/o scrittura è un buon modo per mettere gli apprendenti di fronte alle sfide della quotidianità (ancorché le prove siano calibrate perché non rischino di risultare demotivanti);

- *il concetto di sé del discente*. Gli adulti hanno normalmente un concetto di sé che li raffigura come persone responsabili delle loro scelte e autonome nelle decisioni e rischiano di respingere le situazioni in cui sono gli altri a decidere per loro. Allo stesso tempo, vi è il rischio opposto, ovvero che si entri in una logica infantilizzante, e dunque essi, condizionati da vari fattori come le esperienze pregresse, i pregiudizi e le aspettative rispetto all'ambiente scolastico o alla relazione formatore – studente, “si mettono le orecchie d'asino della loro dipendenza, incrociano le braccia, si siedono e dicono «Insegnatemi!»” (Knowles 2007, 78) come aspettandosi che il formatore faccia per loro. L'insegnamento agli adulti non deve portarli a perdere l'autonomia di

cui sono portatori tutti i giorni, in tutti gli altri ambiti della loro vita quotidiana;

- *il ruolo dell'esperienza del discente.* Come visto poco sopra, i pregiudizi e le aspettative dei discenti hanno una fortissima influenza sul loro atteggiamento nella nuova relazione con la persona incaricata della loro formazione. Talvolta, è un'esperienza che porta con sé effetti negativi; per esempio, negli apprendenti immigrati poco scolarizzati possono esserci delle “resistenze emotive” costituite da “un senso di vergogna e frustrazione per il non saper leggere e scrivere in una società dove queste abilità sono date per scontate” (Bernard 2014, 74). Altre volte l'esperienza è differente in quantità rispetto agli apprendenti più giovani poiché hanno semplicemente più anni sulle spalle, ma anche in qualità, le esperienze sono più varie e danno luogo a notevoli profili differenti “in termini di *background*, stile di apprendimento, motivazione, bisogni, interessi e obiettivi” (Knowles 2007, 79); questo significa che l'insegnamento agli adulti deve essere il più possibile individualizzato, può felicemente fare ricorso alle esperienze personali di ciascuno, il quale si sentirà valorizzato dal riconoscimento della propria esperienza;
- *la disponibilità ad apprendere.* C'è più disponibilità ad apprendere ciò che è necessario alle incombenze pratiche della vita da parte di un adulto rispetto ad un apprendente più giovane.
 - *l'orientamento verso l'apprendimento.* Gli adulti sono orientati a investire energia nell'apprendimento che sia “centrato sul compito da svolgere” (Knowles 2007, 82), o che affrontino problemi da risolvere simili a quelli che potrebbero incontrare in alcune situazioni della vita reale.

Il modello andragogico è proposto da Knowles con l'intenzione di delineare dei principi che lo differenzino dal modello pedagogico, il quale è secondo lui un modello ideologico rigido che esclude del tutto i presupposti andragogici. Il più grande difetto del modello pedagogico è che al suo interno gli apprendenti mantengono uno status di dipendenza dall'insegnante, senza svincolarsene.

Al di là della contrapposizione tra questi due modelli, lo stesso Knowles ammonisce i formatori esortandoli ad allontanarsi dalla rigidità di un modello troppo ideologico e li invita a prendersi la “responsabilità di verificare quali ipotesi sono realistiche in una data situazione”, portando come esempio una situazione in cui “i discenti sono molto dipendenti, [...] quando in effetti non hanno mai avuto una precedente esperienza con una certa area di contenuti, quando non ne comprendono la pertinenza con i compiti o i problemi della loro vita reale, quando hanno bisogno di accumulare un certo insieme di contenuti per compiere una determinata performance, e quando non avvertono il bisogno di apprendere quel contenuto, allora bisogna insegnare loro applicando il metodo pedagogico” (Knowles 2007, 84). Con apprendenti analfabeti e bassamente scolarizzati, si potrebbe concludere che sia necessario calibrare molto bene il ruolo del formatore, che deve condurre gli apprendenti in un terreno completamente, o quasi, inesplorato, percorso sicuramente da dinamiche emotive forti derivate dalle precedenti esperienze, ma anche far sì che non cadano in una logica infantilizzante e di dipendenza difficile da scardinare e controproducente per l’apprendimento attuale e futuro dello studente.

2.2 Caratteristiche dell’apprendente adulto

L’età è un fattore che dà luogo a numerosi interrogativi: alcune domande riguardano la capacità di apprendere una lingua da parte di un adulto, rispetto a un apprendente bambino. Il dubbio è: esiste o non esiste uno svantaggio per l’adulto nell’apprendimento di una lingua?

Tra le varie riflessioni elaborate per rispondere a questa domanda, vi è anche l’elaborazione del concetto di *periodo critico*. Con questa locuzione si fa riferimento ai primi anni di vita, durante i quali il meccanismo di acquisizione linguistica dovrebbe essere al massimo delle sue prestazioni per poi decadere con l’aumentare dell’età. Questo concetto formulato così drasticamente è successivamente stato attenuato da ricerche più recenti, illustrate in Balboni 2015,

88 – 89, il quale parla di “periodi critici”, volgendo il concetto al plurale e di “periodo sensibile”.

I periodi critici sarebbero due: uno fino ai 3 anni, età entro cui “si acquisisce una pronuncia perfetta e si ha un ottimo sviluppo delle abilità linguistiche” e un secondo periodo critico tra i quattro e gli otto anni, durante il quale “l’acquisizione della pronuncia è ancora perfetta, ma lo sforzo cerebrale per parlare in lingua straniera è maggiore” (Balboni 2015, 89).

Il periodo sensibile, invece, dura dagli otto ai ventidue anni, durante i quali le potenzialità neurologiche sono ancora favorevoli, ma ne risentono la pronuncia, la quale non raggiungerà più il livello di un parlante madrelingua, e anche la morfosintassi, che subirà interferenze dovute alla lingua madre. L’acquisizione lessicale, invece, non comporta grandi difficoltà anche con l’aumentare dell’età.

Pallotti 2000 indica l’età come uno dei fattori più dibattuti, parte della costituzione umana concorrente a influenzare la capacità dell’uomo di apprendere una seconda lingua. In effetti, anche Pallotti distingue degli ambiti di apprendimento entro i quali esistono notevoli differenze tra adulti e bambini e la suddivisione dei periodi coincide con quella proposta da Balboni: “la fonologia pare essere l’area più sensibile all’età, per cui già a partire dai sei anni si assiste in molti individui a un decadimento delle potenzialità di apprendimento ‘senza accento’, che diventa una quasi impossibilità dopo i 12 anni; la morfologia e la sintassi paiono essere acquisibili in modo paragonabile ai nativi fino a un periodo leggermente superiore [...]; il lessico, invece, può venire appreso facilmente a qualunque età” (Pallotti 2000, 199 – 200).

Pallotti ci dice anche che la sequenza di apprendimento di bambini e adulti è sostanzialmente la stessa, benché le “somiglianze riguardano il ‘percorso’ seguito; i tempi, le modalità e gli esiti di tale percorso presentano invece notevoli differenze legate all’età”. Queste differenze consisterebbero nel fatto che “adolescenti e gli adulti procedono molto più speditamente nelle prime fasi dell’apprendimento”, ma vengono successivamente superati nel lungo periodo. Le spiegazioni di questo sorpasso da parte dei bambini sono legate a molto fattori di diversa natura: biologici, affettivi, cognitivi. Biologicamente, sembrerebbe che diventi più difficile acquisire

spontaneamente una lingua con il passare dell'età, come se “gli esseri umani siano programmati per imparare a parlare in un determinato periodo della loro vita” (Pallotti 2000, 199). Dal punto di vista affettivo, i bambini avrebbero un “filtro emotivo” più basso e di conseguenza, più disinibiti, meno ansiosi, meno preoccupati di sbagliare. I fattori cognitivi, invece, sono probabilmente causa del vantaggio che hanno inizialmente adolescenti e adulti, i quali fanno ricorso ad “abilità cognitive generali, assai più sviluppate che nei bambini, come la capacità di astrarre regolarità dall'input, quella di memorizzare e progettare unità linguistiche più lunghe e complesse” (Pallotti 2000, 204).

In ogni caso, possiamo concludere che il percorso di acquisizione della lingua seconda sia lo stesso dell'acquisizione della lingua materna e che “il processo di apprendimento può essere manipolato solo entro limiti molto stretti, e che i principi e le regolarità dell'acquisizione linguistica naturale devono essere presi in considerazione anche nell'insegnamento di una lingua straniera” (Felix Simmet 1986, 302).

3. Considerazioni metodologiche

*A Barbiana avevo imparato che le regole dello scrivere sono:
Aver qualcosa di importante da dire e che sia utile a tutti o a molti. Sapere a chi si scrive.
Raccogliere tutto quello che serve. Trovare una logica con cui ordinarlo. Eliminare ogni parola
che non serve. Eliminare ogni parola che non usiamo parlando. Non porsi limiti di tempo.
(Scuola di Barbiana 2017, 16)*

3. 1. L'unità didattica: modello e principi

La proposta elaborata segue il modello dell'Unità Didattica come è descritto da Balboni 2015, 153 – 157. Ne illustriamo di seguito le caratteristiche principali.

3.1.1 Definizione

L'unità didattica è “un'unità di lavoro dotata di una sua compiutezza e coerenza che tuttavia si ricollega alle unità che la precedono e a quelle che la seguono” (Freddi 1994, 111), è una sequenza linguistico-comunicativa complessa, composta da una serie di fasi che si susseguono nell'ordine ben definito che ora illustriamo.

Quest'ordine è stato stabilito sulla base dell'apporto degli studi di diverse discipline: la psicologia dell'apprendimento, “in particolare della psicologia della Gestalt che descrive la percezione come una sequenza di tre fasi, una globale, una analitica, ed una conclusiva in cui si attua una sintesi” (Balboni 2015, 151); la neurolinguistica che spiega in che modo il cervello e i due emisferi intervengano nella ricezione e elaborazione del linguaggio e del suo significato.

Sono nell'emisfero sinistro le due aree deputate all'elaborazione del linguaggio, si tratta dell'area di Broca e dell'area di Wernicke, ma è attraverso il contributo di entrambi gli emisferi cerebrali che vengono elaborate le informazioni. I due emisferi cerebrali sono appunto deputati a compiti diversi, e interpretano ciò

che viene percepito attraverso due modalità differenti: l'emisfero destro agisce in modo globale, generale, ad ampio spettro, quello sinistro agisce in modo logico, sequenziale, analitico. Questo doppio modo di elaborare le informazioni ha permesso di elaborare il principio della *bimodalità*.

Una glottodidattica efficace, che asseconi il modo operativo del cervello, predisposto all'apprendimento in generale e all'apprendimento linguistico nel particolare²¹, dovrebbe e anzi non deve trascurare il tentativo di stimolare entrambi gli emisferi del cervello, dando spazio a una fase di approccio al materiale linguistico globale e, successivamente, una fase analitica. La successione indicata non è casuale poiché è stato rilevato che la bimodalità dei due emisferi muova proprio da destra a sinistra, partendo da un approccio generale per poi arrivare allo specifico, dal contesto al dettaglio, dal grande al piccolo, secondo il principio che è stato chiamato *direzionalità*.²²

Seguendo queste indicazioni, si ha la struttura dell'unità didattica:

“lo schema [...] elaborato da Giovanni Freddi fin dagli anni Sessanta si basa su un armonico gioco di rimandi tra i due emisferi: dalla fase di motivazione, che integra le emozioni e le curiosità del cervello destro con l'analisi dei bisogni di quello sinistro, si passa a una fase di globalità (modalità destra) cui segue l'analisi della lingua (modalità sinistra) per approdare alla sintesi conclusiva” (Balboni 2015, 68).

Sulla base di questi principi esposti, si parte da una prima fase di *motivazione*, in cui viene sollecitata la curiosità e stimolato l'interesse nei confronti del lavoro che si andrà a svolgere nelle unità di acquisizione successive; lo stimolo avverrà grazie ad attività di *elicitazione*, che si prefiggono come obiettivo di portare in superficie tutto l'insieme di conoscenze pregresse su un certo argomento. Come si è visto, lo studente, in particolare lo studente adulto, non è affatto una *tabula rasa*, ma porta con sé una miriade di informazioni, riflessioni, esperienze, in una parola tutta la sua *storia* personale, che quanto più sollecitate, tanto più lo

²¹ Balboni usa una metafora informatica: paragona il cervello all'hardware di un computer che agisce grazie al LAD, il *Language Acquisition Device*, che assume il ruolo di software. Chomsky ha chiamato LAD il meccanismo di acquisizione linguistica che secondo lui è universale, “pre-installato”, per continuare la metafora di Balboni, sviluppabile sulla base di una «grammatica universale».

²² Per approfondimenti, Danesi 1998

renderanno partecipante attivo nel resto delle attività proposte. Anche l'esperienza personale dell'insegnante può essere materiale per la fase motivazionale, in quanto tende a offrire una "contestualizzazione «umana»", come la chiama Balboni, al materiale di studio. Tuttavia, lo spazio riservato al "*teacher's talking time*", (Balboni 2015,156) deve essere limitato ed è strumentale allo stimolo della partecipazione, pertanto sarà costituito soprattutto da domande rivolte agli studenti.

La fase successiva è quella della *globalità*, durante la quale "gli apprendenti sono esposti al testo. L'approccio globale consiste adesso nel fatto che l'obiettivo principale è di comprendere [...] il testo inteso come un insieme strutturato, e non di capire ogni singola parola o espressione né di memorizzare le strutture grammaticali. Pertanto, i testi complessi non sono da evitare, specie se sono autentici" (Mikić 2009). Anzi, affrontare un testo autentico può essere una strategia efficace, perché consiste nel sottoporre il testo agli studenti come una sfida, come un materiale linguistico in cui potrebbero imbattersi anche nella loro vita quotidiana, trattandosi di un contesto L2 e a cui approcciarsi con un atteggiamento curioso, ma sereno, senza l'obbligo di comprendere tutto, ma cercando di trarre elementi nuovi da collegare alle conoscenze pregresse.

Un altro elemento importante della fase della *globalità* è la collaborazione tra i compagni: le classi di apprendenti adulti immigrati sono spesso molto eterogenee, dal punto di vista delle competenze, delle conoscenze, delle esperienze di vita e ciò è una risorsa da sfruttare. Nella fase della *globalità*, le attività di classe in cui si condivide ciò che si è pensato, previsto, intuito, afferrato e compreso con gli altri studenti sono funzionali alla creazione di un buon clima di classe e alla implementazione delle conoscenze di ciascuno. La forza del gruppo è proprio questa: ciascuno non sa tutto, non capisce tutto, ma il gruppo sì. Far sì che gli studenti diventino consapevoli di questo meccanismo è utile per mettere in pratica uno dei presupposti dell'approccio umanistico-affettivo, ovvero la collaborazione tra gli apprendenti.

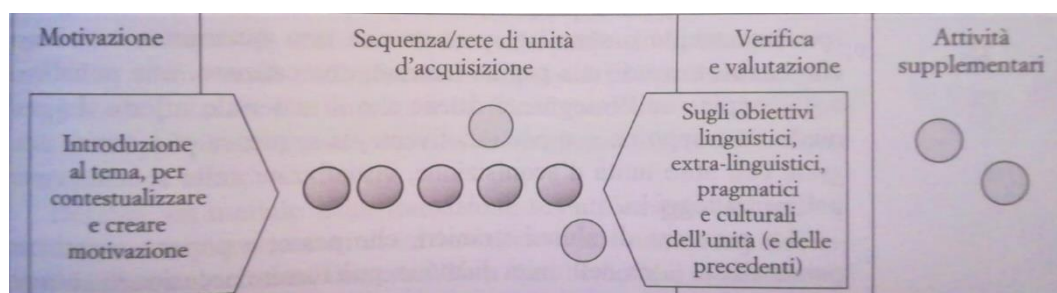
L'analisi è la fase successiva, in cui, dopo aver individuato il contesto e l'argomento globale, le ipotesi elaborate nella fase globale vengono confermate o smentite attraverso una visione più ravvicinata del materiale. Se vogliamo, si può

dire che la fase globale corrisponde ad un'azione top-down, mentre la fase di analisi procede, al contrario, con un movimento che dal basso riprocede verso l'alto, con un'azione bottom-up.

L'ultima fase della triade di sequenze di acquisizione è la sintesi. L'obiettivo di questa fase è il riutilizzo autonomo e decontestualizzato di ciò che è stato analizzato dapprima globalmente, poi analiticamente durante le precedenti due sessioni di lavoro. Il riutilizzo si intende autonomo perché si cerca di permettere all'apprendente, non più guidato passo passo dall'insegnante, di mettersi alla prova per vedere se ha veramente fatto suoi i contenuti proposti; decontestualizzato perché non viene più utilizzato all'interno del contesto in cui è stato avvicinato la prima volta.

In seguito, è suggerito proseguire con una fase di verifica, in cui vengono valutate le competenze apprese, in base agli obiettivi linguistici che ci si era prefissati per l'unità didattica²³. La fase di verifica potrebbe prendere la forma di un'autovalutazione, infatti “è essenziale che l'allievo adulto possa rendersi conto del proprio progresso, sia cioè in grado di autovalutarsi ed inoltre che i risultati ottenuti non siano demotivanti o frustranti, ma che siano adeguati e coerenti alle aspettative. [...] L'autovalutazione da parte degli studenti adulti in un processo formativo è da auspicare, sia per rendere partecipi gli stessi studenti nel loro processo formativo, sia per abituarli ad autovalutarsi” (Serragiotto 2010, 223 - 224).

²³ Si riporta di seguito il diagramma dell'unità didattica proposto da Balboni 2015, 155



3.2 Quale approccio adottare

Come è stato illustrato più sopra, è fondamentale per l'insegnamento agli adulti la motivazione, l'adulto apprende se vuole apprendere: "l'adulto è fuori dal percorso formativo di base [...] e quindi vuole decidere autonomamente e può assumersi le responsabilità conseguenti alle proprie decisioni" (Balboni 2015, 97), è socialmente pari all'insegnante²⁴, che differisce da lui per le competenze tecniche sulla lingua e sulla glottodidattica.

La motivazione dello studente adulto potrebbe venire meno nel momento in cui non vede i risultati che si era aspettato di raggiungere nei tempi che si era immaginato. Il tempo in cui i risultati si raggiungono è un fattore fondamentale per un adulto che programma il suo apprendimento. Per questo motivo, è essenziale che i bisogni formativi, le esigenze linguistiche, le aspettative siano il più possibile definite all'inizio del percorso che studente e insegnante intraprenderanno.

Questo percorso può anche rivelarsi difficoltoso, o più complicato di quanto immaginato, per vari motivi, tra cui la costanza necessaria durante tutta la durata dell'apprendimento: "Il percorso di alfabetizzazione, infatti, è molto lungo: per arrivare a una piena competenza nelle abilità primarie di scrittura e lettura (codifica e decodifica di parole o semplici frasi), sembra necessario un monte ore di circa 3000" (Ragazzo 2013, 153). Un impegno che, svolto, nel migliore dei casi, a cadenza bisettimanale durante l'anno scolastico, si sviluppa quindi lungo alcuni anni. Lo scoraggiamento e la demotivazione sono rischi molto concreti in queste condizioni.

Da rilevare, poi, è che la "psicolinguistica recente ritiene che la capacità di apprendere una lingua non venga mai meno, ma che siano la rapidità e la stabilità dell'acquisizione a mutare con l'età [...]; questa lentezza rispetto ai ritmi di quando

²⁴ Vedi nota 15 per una breve riflessione sulle implicazioni interculturali di valori come gerarchia, rispetto e status.

era più giovane va spiegata allo studente, se non si vuole rischiare la demotivazione” (Balboni 2015, 98).

L'altra caratteristica dell'adulto è il bisogno di sistematizzare le conoscenze acquisite, è una necessità metalinguistica che deriva dal suo bisogno di riflessione esplicita che produca regole stabili e dalle maggiori capacità astrattive dell'adulto rispetto al bambino e all'adolescente. Di conseguenza, l'insegnante dovrebbe “integrare i materiali sulla base delle necessità metalinguistiche e grammaticali dei suoi studenti” (Balboni 2015, 98). Tuttavia, il nostro target non è composto degli adulti altamente scolarizzati, ma da persone analfabete o debolmente scolarizzate che tendenzialmente non hanno “sviluppato la capacità di generalizzazione e di rappresentazione astratta, e hanno perciò grandissima difficoltà ad elaborare processi di deduzione e induzione. Il loro pensiero, che viene definito *situazionale*, è infatti strettamente legato alla dimensione concreta e contingente del reale e si sviluppa per associazioni o successioni di immagini, cosa che rende difficile considerare la lingua come un sistema, ostacolando nuovamente la riflessione metalinguistica e il trasferimento delle conoscenze in una situazione diversa” (Ragazzo 2013, 154). Queste competenze, legate più in generale alla scolarizzazione che alla sola letto-scrittura, vanno costruite poco alla volta, assieme allo studente.

La conseguenza della scelta di un approccio andragogico è che l'insegnante non deve più, come indica la parola *insegnante* nel suo senso etimologico, imprimere un *segno* nello studente o indicargli la via, bensì diventare un facilitatore dell'apprendimento grazie alle sue conoscenze e competenze.

Ma che cosa si intende esattamente con approccio? L'approccio, secondo la definizione che ne dà Balboni 2015, 9 – 10, è la filosofia di fondo che sta alla base di un metodo; questo consiste nella traduzione operativa delle linee teoriche elaborate dall'approccio. Ogni metodo, da cui deriva poi una metodologia, ovvero le conseguenti tecniche didattiche, ha un'idea di fondo, della lingua, della cultura, dello studente, dell'insegnante, della comunicazione e dell'insegnamento; così come ogni azione umana è parte di un *modus operandi*, questo ha alle spalle, più o meno esplicito, più o meno conscio, un *modus pensandi*.

3.2.1 L'approccio umanistico-affettivo

A questi giovani, prima ancora delle parole, dobbiamo dare azioni da compiere, impegni da svolgere, amicizie da costruire. Quel clima affettivo senza il quale in teoria non dovremmo nemmeno iniziare a spiegare.
(Affinati 2019, 134)

Oltre all'approccio andragogico, esistono anche altri tipi di *modus pensandi*, di approcci nella ricerca glottodidattica. Quelli che ci interessano sono l'approccio umanistico-affettivo e l'approccio comunicativo.

L'approccio umanistico-affettivo deriva principalmente dalla psicologia umanistica esposta da Carl Rogers nel suo *Freedom to learn* del 1969. Questo filone di studi si sviluppa dagli anni '60 agli anni '90 negli Stati Uniti, ma contemporaneamente anche in Italia con le ricerche di Giovanni Freddi e Renzo Titone²⁵.

Le principali caratteristiche dell'approccio umanistico-affettivo sono:

- il coinvolgimento dello studente nel processo educativo, in modo che egli stesso diventi soggetto del suo apprendimento (il che si concilia con un apprendente adulto);
- la ricerca di una significatività, in modo che il discente senta di star apprendendo e non subisca ripercussioni sul piano della motivazione;

²⁵ Per Titone, basti citare l'elaborazione del modello ego-dinamico. In questo modello è l'*ego*, il quale ha un progetto di sé che lo spinge verso un obiettivo, per esempio lo studio di una lingua. Per raggiungere tale obiettivo, attuerà delle strategie che diventeranno pratiche con una tattica, coincidente con il momento di messa a punto nella realtà della strategia. Se la tattica soddisfa i presupposti dell'*ego*, allora il processo verrà mantenuto attivo dalla forza motrice "ego-dinamica", appunto. Anche il modello ego-dinamico sottolinea la centralità della motivazione intrinseca.

Vedi Freddi 1994

-un'acquisizione profonda e incisiva, differente secondo la distinzione di Krashen dall'apprendimento derivato da un processo razionale, che non produce acquisizione stabile²⁶;

-l'ultimo principio, ma principale per importanza, è un'attenzione alla componente emotiva con l'intento di eliminare componenti di stress e ansia.

Le emozioni sono un nodo centrale nell'approccio umanistico-affettivo e non sono da sottovalutare in glottodidattica, soprattutto nella glottodidattica rivolta ad apprendenti adulti. In Cardona 2010b viene ripresa la figura del visconte Medardo di Terralba, protagonista del celebre romanzo di Italo Calvino, che si ritrova, a causa dell'impatto con una palla di cannone, scisso in due parti uguali: *Il visconte dimezzato* è appunto il titolo del racconto. Le due parti sopravvissute del visconte sono opposte per entità: una è buona, mentre l'altra è malvagia. Cardona riprende la scissione del visconte, che alla fine del racconto raggiunge nuovamente l'unione e l'equilibrio, utilizzandola come metafora per la dicotomia tra emozione e ragione che pervade la cultura occidentale. Cardona prova a riunire, come le due parti del visconte, le emozioni e la ragione, la mente e il corpo, in un modello dell'apprendimento che chiama *cognitivo emozionale*.

In questo modello, tre sono le componenti che interagiscono: la motivazione, la cognizione e l'emozione. L'emozione agisce attraverso un *marcatore somatico*. Con questo termine, ripreso dal lavoro del neurologo Antonio Damasio²⁷, si intendono “degli specifici sentimenti che prendono forma a partire dal sistema delle emozioni secondarie, ossia quel sistema di emozioni appreso culturalmente attraverso l'esperienza, attraverso l'istruzione e la socializzazione [...]. Sulla base dell'esperienza essi si associano a possibili esiti di possibili risposte. Ovviamente, se il marcatore somatico è negativo il soggetto assocerà ad una certa risposta uno scenario negativo, mentre nel caso contrario il marcatore somatico positivo indicherà che una certa risposta conduce ad un esito vantaggioso, anche se magari sul momento richiede un sacrificio.” (Cardona 2010b, 37). Il

²⁶ Nel resto del testo, si sono utilizzati i due termini come sinonimi, intendendo principalmente il senso che Krashen dà ad *acquisizione*.

²⁷ Damasio, nel libro *L'errore di Cartesio* (1995), mette in discussione la scissione cartesiana tra mente e corpo a favore, invece, di una loro forte connessione e interdipendenza.

funzionamento della memoria di lavoro e dei processi cognitivi necessari all'apprendimento è soddisfacente solo quando è associato a marcatori somatici positivi. L'obiettivo sarebbe quindi quello "di porre le emozioni al centro stesso del processo di acquisizione. Prima della grammatica, del lessico e di tutti gli aspetti linguistici vengono i marcatori somatici che rendono il Sé disponibile o meno a ricevere qualsiasi tipo di insegnamento in un determinato contesto socioeducativo" (Cardona 2010b, 37 – 38).

3.2.2 L'approccio comunicativo

L'approccio comunicativo è elaborato a partire dagli anni '60 e si serve di metodi didattici situazionali. La lingua non è presentata sulla base di una descrizione formale della struttura linguistica, che potrebbe risultare troppo logica o quasi asettica, ma sempre in un contesto situazionale. Quest'ultimo permette di lavorare basandosi sugli scopi comunicativi, che sono universali, chiamati anche atti linguistici che svolgono delle funzioni pragmatiche, come salutare, ringraziare, offrire, ecc.

Gli approcci più utilizzati dall'attuale glottodidattica sono approcci integrati, i quali, su uno sfondo di pensiero comunicativo, accolgono suggestioni anche da altri approcci. Le metodologie a cui hanno dato frutto sono numerose²⁸. Ognuna di queste metodologie non è giusta o sbagliata di per sé, ma ciascuna può essere più o meno efficace e valida a seconda del contesto a cui deve essere applicata.

Un altro fattore da tenere presente, e chi insegna lo sa per esperienza, è l'assoluta necessità di flessibilità e adattamento al contesto classe, alle dinamiche all'interno del gruppo, al singolo studente, qualunque sia l'approccio che scegliamo e la capacità di adeguare la proposta a chi ci sta di fronte assumendo un ruolo

²⁸ Per una concisa, ma efficace panoramica dei differenti approcci illustrati, vedi <https://www.itals.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica>

appunto di facilitatore. Tuttavia, non bisogna dimenticare la responsabilità che l'insegnante che facilita si assume.

La facilitazione deve prefiggersi di espletare tre compiti fondamentali: - *rafforzare lo studente*, sollevandolo dalle difficoltà che potrebbero impedire di avvicinarsi all'obiettivo; - *non viziare* lo studente, semplificando contenuti che possono non essere affatto facili per risparmiargli una fatica necessaria; - *non illudere* lo studente di stare imparando la lingua autentica, laddove la proposta è sempre materiale semplificato. (Balboni 2015, 16).

La flessibilità è, per esempio, anche saper riponderare certi concetti, considerati imprescindibili dall'approccio che si è scelto; nell'ambito di un approccio comunicativo duro e puro sono tre i rischi che si potrebbero correre. Il primo è il pericolo di demonizzare interamente l'utilizzo della lingua madre tra gli apprendenti, fintanto che è limitato e strumentale poiché la comprensione ha sempre la precedenza. Questo primo punto è essenziale nei contesti classe in cui gli studenti sono analfabeti o debolmente scolarizzati e in cui spesso non è possibile utilizzare una lingua ponte; come già ricordato, ogni apprendente, le sue intuizioni e le sue conoscenze sono una risorsa anche per gli altri ed è bene che l'insegnante favorisca ogni forma di collaborazione tanto più quando è spontanea. Un secondo pensiero rischioso consiste nel pretendere che venga prodotta lingua; quando l'apprendente non è pronto, questa richiesta potrebbe essere fonte di stress; meglio cercare di creare le condizioni in cui l'attenzione non sia focalizzata sulla produzione in sé, ma su altri obiettivi raggiungibili tramite la lingua.²⁹ Il terzo rischio da non correre è la mitizzazione di testi autentici, che non sempre sono adeguati.

Spiega Balboni:

“Se si vogliono talvolta proporre testi autentici (utili per ricordare che di norma si lavora su una lingua semplificata, e quindi per evitare la velleità), la facilitazione consiste nell'assegnare compiti comunque adeguati al livello dello studente, preventivamente informato che quel testo è troppo difficile per la sua interlingua (per cui l'eventuale

²⁹Su questo concetto si basa la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) in cui si integra l'insegnamento di una disciplina non linguistica nella lingua straniera. Vedi anche la *rule of forgetting* illustrata al § 3.2

insuccesso non demotiva e umilia) e che va affrontato come un gioco, per sfida” (Balboni 2010, 12),

in un contesto che sia il più possibile ludico. Cosa si intenda per contesto ludico e glottodidattica ludica verrà spiegato nel prossimo paragrafo.

3.3 La glottodidattica ludica

*“la scuola diventi veramente un gioco, cioè un dolce preludio a tutta la vita.”
Comenio, Pampaedia*

La glottodidattica ludica è definita come “una metodologia che realizza coerentemente in modelli operativi e in tecniche glottodidattiche i principi fondanti negli approcci umanistico-affettivo e comunicativo” e si basa sul concetto di ludicità che “intesa come carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali con aspetti affettivo-emozionali, cognitivi e sociali dell’apprendente, è la condizione fondamentale per un’acquisizione stabile, duratura e profonda della lingua e per un’educazione alla cooperazione e alla solidarietà della persona-allievo” (Caon Rutka 2004, 22).

Il concetto così ampio di ludicità permette di distanziarsi dal concetto di gioco inteso semplicemente e banalmente come svago e disimpegno, come riempitivo nei momenti di pausa dallo studio, a cui invece viene sempre attribuito un alone di sforzo, giustamente, ma anche di fatica. La glottodidattica ludica vorrebbe far sì che lo sforzo ci sia, ma che esso non venga percepito, facendo sì che si attivi la *rule of forgetting*. Secondo Krashen 1983, un’acquisizione profonda della lingua avviene quando ci si dimentica che la si sta imparando, e questo avviene in tutte quelle attività, ludiche o no, in cui il focus si sposta sul significato più che sulla forma linguistica.

Caon e Rutka³⁰ riportano dal libro *Azione, gioco, lingua* di Giovanni Freddi un elenco di principi chiave della glottodidattica ludica per bambini, i quali, a loro

³⁰ Caon Rutka 2004, 23 – 24

avviso, sono validi per la glottodidattica in generale al di là dell'età dell'apprendente. Questi fondamenti sono:

- *Sensorialità*: è stata evidenziata l'importanza del coinvolgimento di tutti i canali sensoriali nelle “dinamiche di comunicazione-significazione” da studi sul funzionamento neuro-sensoriale dell'uomo; ne consegue che una glottodidattica accorta si preoccuperà di favorire esperienze multisensoriali;
- *Motricità*: il movimento è “aspetto rilevante in tutte le manifestazioni umane, è esperienza vitale, creativa” ed è importante che venga inserito nella attività glottodidattica, è suggerito per l'accostamento di linguaggi verbali e non verbali. In più, aggiunge chi scrive, è essenziale sviluppare la motricità fine per la scrittura, proponendo piccoli esercizi motori che coinvolgano le dita e le mani, ma anche le braccia, le spalle, il collo. Ancora, chi è debolmente scolarizzato o per nulla, spesso non ha sviluppato l'abitudine a passare molte ore nella posizione seduta, la quale può diventare un elemento di scomodità e disturbo; fondamentale dunque considerare il movimento una componente delle attività proposte;
- *Bimodalità neurologica*: nell'apprendimento svolgono un ruolo essenziale entrambi gli emisferi cerebrali, i quali agiscono sulla base di coordinate differenti: il destro è globale, emozionale e analogico, il sinistro è logico, sequenziale e razionale;
- *Semioticità*: la lingua è parte di un sistema semiotico in cui sono presenti più di un linguaggio; per favorire l'apprendimento è importante contribuire con suoni, gesti, ambienti e oggetti per ampliare lo scenario comunicativo;
- *Relazionalità*: lo scopo principale dell'utilizzo del linguaggio è quello di entrare in relazione con un'altra persona e si sviluppa in prima istanza attraverso lo scambio dialogico, con il quale si interiorizzano anche le regole sociali; le attività ludiche favoriscono l'interazione tra i partecipanti;

- *Pragmaticità*: l'interazione conta soprattutto in quanto “la lingua è azione sociale e in un contesto ludico la lingua è usata con lo scopo di giocare e di influenzare le azioni degli altri”, vi è quindi uno scopo pragmatico;
- *Espressività*: attraverso il gioco è possibile immaginare, fantasticare, fingere e di conseguenza esprimere emozioni o permettere un coinvolgimento emotivo il quale facilita l'apprendimento;
- *Autenticità*: “il contesto del gioco rende psicologicamente autentica qualsiasi situazione”, il gioco è infatti come il teatro, quel luogo dove “tutto è finto, ma niente è falso”, come diceva un famoso attore³¹;
- *Biculturalismo*: assieme alla lingua, soprattutto in un contesto di L2 è importante apprendere la cultura, ponendo il relativismo culturale come uno degli obiettivi dell'attività glottodidattica;
- *Naturalità*: la glottodidattica dovrebbe adottare quelle strategie che permettano al processo di acquisizione di ricalcare, per quanto possibile, quello della lingua materna e “il contesto ludico sembra essere l'ideale per ricreare quella situazione di *naturalità*, per stimolare motivazione e coinvolgimento emotivo, aspetti alla base dell'attenzione-concentrazione e della *rule of forgetting*” essenziali per l'apprendimento linguistico;
- *Ludicità*: dovrebbe essere lo sfondo di tutte quante le attività, dà forma e sostanza al contesto di apprendimento, perché sia il più possibile favorevole all'acquisizione.

All'interno di un contesto ludico, le attività si fanno sul serio, ma “per gioco” e questo dovrebbe favorire la disponibilità a buttarsi e mettersi in gioco da parte degli studenti che, in un ambiente positivo e rilassato e di accettazione, non rischiano nulla e non hanno nulla da perdere, ma tutto da acquisire.

È bene tenere a mente che “si cresce attraverso esperienze di successo, la cui riuscita genera gratificazione per la difficoltà superata, maggiore autostima, motivazione intrinseca e desiderio di affrontare nuovi problemi da risolvere,

³¹ Frase celebre dell'attore romano Gigi Proietti

attivando ancor di più tutte le potenzialità del soggetto. Il non riuscire provoca invece l'instaurarsi di un circolo vizioso dell'insuccesso che porta al senso di impotenza appresa e ad evitare di impegnarsi per non provare nuove delusioni; l'evitamento, la passività o l'apatia sono spesso comportamenti che segnalano questa sfiducia nel riuscire" (Girelli Meneghello 2016, 22); provocano l'attivazione di un *marcatore somatico* negativo, utilizzando il termine di Damasio. Nel gioco non riuscire è ammesso, ma è ammesso soprattutto riprovarci.

Diverse sono le tipologie di giochi che possono essere proposti e diverse sono le loro possibili classificazioni. Riportiamo la classificazione esemplificata da Caon Rutka 2004, 47-50 che è da intendersi, come indicato dagli autori, in chiave funzionale e non cronologica o evolutiva, per quanto sia stata primariamente elaborata in ambito pedagogico e di conseguenza ripercorra delle tappe evolutive del bambino nel processo di crescita psico-affettiva, cognitiva e sociale.

Ci sono *giochi di esercizio (funzionali)*, essi sono "collegati all'intelligenza senso-motoria", sono attività attraverso cui si esplora, si sperimenta la realtà e la si manipola attraverso una conoscenza sensoriale e percettiva, sono *giochi-esercizi* caratterizzati da una forte connotazione sperimentale e ludica. In ambito glottodidattico sono giochi di esercizio tutte le attività che esercitano lessico e strutture della lingua, le quali possono essere "rese 'ludiche' dalla componente sfida o da un limite prefissato di tempo". Riportiamo alcuni degli esempi forniti, privilegiando le attività che poi saranno utilizzate nella nostra proposta di unità didattica: *ripetizioni, composizioni, scomposizioni, ricomposizioni, associazioni di parole-immagini, catene di parole, giochi di movimento, giochi di natura insiemistica, giochi di enigmistica, giochi epistemici* legati al problem solving.

I *giochi simbolici* "sono legati alla intelligenza rappresentativa, a quella capacità esclusivamente umana di rappresentare un oggetto assente", utilizzando quella che Piaget ha chiamato "*funzione semiotica*, cioè la capacità di rappresentare qualcosa attraverso tutti i mezzi espressivi a disposizione, di cui il linguaggio verbale è solo uno". In ambito glottodidattico, questa categoria si traduce in "tutti gli esercizi didattici di libero reimpiego e creativi che coinvolgono lingua e linguaggi non verbali", per esempio: *attività espressive, ritmiche, musicali, teatrali;*

filastrocche collegate a ritmo e gestualità; attività di transcodificazione; giochi linguistici.

I *giochi di regole* sono “legati all’affermarsi della intelligenza riflessiva e delle relazioni sociali”, sono quei giochi basati su regole sociali, che vanno rispettate, sono anche detti *games* e sono quelli più diffusi. In prospettiva glottodidattica, l’utilizzo della lingua seconda può essere la prima regola da rispettare. Come esempio vengono suggeriti tutti i giochi di regole “che permettono di scoprire le regole sociali di uso della lingua, l’importanza e la funzione dei ruoli dei parlanti”, quindi si tratta dei *giochi dell’assumere i ruoli*, *giochi tradizionali* per esempio Caccia al tesoro, Campana, in cui l’obiettivo diventi anche quello di riflettere da un punto di vista interculturale, *domino* di sillabe, di parole.

In ogni caso, possono essere definiti “giochi glottodidattici, tutte le attività ludiche e ludiformi finalizzate a far acquisire la lingua italiana” (Caon Rutka 2004, 51).

3.4 Utilizzo della musica e della canzone nella didattica

Partendo dal presupposto che “insegnare una lingua seconda non è insegnare una lingua straniera, né insegnare la lingua materna a madrelingua: diverse sono le motivazioni che spingono lo studente, diverso è il tipo di input linguistico al quale è esposto, diversa è l’autenticità del contesto e delle attività didattiche, diversi sono gli obiettivi linguistici e comunicativi che l’insegnante deve perseguire, diverse sono le caratteristiche e i livelli di partenza all’interno della classe” (Luise 2004, 52), si è deciso di proporre un’unità didattica basandosi su una canzone, assecondando l’ipotesi assai verosimile che uno dei nostri apprendenti immigrati di lingua seconda possa ascoltare un brano musicale nel contesto quotidiano passeggiando per strada, guardando la TV, ascoltando la radio.

Si vorrebbero sfruttare i vari meccanismi che l’ascolto di un brano musicale scatena.

In primo luogo, ci interessa quel fenomeno legato alla musica, che può essere a volte spiacevole, che in tedesco è detto *Ohrwurm*, letteralmente “il verme dell’orecchio”. Figuratamente potremmo tradurlo come *tarlo musicale*, l’eco di un brano che abbiamo sentito e che ci resta nell’orecchio. Questo accade non soltanto quando si ascolta una canzone martellante, particolarmente orecchiabile o programmata perché sia un tormentone, ma anzi, “capita anche che gli studenti, ascoltando al di fuori del contesto scolastico delle canzoni in L2/LS che amino particolarmente, ricordino alcune parole (*dinning in their heads*, che “frullano” nella loro mente) pur senza conoscerne il significato: la canzone funzionerebbe pertanto come un attivatore involontario del LAD che trasforma l’input (non solo l’input comprensibile) in intake” (Pasqui 2003).

Una volta che il tarlo musicale è entrato nel nostro cervello attraverso l’orecchio, possiamo cercare di assecondarlo per quanto ci interessa, ovvero per favorire l’acquisizione della L2, sfruttando la capacità della musica di incidere sulla nostra memoria: infatti, “la musica lascia una traccia profonda nella memoria, e di conseguenza, con essa, restano più facilmente impresse le parole che vi sono associate”. Anzi, quella che si attiva è “la memorizzazione non solo di determinati vocaboli, ma anche di frasi idiomatiche e intere strutture grammaticali” (Pasqui 2003). In secondo luogo, dunque, la musica ha un effetto benefico sulle nostre capacità di memorizzazione.

In terzo luogo, visto quanto esposto in riferimento al principio della *bimodalità* e della *direzionalità* e quanto illustrato sull’importanza delle emozioni per un’acquisizione soddisfacente e duratura, si devono ricordare “le indicazioni fornite in ambito psico- e neuro-linguistico sulla valenza della musica nell’attivazione di entrambi gli emisferi e della possibilità di raggiungere, da parte degli studenti, stati di rilassatezza o di concentrazione che migliorano in modo decisivo processi cognitivi” (Caon, FILIM).

3.4.1 Vantaggi derivati dall'utilizzo della canzone in classe

Numerosi sono i vantaggi derivati dall'utilizzo della canzone in glottodidattica; riportiamo nello stesso ordine quelli illustrati da Caon, FILIM, integrandoli con la riflessione di Pasqui 2003:

a. facilita l'attivazione di una motivazione basata sul piacere.

Il piacere, assieme al dovere e al bisogno, è una componente del modello tripolare della motivazione proposto da Balboni, come dice Pasqui 2003, attraverso la canzone si può arrivare alla consapevolezza che “la lingua straniera non serve solo per soddisfare bisogni pragmatici, ma anche per ottenere un piacere estetico” (Pasqui 2003).

b. è didattizzabile sotto molti aspetti.

Con questo si intende che la canzone è materiale autentico, Pasqui dice che essendo “un “testo” prodotto da parlanti nativi per parlanti nativi [...], è più interessante dal punto di vista cognitivo e affettivo.” Sono numerosissimi gli aspetti su cui ci si può concentrare: elementi lessicali, grammaticali, registri differenti, stili variabili; questo dà ampio margine di esplorazione della canzone nella singola lezione.

c. Può essere utilizzata in autoapprendimento.

Una canzone può essere ascoltata e riascoltata più volte, anche al di fuori del contesto classe, traendone lo stesso piacere; in questo modo lo studente può continuare anche da solo la verifica della comprensione o mettersi alla prova con altre canzoni, come fatto in classe.

d. permette di sviluppare collegamenti mentali con altre canzoni sia sull'asse sincronico che diacronico.

Caon suggerisce la possibilità di creare dei “raffronti con altre canzoni” sincronizzandosi sull'analisi dello stesso tema o stile o registro linguistico, ecc; oppure il confronto potrebbe essere diacronico, proponendo canzoni di altri

momenti nel tempo. Questi collegamenti sono possibili spostandosi sull'asse sincronico e diacronico, ma la canzone, e veniamo al punto successivo,

e. Permette di sviluppare percorsi di educazione storica ed interculturale.

Il confronto potrebbe basarsi sulla dimensione interculturale per rendere “alcuni temi degli “universalia” (l'amore, la guerra, la morte, il senso della vita, ecc.)”. Anche Pasqui 2003 mette in luce che “il linguaggio musicale è “universale”: [...] i temi di cui spesso tratta sono comuni a tutte le culture: l'amore, la morte, la natura.” Questi temi sono parte di ciascuno di noi e offrono spunti per indagare la dimensione interculturale.

f. Permette di sviluppare percorsi interdisciplinari.

Un altro tipo di confronto possibile è quello “con altre forme artistiche quali la pittura, il cinema, per vedere anche in questo caso differenze e similarità che possono essere reperite sull'asse diacronico e sincronico”

g. Permette di lavorare su contenuti culturali.

Oltre alla dimensione interculturale, Caon suggerisce che la canzone possa diventare un mezzo per avvicinarsi “alla storia politica e sociale di un altro paese”, mentre Pasqui la considera “un buon trampolino di lancio per suscitare ed estendere l'interesse alla letteratura *tout court*”. In ogni caso, la canzone permette ampi spazi di indagine all'interno della cultura che l'ha prodotta, quale che sia il settore disciplinare che si decide di indagare.

h. Favorisce la memorizzazione di fonemi, lessico, strutture.

Oltre al piacere, alla possibilità di ascolto autonomo e di autoapprendimento frutto di una curiosità propria e non eterodiretta da parte dell'insegnante, la canzone “promuove, in virtù delle rime, del ritmo e della melodia ad essa associati, la memorizzazione non solo di determinati vocaboli, ma anche di frasi idiomatiche e intere strutture grammaticali” (Pasqui 2003), grazie all'attivazione del LAD. Caon dice che “l'insegnante, allora, potrà sfruttare questo fattore riprendendo lessico e strutture “apprese” inconsciamente e superficialmente per riprenderle coscientemente in classe, proponendo attività di sistematizzazione o di reimpiego.”

i. Può permettere di lavorare efficacemente sulla pronuncia.

La canzone diventa una fonte per l'ascolto e la focalizzazione sulla pronuncia, a volte essa "viene facilitata da aspetti ritmici propri della canzone"; Pasqui dice che "le canzoni rappresentano un buon esercizio di imitazione che facilita l'articolazione di determinati suoni e sequenze foniche, perché la pronuncia delle parole viene guidata e facilitata dal ritmo musicale"; inoltre, è chiaro che alla base di un buon avviamento alla scrittura e alla lettura ci sia una buona competenza fonologica, da esercitare dapprima nell'ascolto e poi nella pronuncia. Sperimentare la propria pronuncia e differenti velocità di eloquio può essere più facile cantando, infatti, sempre Pasqui 2003, "nella esecuzione corale del brano, le canzoni presentano uno straordinario vantaggio: l'allievo è costretto a seguire il ritmo della fonte, quindi a pronunciare la lingua con una rapidità che di solito evita", rivelandosi così un buon esercizio per migliorare la scioltezza dell'eloquio.

j. Può favorire lo sviluppo in classe di dinamiche sociali positive, legate alla condivisione di interessi, di conoscenze, di passioni.

Pasqui suggerisce anche che "la performance di gruppo insieme alla fonte aiuta anche i più timidi, poiché cantando insieme sentono meno quella paura di sbagliare che impedisce loro di comunicare correttamente"; questa pratica diventa ottima anche per "far emergere "intelligenze musicali" -secondo la terminologia introdotta da Gardner-, vocazioni personali o veri e propri "talenti" canori." Tutto ciò contribuisce ad abbassare il filtro affettivo e allo stimolo nella classe di un "atteggiamento collaborativo, di quel senso di appartenenza al gruppo che ha ricadute positive per l'acquisizione linguistica." (Caon FILIM).

k. Presenta evidenti aspetti di ludicità, utili per l'apprendimento significativo.

La canzone è sì un buon "un piacevole "stacco", come lo definisce Pasqui, ma allo stesso tempo Caon invita a pensare e a servirsi delle canzoni non solo come intervallo, intermezzo rispetto allo svolgimento della lezione, "ma, sempre più, come una delle modalità privilegiate per l'approccio ai contenuti, per un lavoro

sulla lingua italiana di tipo induttivo in un contesto comunicativo e sulla base di una didattica di marca umanistico-affettiva.”, come quella che si è scelto di adottare.

1. È uno stimolo polisemico, che può essere mono- o multisensoriale, può permettere quindi un lavoro complesso, a più dimensioni.

La canzone può essere uno stimolo multisensoriale: può essere materiale audio, può essere accompagnata da un video significativo che la renda materiale audio-visuale, può essere interpretata come testo poetico: “può essere analizzata nelle sue caratteristiche formali (figure retoriche, di senso e di suono, relazioni sovra-segmentali istituite, ad esempio, da metafore)” (Caon FILIM). Anche Pasqui nota che nella canzone “come nella poesia, il linguaggio è ambivalente, polisemantico” e può essere oggetto di discussione e di confronto in classe.

Questo appena concluso è l’elenco combinato dal confronto tra i due autori citati. Bisogna però aggiungere che Pasqui 2003 sottolinea un ultimo ulteriore aspetto, non proposto da Caon FILIM. Si tratta di una sorta di capacità di immedesimazione da parte di chi ascolta la canzone, in quanto “anche l’ascoltatore riveste un ruolo assai “attivo” nell’esecuzione (anzi, potremmo addirittura asserire che, senza il processo di interpretazione innescato dall’ascoltatore, il testo rimane un puro *flatus vocis*) e giunge alla comprensione del messaggio non solo grazie ai molteplici *input* fornitigli dall’interprete, ma anche guidato dalla propria “enciclopedia”, ovvero dal proprio mondo e dalla propria esperienza, dotando la canzone di un ulteriore personale significato aggiuntivo”.

Queste sono le ragioni per le quali si è scelto di proporre un brano musicale come centrale nella nostra unità didattica. Alcune ragioni sono più forti e urgenti di altre, date le caratteristiche del target di studenti a cui si è deciso di rivolgersi, in particolare consideriamo essenziali quelle citate alle lettere *a, h, i, j e k*.

3.4.2 Criticità

La canzone è un ottimo strumento al servizio della pratica glottodidattica. Non mancano naturalmente i punti critici di questo tipo di materiale che dev'essere dunque opportunamente calibrato. Caon FILIM illustra in particolare due criticità.

La prima criticità è derivata dalle componenti culturali implicite che potrebbero non essere ben indagate dall'insegnante e di conseguenza non comprese dagli apprendenti, rendendo il brano troppo distante e non apprezzabile.

Il secondo aspetto che potrebbe più gravemente creare difficoltà alla comprensione è legato alla componente ritmica, alla possibile differente accentazione tra il parlato e il cantato.

Questa incongruenza nell'isoritmia tra il parlato e il cantato è dovuta alle esigenze versificatorie richieste “dalla musica oggi prevalente, ossia dalla “musica tonale”, dove le melodie sono divise in battute di durata regolare, accentate in una posizione fissa” (Zuliani 2018, 19) che si scontrano con alcune caratteristiche proprie della lingua italiana. Questo tipo di musica tonale non è un'invenzione recente, ma nasce con l'opera e il melodramma e conta il tempo musicale con accenti musicali. Questo, tuttavia, dà problemi ai cantautori e parolieri che scrivono testi in italiano in quanto “l'italiano è una lingua che tende a contare il tempo – a tenere il ritmo, si può dire – con le sillabe (lingua a “isocronia sillabica”, dicono i linguisti) e non con gli accenti” (Zuliani 2018, 18). Scendendo più nel dettaglio, possiamo notare come il problema si ponga soprattutto a fine verso, in quanto “in tale posizione, la musica pone molto spesso una nota accentata, che alla fine delle strofe è tipicamente la nota “tonica”, perfettamente statica, che conclude la melodia” (Zuliani 2018, 29) che dovrebbe corrispondere a una parola tronca, ovvero con l'ultima sillaba accentata. Le parole tronche sono rare in italiano e dunque nel corso della storia della musica sono stati adottati una serie di licenze poetico-musicali per eludere questa difficoltà. Alcuni di questi stratagemmi, come quello di porre in punta di verso parole tronche in consonante, “lo strumento più efficace a disposizione dell'italiano, perché *le parole tronche in consonante* oltre ad essere molto numerose comprendono un'ampia serie di desinenze (-are, -anno, -one, -ale

ecc.) che forniscono parole per ogni situazione” (Zuliani 2018, 34), sono stati utilizzati fin dal Quattrocento, ma per ragioni di gusto e di monotonia sono state sempre più dismesse. Zuliani cita De André che descrive così il problema delle tronche:

“Scrivere canzoni in italiano è difficile tecnicamente, perché le esigenze della metrica ti rendono necessaria una gran quantità di parole tronche, che in italiano non ci sono, o comunque non abbondano. A questo punto ti vedi costretto, per garantire la qualità estetica del verso, a cambiare addirittura il senso di quello che vuoi dire” (Zuliani 2018, 28³²).

Altrimenti, si deve ricorrere ad altre forzature o modifiche della normale prosodia della lingua parlata, attraverso l’uso di dieresi, di spostamenti di accenti, di parole sdruciole riaccentate sull’ultima sillaba, di parole piane che terminano in dittongo come tronche³³, tale per cui la “lingua cantata è caratterizzata da profonde modificazioni fonologiche” rispetto al parlato (Pasqui 2003).

3.5. I supporti materiali

3.5.1 Il materiale autentico musicale

Nell’introduzione del manuale *L’italiano con le canzoni* (Costamagna Marasco Santeusano 2010) si possono leggere queste parole: “la canzone, per il suo status di testo autentico che si possa ascoltare, leggere, cantare e collegare alla realtà socio-culturale di un Paese, possiede grandi potenzialità da esplorare e proporre in una classe d’italiano” (Costamagna Marasco Santeusano 2010, 7) e di seguito viene illustrato come è strutturato il manuale attraverso un quadro sinottico. Qui viene presentato uno schema con l’elenco delle canzoni didattizzate: oltre al lessico affrontato, al tema della canzone e al collegamento mediatico suggerito è

³² Le parole citate da Zuliani 2018, 28 sono di De André e derivano da Romana 1991, cit. in Coveri 1996b, p.19

³³ Per approfondire questi aspetti, vedi Zuliani 2018

indicata l'informazione più importante: il livello di competenza linguistica del *QCER* riferito ad ogni singola canzone.

Si può notare che soltanto una delle dieci canzoni proposte dedicata ad apprendenti con un livello linguistico inferiore all'A2, tutte le altre vanno dal B1 in su. Gli studenti destinatari di questo manuale devono avere una buona competenza di partenza, anche se nell'introduzione viene detto che "una stessa canzone può essere utilizzata a diversi livelli di competenza". Tuttavia, "l'uso di una stessa canzone nei diversi livelli di competenza a seconda di quello che si intende trattare e sviluppare funziona, però, solo dal basso verso l'alto, cioè quando la canzone ha una lingua accessibile anche per i primi livelli dell'apprendimento." (Costamagna Marasco Santeusano 2010, 9). Sta però all'insegnante, se vuole utilizzare questo manuale semplificare e adeguare le attività verso il basso.

Osserviamo ora un secondo manuale. Il (*Nuovo*) *Canta che ti passa* (Naddeo Torresan Trama 2013) "prevede la proposta di unità didattiche incentrate su canzoni italiane e graduate per livello di difficoltà (da A1 a C1), e l'idea di offrire un vero e proprio corso di lingua italiana attraverso l'uso della musica e delle canzoni" (Naddeo Torresan Trama 2013, 3). Il pregio di questo manuale è che si propone di tenere conto "della varietà dei temi trattati (non solo canzoni d'amore) e, naturalmente, della difficoltà linguistica, in modo da sviluppare un sillabo graduato e per quanto possibile organico" (Naddeo Torresan Trama 2013, 6). Nonostante ciò, anche questo manuale, per quanto più inclusivo di quello visto poco sopra, dà per scontata l'alfabetizzazione e la scolarizzazione.

La proposta di chi scrive, invece, si rivolge a target che non è scolarizzato. Chiaramente, ciò comporta delle limitazioni: la canzone scelta non è analizzata e esplorata in tutti gli aspetti possibili, soprattutto sono tralasciati quelli socioculturali e anche l'analisi puntuale del significato, ma è stata scelta per essere utilizzata soprattutto per il suo valore fonico. L'obiettivo principale è quello di allenare le capacità percettive e la discriminazione fonica funzionali ad una buona comprensione orale. "Allenarsi a percepire e comprendere un testo cantato, infatti, migliora l'abilità di comprendere la lingua quando viene prodotta ad alta velocità, con fenomeni di indebolimento e in contesti disturbati da rumori di sottofondo"

(Costamagna Marasco Santeusanio 2010, 10) e la musica può considerarsi un elemento sovrasedimentale che disturba la comprensione.

Se l'affrontare un materiale autentico può essere foriero di grandi difficoltà, allo stesso tempo potrebbe anche essere più motivante, perché appunto non facilitato e quindi altrettanto sfidante come una verosimile situazione in cui l'apprendente si potrebbe trovare nella vita di tutti i giorni e da solo, senza il supporto dell'insegnante e dei compagni. Vedere che, anche da un testo difficile, si possono estrapolare delle conoscenze può essere motivante perché fa assumere allo studente un atteggiamento positivo nel senso dell'auto-efficacia, fondamentale perché lo studente sia davvero protagonista della costruzione del suo stesso apprendimento.

Così come Naddeo Torresan Trama 2013 segnalano che “si sono privilegiati brani cantabili, con ritornelli e strofe memorizzabili e facilmente ripetibili.” (Naddeo Torresan Trama 2013, 6) nella loro proposta, allo stesso modo si è scelto il brano *Volta la carta* di Fabrizio De André, con testo di Fabrizio De André e Massimo Bubola, per la sua orecchiabilità e musicalità.

Prima di proporre la canzone, un'ulteriore variabile da tenere a mente è che “un aspetto decisivo della qualità del vostro lavoro è dato dalla qualità dei supporti tecnologici e dall'acustica dell'aula. Una buona parte del successo delle attività legate alle canzoni è dovuta proprio a questo fattore” (Caon FILIM). Considerate le potenzialità e gli sforzi di preparazione del lavoro, è importante accertarsi che i supporti tecnologici stiano dalla parte dell'insegnante e contribuiscano a rendere l'esperienza piacevole e non precludano una buona riuscita dell'attività.

3.5.2 Il materiale

Da affiancare alla canzone, nella nostra unità didattica, vorremmo presentare agli studenti delle carte, preparate ed elaborate appositamente per questa unità didattica. La convinzione che “gli oggetti costituiscono la base di una presentazione sia lessicale, estremamente rapida ed efficace, che funzionale e

strutturale.” (Mezzadri 2003, 74) ci ha indotto a preparare questo mini-mazzo di carte illustrate. I disegni sulle carte sono esplicativi della parola che è sotto riportata e ce ne serviamo perché didatticamente “possono contribuire a diminuire la necessità di spiegazioni anche metalinguistiche, permettono di utilizzare altri strumenti comunicativi, non solo la parola, ma anche i gesti ad esempio, ampliando le possibilità di imitazione della comunicazione reale, troppo spesso ridotta in classe a un fatto puramente verbale” e aiutano l’insegnante a coinvolgere anche gli altri sensi, in questo caso il tatto, con l’obiettivo che l’input sia più multisensoriale possibile. E aggiungiamo anche che “il loro impiego dà la possibilità di creare situazioni in cui la scoperta della lingua avviene in modo induttivo, rendendo gli studenti reali protagonisti del processo”, uno degli obiettivi del modo con cui abbiamo scelto di condurre la lezione, come abbiamo visto. Inoltre, “questo può essere d’aiuto nello stimolare ed entrare meglio in contatto con discenti che presentano varie tipologie di apprendimento. Ciò risulta ancor più evidente nel caso di studenti in ambiente L2 analfabeti” (Mezzadri 2003, 74).

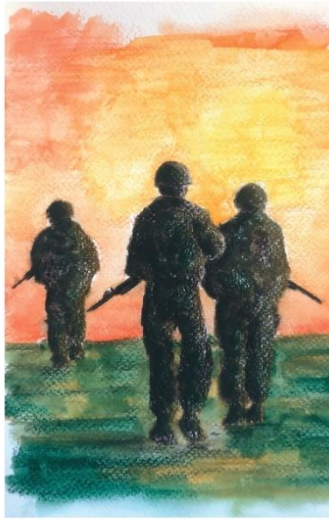
I *realia* di cui ci serviremo durante la nostra unità sono le seguenti otto carte, preparate appositamente per questa unità didattica:



TORTA



DONNA



SOLDATI



BAMBINO



PILOTA



GATTO



CARTA



GALLO

4. Una proposta basata su *Volta la carta*

Con quale criterio utilizzare per scegliere un brano da proporre? La scelta non è semplice e va ben ponderata. Pasqui 2003 illustra schematicamente quali siano i tre fattori che convergono nella scelta: è necessario tenere presente il punto di vista dei destinatari, le caratteristiche intrinseche della canzone e gli obiettivi del docente.

Dal punto di vista dei destinatari, gli elementi da considerare sono la competenza linguistica, il background culturale, gli interessi e i gusti degli studenti. Per quanto riguarda la competenza linguistica, a livelli più bassi, “si sceglieranno canzoni più brevi, con strutture grammaticali semplici, pronuncia italiana – per così dire – *standard*, ritmo lento, lessico (possibilmente ad alta frequenza) ricorrente, ripetizione di interi versi” (Pasqui 2003), mentre sono da evitare quelle canzoni che propongono elementi grammaticali non ancora affrontati nel corso, oppure distanti dalla varietà sociolinguistica dell’italiano parlata nel contesto degli apprendenti. Ad esempio, “i brani da “cantastorie” di De André (con la presenza frequente del passato remoto)” (Pasqui 2003) andrebbero evitati, soprattutto al nord Italia, dove il passato remoto è una forma verbale che non viene comunemente utilizzata.

Il background culturale conta in quanto è meglio cercare di servirsi di canzoni le cui tematiche non siano legate a eventi di cui gli apprendenti possano ignorare le coordinate (sociali, storiche, culturali), ma piuttosto che siano legate a temi universali o, per lo meno, che possano far parte dell’enciclopedia delle conoscenze degli apprendenti. In questo modo si tenta di avvicinarsi di più ai loro interessi e ai loro gusti, importanti per la motivazione.

Le caratteristiche intrinseche della canzone dovranno essere rispondenti alle aspettative per quel che riguarda: il contenuto culturale, la dimensione interculturale, la lingua della canzone, con tutte le possibili varietà sociolinguistiche, gli aspetti fonetici, morfo-sintattici e lessicali, l’isoritmia tra cantato e musica e tra cantato e parlato, l’orecchiabilità.

Il terzo punto discriminante è costituito dagli obiettivi dell'insegnante che siano grammaticali, che vogliano approfondire le funzioni linguistiche, le abilità linguistiche o il vocabolario. Per esempio, "se l'obiettivo riguarda l'ampliamento o il rafforzamento del vocabolario, il docente dovrà individuare il testo contenente i termini o i campi semantici che interessano" (Pasqui 2003).

Tenendo presente queste indicazioni, si è scelto come testo autentico il brano *Volta la carta* di Fabrizio De André.

4.1 Analisi del testo

Qui di seguito presentiamo un'analisi stilistica del testo, indispensabile a nostro avviso per una prima fase di "attenta riflessione e preparazione", affinché le caratteristiche stilistiche emergano e perché, una volta riconosciute, ci aiutino a rendere il materiale da didattizzare "un'efficace mediazione per guidare gli studenti alla comprensione" (Begotti 2008).

4.1.1 Il testo completo

Riportiamo il testo completo della canzone *Volta la carta*, facente parte dell'album *Rimini*, le cui parole e musica sono di Massimo Bubola e Fabrizio De André.

Volta la carta

C'è una donna che semina il grano
volta la carta si vede il villano
il villano che zappa la terra
volta la carta viene la guerra
per la guerra non c'è più soldati

a piedi scalzi son tutti scappati
Angiolina cammina cammina sulle sue scarpette blu
carabiniere l'ha innamorata volta la carta e lui non c'è più
carabiniere l'ha innamorata volta la carta e lui non c'è più

C'è un bambino che sale un cancello
ruba ciliegie e piume d'uccello
tira sassate non ha dolori
volta la carta c'è il fante di cuori.
Il fante di cuori che è un fuoco di paglia
volta la carta il gallo ti sveglia
Angiolina alle sei di mattina s'intreccia i capelli con foglie d'ortica
ha una collana di ossi di pesca la gira tre volte intorno alle dita
ha una collana di ossi di pesca la gira tre volte intorno alle dita

Mia madre ha un mulino e un figlio infedele
gli inzuccherà il naso di torta di mele
mia madre e il mulino son nati ridendo
volta la carta c'è un pilota biondo
pilota biondo camicie di seta
cappello di volpe sorriso da atleta
Angiolina seduta in cucina che piange che mangia insalata di more
ragazzo straniero ha un disco d'orchestra che gira veloce che parla d'amore
ragazzo straniero ha un disco di vetro che gira che gira che parla d'amore

Madamadorè ha perso sei figlie
tra i bar del porto e le sue meraviglie
Madamadorè sa puzza di gatto
volta la carta e paga il riscatto
paga il riscatto con le borse degli occhi
piene di foto di sogni interrotti
Angiolina ritaglia i giornali si veste da sposa canta vittoria

chiama i ricordi col loro nome volta la carta e finisce in gloria
chiama i ricordi col loro nome volta la carta e finisce in gloria³⁴

4.1.2 L'analisi stilistico-retorica

Il testo è composto da 4 strofe composte da 9 versi ciascuna; a ben guardare si nota che le strofe sono composte in realtà da 8 versi e un nono che ripete uguale, o con variazioni minime, l'ottavo.

Seguendo la melodia, si nota che la struttura della strofa è tripartita: i primi sei versi accoppiati in distici, i secondi tre che sono un distico e un terzo verso ripetuto e leggermente variato e un ritornello musicale.

Questa struttura potrebbe ricordare lo schema di canzone, nella sua struttura “più comune, che è detta di solito *verse* + *chorus* in inglese e in italiano *strofa* + *ritornello* [...] Come spesso capita, il *verse* è composto da una frase musicale che si ripete grosso modo uguale, e quindi anche il testo reitera due volte la stessa forma. Il ritornello, invece, è a sé stante e sviluppa una nuova linea melodica. [...] Il risultato suona familiare a chi si occupa di poesia letteraria. È infatti tipico anche della canzone medievale di Dante e Petrarca: una *fronte* divisa in due *piedi* uguali, seguita da una *sirma*. Dante, nel *De vulgari eloquentia* (DVE, II, X 2-4), spiega in dettaglio la sua ragione d'essere, che è la stessa di quella delle canzoni moderne: i due piedi sono uguali perché ripetono due volte la stessa melodia e annunciano la sirma, che, come il moderno ritornello, è uno sviluppo successivo e in sé concluso” (Zuliani 2018, 75).

Se vogliamo, anche qui abbiamo uno schema di canzone tradizionale: una fronte, indivisa però, che si sviluppa su tre distici, seguita da una sirma di tre versi. A ciò si aggiunge un ritornello musicale; Zuliani ci spiega che De André spesso “usò ritornelli senza testo. Infatti, le famigerate tronche sono spesso necessarie solo nei ritornelli, dove la melodia prende il sopravvento, mentre le strofe possono

³⁴ Testo tratto da http://www.massimobubola.it/testo.asp?id_doc=39290

funzionare con rime piane e con versi più lunghi e variati”; “scegliendo invece di eseguire il ritornello in forma strumentale, o fischiato, o cantato tramite *lalalà* o simili, arrivò a rinunciare del tutto alle forme della canzonetta” (Zuliani 2018, 88).

Lo schema delle rime è AABBCDD. La rima tra i distici è baciata con corrispondenza perfetta, tranne due casi di consonanza (*paglia* : *veglia* nella seconda strofa, *ridendo* : *biondo* nella terza strofa) e due di assonanza (*ortica* : *dita* nella seconda strofa, *occhi* : *interrotti* nell’ultima strofa).

La seconda parte di ogni seconda quartina, composta dal distico e il verso finale, comincia per ogni strofa allo stesso modo, con l’anafora del nome proprio *Angiolina*, creando una sorta di ritornello di chiusura.

La citazione di “Angiolina si rifà a un’antica canzone veneta che fu ripresa durante la Prima guerra mondiale”. Queste sono le parole del coautore Massimo Bubola, il quale definisce il testo, “come tipo di impianto letterario, [...] una filastrocca, un esempio di dadaismo contadino, di versi legati tra loro solo dalla rima non dal senso” (Viva 2018, 147).

Il riferimento alla tradizione popolare non si esaurisce con la citazione di Angiolina, ma anche con la ripresa della filastrocca tradizionale genovese *Volta la carta – La donnina che semina il grano*, che nel nostro testo perde il diminutivo diventando una *donna*, in cui si susseguono in ogni carta voltata figure che compiono azioni, legate tra loro solo dalla rima. I richiami alla cultura popolare continuano: viene citata anche Madamadorè, madre di tante belle figlie, della ben nota filastrocca popolare; inoltre c’è un’allusione al film *Pane, amore e fantasia* in cui la protagonista si innamora di un carabiniere come Angiolina nella seconda strofa, in cui si dice che un “carabiniere l’ha innamorata”; nella terza strofa si nomina un ragazzo straniero con il suo veloce disco d’orchestra, in riferimento “ad altri film di quel periodo con l’arrivo del soldato americano che portava i primi dischi delle grandi orchestre jazz” (Pistarini 2018, 172).

Dal punto di vista del contenuto, si può dire che non si riscontra una trama inequivocabile, ma piuttosto soltanto una traccia suggerita della vicenda di Angiolina. Sta a noi leggere i segni e decidere come interpretarli. Qui la nostra

interpretazione: nei tre versi conclusivi della prima strofa vediamo Angiolina innamorata di un carabiniere, il quale però d'improvviso "non c'è più", indice probabilmente di una delusione d'amore; nei versi finali successivi, vediamo Angiolina ornarsi i capelli, non con leopardiane rose e viole, ma con ben più selvatiche e presumibilmente fastidiose foglie d'ortica, mentre conta dei semplici noccioli di pesca inanellati in una collana, come a simboleggiare l'attesa della pena d'amore; nella terza strofa Angiolina inconsolabile sfoga la sua tristezza mangiando e piangendo, finché non sente nuove parole d'amore da un disco d'orchestra di un ragazzo straniero; nell'ultima, vediamo Angiolina che ha fatto pace col passato chiamando finalmente *i ricordi col loro nome* e coronando nel matrimonio le sue vicende. Si è deciso di tenere conto per la ricostruzione del contenuto narrativo solo delle parti conclusive e non delle strofe nella loro interezza seguendo ciò che sembra suggerire la struttura melodica e anche strofica: i primi sei versi di ogni strofa sono infatti quelli meno narrativi e più estemporanei, brevi, in cui è mantenuto il meccanismo di successione delle immagini legate dalla rima baciata tipico della filastrocca.

Lo strumento retorico più sfruttato sono le figure di ripetizione. Chiaramente, viene ripetuta la formula *Volta la carta*, per ben dieci volte.

La ripetizione di *Volta la carta* avviene prevalentemente in due momenti: nella prima parte delle strofe, mentre succede meno negli ultimi versi, anche per questo motivo definiti poco più sopra più narrativi, e nella prima parte del componimento, come per questo servisse per immergere velocemente il lettore-ascoltatore nella logica della filastrocca.

Le quattro strofe sono anche accoppiate a due a due dalla figura di ripetizione dell'anafora: nella prima e seconda si esordisce con *c'è*, e a esserci è una donna la prima volta e un bambino la seconda; mentre la terza e la quarta sono legate dall'allitterazione basata sulla consonante *m*: prima *mia madre* e poi *Madamadorè*. Se nella terza e nella quarta strofa risulta meno necessario ripetere la formula *volta la carta*, la quale ci ha permesso nelle prime due strofe di passare da un'immagine all'altra, allo stesso tempo la ripetizione non viene abbandonata: si

ripropone uguale l'esordio della strofa ad ogni terzo verso (*mia madre*, primo e terzo verso della terza strofa, *Madamadorè* primo e terzo verso della quarta strofa).

4.2 Le ragioni per la scelta del testo

Si è deciso di scegliere questo testo per varie ragioni illustrate qui di seguito; verranno poi affrontate anche le possibili criticità. Il testo non è semplice per vari motivi: è cantato su un ritmo veloce e presenta delle difficoltà, non tanto di ordine grammaticale o linguistico, ma soprattutto dovute al fatto che le immagini evocate siano associate più per la sonorità che per il significato. Prende spunto dalle modalità delle filastrocche per bambini per proporre un *divertissement* fonico. Tuttavia, si cercherà di far sì che questi punti critici diventino punti di forza, in quanto l'obiettivo principale è aumentare la consapevolezza fonologica e la discriminazione dei fonemi per un buon avviamento alla letto-scrittura.

4.2.1 La sonorità

Il primo motivo per la scelta di questo brano è la sua sonorità: “la musica è quella della tarantella” (Pistarini 2018, 170) e ci aiuta a creare un ambiente sereno e a stimolare l'allegria, funzionale allo stimolo della motivazione intrinseca del piacere. In particolare, si mira a sollecitare una delle cinque possibili leve della motivazione, quella che si basa sulla “*attrattiva*, dovuta alla piacevolezza, alla bellezza dello stimolo” (Balboni 2015, 85). Si intende ricreare, grazie all’“*approccio folk e allegro della canzone*” (Pistarini 2018, 171), un ambiente all'interno della classe che si il più possibile disteso e allegro, che sia funzionare a non far attivare la strategia di autodifesa nota come *filtro affettivo*, precludendo così un apprendimento efficace.

4.2.2 Rilievo delle figure retoriche

La scelta di un brano d'autore è stata fatta con l'intenzione di ricercare un'"attenzione ai valori formali della lingua che si traduce nella ricercatezza stilistica del testo, nell'uso attento della parola" (Caon FILIM, 9) caratteristiche che non si è soliti ritrovare in altri tipi di testo, sia che siano materiali autentici non didattizzati appartenenti a un diverso genere testuale, sia che essi siano materiali autentici didattizzati, sia che essi siano materiali didattici. La ricercatezza stilistica a cui verrà dato maggiore rilievo è quella che si esprime retoricamente per la figura di suono della rima e per la figura di pensiero della ripetizione. In particolare, la rima, che struttura e dà ritmo al brano, è rilevante perché ci permetterà di lavorare durante l'unità didattica allo scopo di sviluppare la competenza fonologica dell'apprendente. La ripetizione, da sua parte, rende ridondanti le espressioni sulle quali ci si concentrerà durante l'unità didattica (per esempio, appunto, la formula che dà il titolo al brano) in modo che possano essere facilmente acquisite e riutilizzate.

4.2.3 L'aspetto ludico, l'utilizzo di immagini e lo stimolo della creatività

Considerando che gli apprendenti destinatari della nostra unità didattica sono analfabeti o bassamente scolarizzati³⁵, si ritiene che questo testo sia particolarmente efficace per tre ragioni.

In primo luogo, consideriamo efficace il riferimento alle carte da gioco, le quali sono uno strumento di gioco riconosciuto, condiviso a prescindere dall'appartenenza culturale. Il gioco, attività che permette di superare le barriere culturali, fintanto che le regole del gioco sono prestabilite, chiare e condivise, è considerato una pratica didattica efficace perché caratteristica di ogni essere umano, indipendentemente dalla sua appartenenza culturale e anche dalla sua età³⁶.

³⁵ Vedi §1.2

³⁶ Caon Rutka 2004, 16 riportano le parole di Vygotskij: "il gioco [...] si prolunga per tutta la vita".

La seconda ragione è che questo testo si presta ad essere accompagnato da immagini, che illustrino le figure descritte brevemente negli emistichi. Queste figure rappresentano dei personaggi colti nel momento in cui compiono una breve azione. Il nostro intento è di riprodurre questi personaggi su carte da gioco appositamente create per la nostra unità didattica. Questo tipo di elaborazione del testo è pensato per favorire la multimedialità dello stimolo³⁷ che un altro tipo di testo non ci avrebbe permesso.

La terza ragione è che si cercherà nell'unità didattica di stimolare la fantasia e i collegamenti spontanei invitando gli studenti a proporre una serie di accostamenti delle figure, facendo leva sulle loro preconcoscenze, sull'*enciclopedia* del loro mondo, perché come dice Colombo: "noi non comprendiamo veramente qualcosa se non lo colleghiamo a qualcosa che già sappiamo, crediamo, vogliamo. Una conoscenza non può essere totalmente nuova: per farla mia, devo inserirla in un quadro precedente di contenuti mentali" (Colombo 2002, 75).

L'intento sarà quello di invitare gli apprendenti a creare delle successioni narrative, delle brevi storie basate su pattern narrativi molto semplici, da raccontare poi alla classe.

4.2.4 Struttura ripetitiva e aperta

Un ulteriore pregio di questo testo è dato dalla sua struttura che è in qualche modo circolare; le strofe e il ritornello si ripetono e con loro la melodia e danno l'idea che si possa continuamente ricominciare e proseguire. Questa circolarità suggerita sarà sfruttata durante l'unità didattica.

³⁷ Vedi §1.5

4.2.5 I punti critici: la filastrocca, un genere per bambini e la velocità dell'eloquio

Una delle possibili criticità per l'utilizzo di questo testo è che si rifà a una filastrocca, appartenente ad un genere testuale normalmente associato alla didattica per bambini e che potrebbe essere considerato infantilizzante per degli apprendenti adulti.

Tuttavia, dobbiamo ricordare che gli apprendenti a cui questa unità didattica è rivolta, spesso non hanno avuto contatti con l'istituzione scuola e potrebbe essere una delle prima volte in cui si confrontano con un testo del genere filastrocca. Se così fosse, potrebbe essere che dal loro punto di vista non sia un genere testuale connotato e di conseguenza svilente, come invece potrebbe essere per degli apprendenti già scolarizzati.

Allo stesso tempo, riteniamo che sia in ogni caso essenziale che il testo e le attività ludodidattiche ad esso associate, siano presentate privandole delle possibili connotazioni negative, come strumento di lavoro funzionale all'apprendimento a prescindere dalla destinazione originaria. Inoltre, come spiegano Caon e Rutka nel loro saggio *La glottodidattica ludica*, “se l'insegnante riesce a far capire ai propri studenti (attraverso la pregnanza dell'esperienza concreta) che il gioco didattico non è semplicemente ricreativo ma è un modo piacevole di conquistare nuove conoscenze e competenze, abilità personali e sociali, allora può renderlo didatticamente proponibile e accettabile anche con una tipologia di studenti più “diffidenti” (Caon Rutka FILIM). Questo è un esercizio utile sia per l'insegnante che per lo studente, soprattutto in contesti di studio di una lingua seconda, perché è essenziale che l'apprendente si renda conto che gli input linguistici efficaci per il suo apprendimento potrebbe arrivare da ogni tipo di materiale, da ogni tipo di situazione, anche i più informali e di conseguenza, talvolta, inaspettati.

Inoltre, questo testo mantiene della filastrocca per bambini solo l'ispirazione: se ci concentriamo, per esempio, sulle tematiche, possiamo vedere che non sono affatto infantili. Tuttavia, questa unità didattica non si pone come

obiettivo quello di approfondire gli aspetti contenutistici e culturali della canzone, perché quest'approfondimento potrebbe essere fatto, una volta che la competenza linguistica abbia raggiunto livelli più alti, riutilizzando lo stesso materiale come input e approfondendone un altro aspetto, come parte di un processo di apprendimento *a spirale*³⁸.

In effetti, dal punto di vista contenutistico, questo testo all'apparenza scanzonato sfiora temi che contraddistinguono l'opera di De André in generale, come illustrato da un'interpretazione riportata in Pistarini 2018, 172:

soldati che scappano dalla guerra (anche qui c'è la solita stoccata antimilitarista), il bambino che tira i sassi per ingenuità crudele, non avendo ancora conosciuto la sofferenza; il bambino con la mamma che 'gli inzuccherà il naso', viziandolo; il carabiniere che seduce e poi scompare... Insomma, mi è parso di poterne cavare le solite tematiche alla faccia della tarantella, che mi sembra invece voglia quasi simulare il ritmo frenetico della vita.

A proposito della frenesia del ritmo, un altro possibile punto critico è proprio la velocità della musica e dell'eloquio. Infatti, Caon suggerisce all'insegnante di privilegiare "canzoni in cui ci sia una pronuncia chiara e ben scandita, un cantato che abbia un'accentuazione e una durata delle parole molto simili a quelle del parlato, un contenuto che sia "accessibile" agli studenti" (Caon FILIM, 8).

In questo caso, la musica non è un mero accompagnamento di sottofondo in cui le parole possano acquisire risalto, ma è costituente della trama del brano. Nell'unità didattica si cercherà di esaltare come pregio la caratteristica che potrebbe essere considerata un difetto, in quanto uno degli obiettivi è proprio quello di far sì che l'apprendente riesca a segmentare il testo.

La catena fonica del parlato, in effetti, non ha interruzioni e c'è stata un'epoca in cui questa continuità era manifesta anche nella forma scritta³⁹, allo stesso modo uno degli obiettivi è far sì che lo studente riesca a interrompere la catena continua del parlato, in questo caso del cantato, riconoscendovi dei brevi

³⁸ Per un approfondimento del concetto di didattica a spirale – Bruner, apprendimento a spirale *Toward a theory of instruction* 1966

³⁹ Vedi § 1.6

sintagmi, scomponendoli poi nelle singole parole, composte dalle sillabe, per poi arrivare a una nuova competenza sillabica e fonologica.

4.3 L'unità didattica prende forma

L'Unità didattica è definita da Balboni come “una *tranche* linguistico-comunicativa (...) realizzata mettendo insieme eventi. Atti, espressioni, strutture linguistiche legate da un contesto situazionale” (Balboni 2015, 153). Il contesto situazionale nel nostro caso è dato dal gioco delle carte che ci colloca immediatamente in una situazione in cui domina la ludicità⁴⁰. Le carte da gioco sono riconosciute in tutte le culture come oggetti da gioco, così come i dadi, le tavole disegnate e ci permettono di situarci immediatamente in un contesto ludico.

L'unità didattica verterà su poche parole obiettivo e su alcune sillabe, poiché essa sarebbe da intendersi come facente parte di un sillabo articolato che abbia come destinatari apprendenti analfabeti o scarsamente alfabetizzati.

Pochi sono i prerequisiti per i destinatari, ma essenziale è che gli apprendenti abbiano una competenza orale di base in modo che le indicazioni e le comunicazioni in classe siano efficaci, e che abbiano già iniziato a familiarizzare con l'alfabeto, intendendo con questo che ne riconoscano il portato semiotico, caratteristiche che potrebbero essere assenti per il gruppo Pre-Alfa A1⁴¹, ma che si pensa possano essere raggiunte in tempi relativamente brevi in un contesto di studio L2. Questa unità didattica non intende essere proposta come prima lezione introduttiva di un sillabo.

Le attività proposte seguono idealmente uno sviluppo progressivo: si parte da giochi di esercizio, proseguendo poi con giochi simbolici e giochi di regole, seguendo una sorta di aumento della difficoltà e dell'astrazione.

⁴⁰ Vedi § 3.2

⁴¹ Vedi § 1.2

Questo lavoro è una proposta teorica, ma chi scrive si rende conto della necessità che le attività proposte devono, essere adeguate e formulate in base agli apprendenti, i quali restano i protagonisti del loro stesso apprendimento.

4.3.1 La fase della motivazione

Con la fase di motivazione viene introdotta la nuova unità didattica e il nuovo contesto situazionale. L'obiettivo di questa prima fase è proprio quello di incuriosire l'apprendente e invogliarlo a prestare attenzione. Nei confronti di un apprendente adulto questa fase si rivela di massima importanza perché egli stesso dovrà essere convinto che ciò che gli viene proposto, e che sceglierà di accogliere o meno nelle sue conoscenze, sia adeguato a lui e risulti essere un apprendimento significativo per sé. È bene che l'insegnante cerchi di esplicitare e esporre adeguatamente quali sono gli obiettivi e le intenzioni, e così facendo "l'insegnante deve essere molto accorto nelle tecniche e nelle attività che utilizza e, soprattutto, agli studenti adulti, deve spiegare la natura e la finalità del proprio metodo" (Serragiotto 2004, 116). Lo scopo primario di questa prima fase, ma generale e continuo del lavoro dell'insegnante, è quello di stimolare e mantenere alta la motivazione intrinseca.⁴²

La proposta è di iniziare con un'attività di elicitazione che veda la presentazione in classe di alcuni mazzi di carte da gioco di vario tipo: si suggeriscono carte da gioco francesi, in cui sia presente il fante di cuori, come quello citato nella seconda strofa; carte illustrate utilizzate per il gioco il Mercante in Fiera; carte dei tarocchi in cui siano presenti un'illustrazione e la relativa scritta descrittiva. L'indicazione di presentare alla classe i mazzi di carte, che siano il più vari possibili, è giustificata, in primo luogo, dal fatto che "la presenza di oggetti della nostra quotidianità, cioè che siamo abituati a usare ogni giorno, permette di creare un ambiente disteso, familiare e accogliente che propizia l'apprendimento e

⁴² Con motivazione intrinseca si intende quella spinta motivazionale ad agire che viene da dentro di noi e non dall'esterno (motivazione estrinseca); normalmente è fonte e origine di un apprendimento più duraturo.

allontana la zavorra dell'ansia e la paura di mettersi in gioco, così tipica di apprendenti adulti" (Iasci 2019, 112), soprattutto di quella categoria di apprendenti che hanno avuto pochi rapporti con l'istituzione scolastica; in secondo luogo dal fatto che questa breve osservazione possa portare gli apprendenti a essere curiosi nei confronti dei diversi utilizzi delle carte e a formulare delle ipotesi al riguardo.

L'obiettivo è di "far emergere quello che *gli apprendenti* già conoscono e quello che immaginano del tema dell'unità, in modo da mettere insieme il patrimonio di conoscenze già presenti" (Balboni 2015, 155): l'insegnante presenterà le carte da gioco, chiederà se nel paese di origine si gioca a carte, chiederà di evidenziare le eventuali differenze con le carte mostrate, che potrebbero essere più grandi, più piccole, avere più o meno numeri indicati. Chiederà di trovare le differenze tra i mazzi proposti che si distinguono in carte numerate e distinte da semi differenti e carte illustrate con dei disegni. Si può far notare che tra i personaggi riprodotti vi è un re, una regina, anche detta donna, un fante. L'insegnante inviterà a parlare del paese d'origine e del nostro paese, chiedendo se hanno visto qualcuno giocare a carte, in quale occasione e così via, per stimolare l'attenzione al contesto sociale e il confronto interculturale.

Una volta che la curiosità degli apprendenti si ritenga sufficientemente attivata, che sia stata promossa una certa partecipazione e condivisione, sarà possibile passare alla fase successiva.

4.3.2 Globalità

La fase di globalità è quella che dà il vero e proprio inizio alla lezione in cui viene proposto il nostro materiale autentico, è la fase dell'approccio globale al materiale.

Tenendo le carte sul tavolo, si proporrà l'ascolto della canzone *Volta la carta*, anticipando il titolo e mostrando con dei gesti il significato dell'azione, l'insegnante inviterà a fare delle ipotesi sul contenuto della canzone. Questa breve

introduzione servirà per raggiungere insieme il concetto che si ascolterà una canzone che costruisce una storia con le figure delle carte.

Prima dell'ascolto della canzone è necessario fornire una consegna agli studenti e invitarli a provare a riconoscere la parola *carta* e contare quante volte viene ripetuta. È importante, per rendere l'input significativo e mantenere alta l'attenzione soprattutto prima di un primo ascolto, che venga assegnato un compito fattibile e sfidante allo stesso tempo.

Si propone l'ascolto e una volta terminato, si procede a una rapida verifica dello svolgimento del compito preassegnato: se è stato raggiunto e in quanti hanno contato il numero corretto di volte in cui viene ripetuta la parola *carta*.

Si passerà poi ad un secondo ascolto. Stavolta l'invito sarà quello di concentrarsi sui diversi momenti melodici della canzone, per provare a vedere se la divisione in strofe è percepita. Allo stesso tempo si può verificare insieme all'insegnante che può tenere il conteggio quante volte compare effettivamente la parola *carte* per dare un riscontro immediato all'esercizio precedente.

Oltre alla verifica dell'esecuzione del compito assegnato, si può chiedere se hanno capito altre parole, che verranno annotate dall'insegnante.

Se è necessario, si può proporre un terzo ascolto per verificare i compiti assegnati prima dei due ascolti precedenti e per provare a vedere se vengono riconosciute alcune parole. Ci si aspetta che alcune delle parole eventualmente riconosciute facciano parte del gruppo delle parole che noi abbiamo scelto come parole obiettivo.

Qualora alcune delle parole che gli apprendenti sono riusciti a distinguere siano presenti nelle nostre carte preparate mostrarle alla classe. Le parole obiettivo scelte sono: CARTA, DONNA, BAMBINO, SOLDATI, GALLO, TORTA, PILOTA, GATTO.

Esse sono state scelte affinché soddisfacessero alcuni criteri:

- perché fossero più facilmente individuabili perché facenti parte della porzione di strofa il cui il ritmo è leggermente più scandito e meno frenetico;

- per la lunghezza: non sono parole lunghe, infatti sono prevalentemente bisillabe;

- per la frequenza d'uso: sono parole abbastanza comuni nel lessico iniziale di un apprendente.⁴³

Dopo aver raccolto le eventuali parole riconosciute dalla classe, si mostra alla classe le carte preparate come materiale didattico, presenti nell'allegato 2.

Queste flashcard sono state create apposta per la nostra attività: la misura delle carte corrisponde a 1/6 di un foglio A4 e si ottiene facilmente dividendo il foglio prima a metà e poi in tre parti, come mostrano dal diagramma nell'allegato 1.

Le carte riproducono con un'illustrazione disegnata appositamente l'oggetto prescelto e sotto di esso c'è la scritta corrispondente. Si è scelto di riprodurre l'oggetto prescelto senza contesto, si è scelto di evitare di riprodurre l'azione che i personaggi in oggetto compiono nella canzone (per esempio, la donna che semina il grano) in modo che il disegno riproduca il più fedelmente possibile la parola prescelta e possa essere ri-utilizzato dagli apprendenti nelle altre attività proposte successivamente in modo originale.

Si intende ora proporre un nuovo ascolto, avendo assegnato a ogni coppia di studenti le otto flashcard. Si propone loro un'attività di *seriazione* durante l'ascolto. La consegna consiste nel provare a disporre in fila le carte in base al loro ordine di comparsa all'interno della canzone. Si procederà poi con un ultimo ascolto a una rapida verifica *in plenum*; infatti, "è preferibile utilizzare delle tecniche che pongono l'allievo di fronte alla sua competenza, piuttosto che quelle che fanno interagire tra compagni o pongono il confronto diretto con l'insegnante" (Serragiotto 2004, 117). L'insegnante volterà le otto carte nell'ordine giusto per offrire una correzione generale a tutta la classe.

⁴³ Fanno eccezione se vogliamo *soldati* e *pilota*, ma queste parole hanno la caratteristica di contenere sillabe più semplici di altre perché prive di doppie; perché la scrittura è trasparente rispetto alla pronuncia e, nel caso di apprendenti di madrelingua inglese, sono più simili alla lingua madre.

Per consolidare il lessico su cui si lavorerà si propone una seconda attività ludica che potremmo rinominare *Volta la carta*, ispirandoci al titolo del brano: gli allievi si sfidano a coppie a ricordare e dire a turno il nome dell'oggetto raffigurato sulla carta che verrà di volta in volta girata dall'insegnante. Si è scelto di iniziare a giocare con un'“attività basata sul lavoro a coppie: in questo modo gli studenti non si sentono giudicati dall'intera classe e dallo stesso insegnante e possono forse trovare un clima migliore relazionandosi con una persona che è come loro e che si mette in gioco allo stesso modo” (Serragiotto 2004, 118). La coppia che riconosce e ricorda il lessico resta in gioco mentre l'altra viene eliminata. Si cerca di mantenere il livello di sfida accettabile, facendo più match, che dovrebbero essere brevi e stimolanti visto l'esiguo numero delle carte, cambiando i componenti delle coppie.

I brevi match dovrebbero dare forma a un piccolo torneo ad eliminazione. In un secondo breve torneo, resta invariata la struttura, ma aumenta progressivamente la difficoltà. Le carte per queste brevi sfide a eliminazione diretta saranno dapprima proposte integralmente, ovvero mostrando l'illustrazione e la scritta. In un secondo momento piegando la carta, si proporrà solo la scritta senza il disegno. L'obiettivo è quello di far sì che la scritta venga riconosciuta globalmente e associata correttamente al suo significato.

La verifica del riconoscimento è immediata perché voltando la carta si riconosce subito il disegno associato. Anche in questo secondo livello di difficoltà, i match dovrebbero essere brevi e il gioco dovrebbe durare finché tutti gli apprendenti non riescono a associare in modo corretto buona parte delle scritte.

4.3.3 Analisi

A questo punto gli apprendenti dovrebbero essere in grado di riconoscere globalmente le parole obiettivo, dunque sono pronti a iniziare una nuova fase che è quella di analisi. La prossima attività dovrebbe essere adeguatamente sfidante per gli apprendenti e collocarsi nella loro zona di sviluppo prossimale.

Procedendo per gradi, dunque, si vorrebbe proporre ora agli apprendenti di ritrovare e cerchiare le parole conosciute all'interno del testo eseguendo un'attività di scanning. Siccome questa attività potrebbe essere troppo difficile, si propone che la classe lavori a coppie, ad un membro viene assegnata la porzione di testo corrispondente alle prime due strofe e all'altro membro la porzione di testo corrispondente alla terza e alla quarta strofa.

La prima parte dell'attività viene svolta singolarmente in quanto ognuno lavora sul proprio foglio; una volta terminata la ricerca sul proprio materiale, i compagni si scambiano la porzione di testo assegnata e vicendevolmente verificano il lavoro del compagno. In un secondo momento viene fatta una verifica complessiva in *plenum*. L'obiettivo è favorire l'aiuto vicendevole e la collaborazione senza che gli allievi si sentano in soggezione nei confronti dell'insegnante.

Riportiamo il testo da fornire agli alunni; in questo momento del percorso, ci si limiterà a lavorare sul maiuscolo. Nel testo sono sottolineate le parole che devono essere individuate; per facilitare la consegna si possono indicare il numero di parole da trovare in ciascuna porzione di testo: otto parole nelle prime due strofe, sei parole nelle seconde due.

1. C'È UNA DONNA CHE SEMINA IL GRANO

VOLTA LA CARTA SI VEDE IL VILLANO

IL VILLANO CHE ZAPPA LA TERRA

VOLTA LA CARTA VIENE LA GUERRA

PER LA GUERRA NON C'È PIÙ SOLDATI

A PIEDI SCALZI SON TUTTI SCAPPATI

2. C'È UN BAMBINO CHE SALE UN CANCELLO

RUBA CILIEGIE E PIUME D'UCCELLO

TIRA SASSATE NON HA DOLORI

VOLTA LA CARTA C'È IL FANTE DI CUORI.
IL FANTE DI CUORI CHE È UN FUOCO DI PAGLIA
VOLTA LA CARTA IL GALLO TI SVEGLIA

3. MIA MADRE HA UN MULINO E UN FIGLIO INFEDELE
GLI INZUCCHERA IL NASO DI TORTA DI MELE
MIA MADRE E IL MULINO SON NATI RIDENDO
VOLTA LA CARTA C'È UN PILOTA BIONDO
PILOTA BIONDO CAMICIE DI SETA
CAPPELLO DI VOLPE SORRISO DA ATLETA

4. MADAMADORÈ HA PERSO SEI FIGLIE
TRA I BAR DEL PORTO E LE SUE MERAVIGLIE
MADAMADORÈ SA PUZZA DI GATTO
VOLTA LA CARTA E PAGA IL RISCATTO
PAGA IL RISCATTO CON LE BORSE DEGLI OCCHI
PIENE DI FOTO DI SOGNI INTERROTTI

Si invita gli studenti a ricopiare sul proprio quaderno le parole individuate e anche l'insegnante le scrive alla lavagna. La ricopiatura è funzionale all'attività successiva che prevede che gli studenti abbiano rivolto la loro attenzione alla lunghezza delle parole.

La seconda attività di questa fase prevede che si cominci a lavorare sulle sillabe delle parole, iniziando così un secondo livello di analisi. L'obiettivo è che gli apprendenti individuino le sillabe, come atomo strutturale di base della parola⁴⁴.

⁴⁴ “L'italiano tende a scandire il tempo del discorso usando la sillaba come unità di riferimento” (Zuliani 2018, 18).

Si propone dunque un'attività di *problem solving*: si disegnano due insiemi alla lavagna e si comunica che le nostre otto parole possono essere divise in due gruppi e assegnate all'uno o all'altro insieme secondo un criterio che gli studenti dovranno individuare. Gli insiemi alla lavagna verranno riempiti dagli studenti che porteranno uno alla volta le loro carte e decideranno se metterle nell'insieme di sinistra o in quello di destra. Durante questa attività, "è compito del docente stimolare l'analisi dell'input e guidare lo studente nella segmentazione della catena fonica in modo semplice e intuitivo: può ad esempio scandire e numerare con le dita della mano gli elementi di una frase o di una espressione, le sillabe di una parola o i suoni stessi che la compongono" (Ragazzo 2013, 158).

I due sottogruppi che si vorrebbe formare sono due insiemi costituiti uno da parole bisillabiche, l'altro da parole trisillabiche. Non è da escludere che osservando le parole, elaborando delle ipotesi e poi procedendo per tentativi, si arrivi ad altri tipi di suddivisione, perché magari gli studenti apporteranno altri punti di vista e altri criteri di suddivisione delle parole

Una volta individuato il criterio di classificazione delle nostre parole, si invitano gli studenti a trascrivere i due insiemi sul proprio quaderno. Eventualmente l'insegnante potrà soltanto in forma orale suggerire o chiedere che vengano suggerite altre parole e verificare che vengano assegnate all'insieme corretto, accertandosi che il criterio sia ben compreso.

Avendo focalizzato la nostra attenzione sulle componenti sillabiche della parola, si potrà proporre una terza attività che corrisponde all'idea 3 suggerita in Caon Rutka 2004 chiamata *Treno di sillabe* e così illustrata:

"alla lavagna oppure oralmente, si devono formare treni di parole collegando le une alle altre con la sillaba finale della parola precedente. [...] Es.1: parole in libertà LIMONE NEVE VELA LAMPADA DADO DOMENICA CASA SALE LETTO, ecc." (Caon Rutka 2004, 152).

Si focalizza, in questo modo, l'attenzione alle singole sillabe e si prova a integrare con lessico anche semplice, già noto.

Si propone ora un gioco che favorisca il movimento degli studenti all'interno della classe: si tratta di una variante del gioco comunemente noto come

bandierina, ma la bandiera da raggiungere corrisponde alle sillabe. La classe viene divisa in due squadre, e viene assegnato un mazzo delle nostre carte per squadra. L'insegnante darà indicazione, chiamerà ad alta voce e scandendola bene una certa sillaba. Per ogni squadra un componente deve selezionare la carta in cui compare la sillaba chiamata e portarla all'insegnante prima del compagno dell'altra squadra. In questo gioco la componente motoria e la velocità sono fondamentali.

Inoltre, favorire il movimento dà modo di svagarsi e di favorire l'apprendimento⁴⁵, “coinvolgendo nel processo di apprendimento tutte le [...] capacità cognitive, affettive, sociali e sensomotorie” dello studente (Caon Rutka 2004, 23).

L'indicazione dell'insegnante sarà dapprima orale e estesa, comprensiva della parola a cui la sillaba appartiene, in modo da mantenere un collegamento con la comprensione globale svolta nella fase precedente, per esempio chiamerà “BA come BAMBINO”. Anche per questa attività si propone una progressione nella difficoltà: dopo alcune manche, l'indicazione dell'insegnante sarà limitata alla sillaba. L'insegnante si servirà dell'ausilio della scrittura e riporterà la sillaba alla lavagna, dando un input sia scritto che orale, pronunciando e scrivendo alla lavagna per esempio “BA”. Si invita l'insegnante a non servirsi di cartellini già preparati, ma di scrivere al momento, in modo chiaro e lento, per dare indicazioni sulla direzionalità della scrittura e anche dei singoli tratti che compongono la lettera.

Si introduce poi un'ulteriore difficoltà, sempre in modo progressivo e solo una volta che il meccanismo della consegna precedente è stato ben afferrato: l'insegnante continua a scrivere sillabe alla lavagna tra quelle presenti, ma vince la corsa lo studente che proporrà parole “inedite”, ovvero che contengano quella sillaba, ma che non siano presenti nelle carte.

Poi l'insegnante proporrà anche sillabe non presenti nelle carte concentrandosi però su sillabe formate da C+V e limitatamente alle consonanti B e T. Abbiamo scelto queste due consonanti nell'intenzione di assecondare il criterio della ridondanza, scegliendo delle sillabe che siano le più frequenti all'interno del

⁴⁵ La *motricità* è uno dei principi cardine a cui fare riferimento per una glottodidattica ludica efficace, secondo Giovanni Freddi, come illustrato in Caon Rutka 2004, 23.

nostro gruppo di parole. Sono già presenti e a questo punto ci si aspetta riconosciute, le sillabe BA, BI e TA, TO, TI; per completare il quadro fonetico con le cinque vocali bisogna aggiungere BE, BO, BU e TE, TU.

All'ultimo livello del gioco, l'indicazione dell'insegnante diventerà completamente muta, ovvero la sillaba verrà chiamata ricorrendo soltanto alla formula scritta, per esempio soltanto scrivendo alla lavagna la sillaba BA.

4.3.4 Sintesi

La fase di sintesi prevede un reimpiego autonomo e rinnovato del materiale analizzato globalmente e analiticamente durante le fasi precedenti.

L'attività che si intende proporre durante la fase di sintesi è la seguente: cercando di lavorare sulla competenza fonologica e sillabica si proporrà alla classe divisa in due squadre di rispondere alla parola proposta dall'insegnante con una parola che segua una determinata regola, che varierà e sarà indicata di volta in volta: per esempio la parola richiesta dovrebbe avere la stessa sillaba iniziale della parola proposta, oppure dovrebbe "rimare" con quest'ultima, terminando cioè con la stessa sillaba.

Importante è che l'insegnante riesca a mantenere un clima di classe "in cui gli studenti, appartenenti a squadre opposte, pur confrontandosi uno contro l'altro, sono guidati dal principio secondo cui il gioco che stanno per compiere, quale che sia il suo risultato, rappresenterà un fattore di crescita comune" (Caon Rutka 2, 10). In questo caso, il contributo lessicale di ciascuno contribuisce alla conoscenza di ciascun altro.

Le nuove parole proposte dovrebbero essere annotate dall'insegnante e verranno utilizzate nella seconda attività della sintesi. Si propone per concludere un'attività: gli apprendenti saranno invitati a scrivere le parole raccolte su delle nuove carte e a disegnarne una figura corrispondente. Gli obiettivi di questa attività

sono molteplici: si tratta di un'operazione di *transcodificazione*⁴⁶, in questo modo si verifica la comprensione della parola e si esercita la motricità fine nel disegno che più libero e vario non ha la stessa carica emotiva che potrebbe avere la prova di scrittura.

Così come “i due autori presero i primi versi *dalla* (...) filastrocca tradizionale *Volta la carta* e poi andarono avanti per conto loro” (Pistarini 2018, 172), allo stesso modo qui si propone agli apprendenti di proseguire nel *divertissement* fonetico-lessicale aggiungendo quante più parole desiderano e arrivando a creare così un mazzo della classe.

Si cerca così di agevolare gli studenti, i quali “in fin dei conti, (...) hanno davvero bisogno di un'unica cosa: l'**input linguistico**⁴⁷, un input comprensibile, in cui possano venire notati gli elementi nuovi e un input abbondante, con cui possono venire automatizzati i processi per usarli. Poi servono senz'altro anche le **occasioni di output**⁴⁸, in cui mettere alla prova le ipotesi formulate durante l'elaborazione dell'input” (Bettoni 2001, 228). Preparare insieme il mazzo di carte della classe consiste in una prima piccola occasione di output che è allo stesso tempo sfidante e controllata. Gli errori sono ammessi e è necessario il contributo di tutti per costruire insieme il materiale didattico, favorendo quelle “caratteristiche cooperative *che si attivano* ogni qualvolta si propongono giochi, attività ludiche o ludiformi [...] in coppia o piccolo gruppo, in cui siano condizioni necessarie al raggiungimento dell'obiettivo comune” (Caon Rutka 2004, 15)

Il mazzo di carte sarà quindi autoprodotta, attenendosi così all'indicazione secondo cui “il reperimento e la costruzione dei materiali per giocare dovranno coinvolgere il più possibile gli allievi” (Caon, Rutka 2004, 51); inoltre, il mazzo sarà utilizzabile non solo in un nuovo torneo di *Volta la carta*, il gioco per esercitare il lessico, la lettura e la memoria che abbiamo illustrato nella fase di globalità, ma anche in altre attività ludiche proposte alla classe durante tutto il corso.

⁴⁶ Dal nozionario di glottodidattica, si riporta la definizione di *transcodificazione*: “La forma più tipica di transcodificazione si ha con l'ascolto-lettura di un testo e l'esecuzione di disegni basati sulle informazioni contenute nel testo stesso”

⁴⁷ In grassetto nel testo

⁴⁸ In grassetto nel testo

4.3.5 Riepilogo

Prima fase: la motivazione	
Obiettivi	Elicitazione delle preconoscenze
Materiali	Vari mazzi di carte da gioco, si consiglia mazzo di carte francesi, un mazzo di carte illustrate stile il Mercante in Fiera, tarocchi
Attività	Attività di presentazione per stimolare la discussione con la classe allo scopo di introdurre l'argomento e invitare alla partecipazione
Durata	15 minuti circa
Seconda fase: la globalità	
Obiettivi	Memorizzazione di alcuni lemmi citati all'interno della canzone e riconoscimento globale delle parole.
Materiali	Le carte che si trovano nell'allegato 2. Un mazzetto per ogni studente
Attività	<p>Primo ascolto del brano con il compito di contare quante volte si sente la parola <i>carta</i>;</p> <p>Secondo ascolto del brano con il compito di individuare in quante parti è diviso il brano e verifica del primo compito.</p> <p>Terzo ascolto del brano con attività di seriazione: mettere nell'ordine in cui vengono nominate le parole riportate sulle carte;</p> <p>Gioco <i>Volta la carta</i>: sfida a coppie per memorizzare i lemmi prescelti associati alle figure</p>
Durata	40 minuti
Terza fase: l'analisi	

Obiettivi	Stimolare l'osservazione, la consapevolezza sillabica
Materiali	Testo in due versioni: una copia con la prima e la seconda strofa, una copia con la terza e la quarta strofa, in stampatello
Attività	Attività di <i>scanning</i> : individuazione e riconoscimento di alcune parole nel testo; Attività di <i>problem solving</i> : individuare il criterio di suddivisione delle parole in due gruppi (bisillabi /trisillabi); Bandierina con le sillabe: gioco a squadre per l'associazione del suono alle sillabe corrispondenti
Durata	60 minuti
Quarta fase: la sintesi	
Obiettivi	Riutilizzo delle sillabe apprese e costituzione di un mazzo di carte della classe
Materiali	Fogli di carta A4 da dividere in 6 parti per produrre delle nuove carte da gioco
Attività	<i>Rispondi per le rime</i> : ricerca di parole inizianti con la stessa sillaba o in rima con una parola proposta dall'insegnante; Attività di <i>transcodificazione</i> : disegnare sui fogli ritagliati adeguatamente l'immagine e trascrivere la parola corrispondente;
Durata	60 minuti

4.3.6 Schede di osservazione

Si propongono per l'insegnante delle schede di osservazione da compilare durante la proposta. L'obiettivo è quello di monitorare l'andamento della lezione per ricavarne osservazioni utili al perfezionamento delle attività, in modo da correggere e ricalibrarle se necessario.

Per la fase di motivazione:

Nome studente	Atteggiamento all'arrivo in classe	Atteggiamento dopo la fase di motivazione	Partecipazione alla discussione
	POSITIVO / NEUTRO / NEGATIVO	POSITIVO / NEUTRO / NEGATIVO	PARTECIPA ATTIVAMENTE / NON PARTECIPA

Per la fase di globalità:

Nome studente	In quanto tempo vengono ricordate tutte le 8 parole?	Quali parole ricorda più facilmente?	Se scritte, il tempo di riconoscimento aumenta?	L'attività è accolta positivamente?

Per la fase di analisi:

Nome studente	Partecipazione	Difficoltà in qualche attività?
	PARTECIPA ATTIVAMENTE / NON PARTECIPA	SÌ / NO/ IN QUALE ATTIVITÀ

Per la fase di sintesi:

Nome studente	Partecipazione	Difficoltà in qualche attività?	Come è accolta la proposta di disegnare?	Come è accolta l'idea di preparare un mazzo di classe?
	PARTECIPA ATTIVAMENTE / NON PARTECIPA	Sì / NO/ IN QUALE ATTIVITÀ		

Anche per lo studente si propone una scheda finale costruita come un'autovalutazione. L'idea è quella di considerare "l'autovalutazione dello studente come *uno* strumento valutativo efficace, utilizzando quindi [...] il dettato autocorretto, la procedura *cloze*, gli incastri, gli accoppiamenti, in modo da non mortificare lo studente in caso di insuccesso" (Serragiotto 2004, 118), ma anzi gratificarlo nel constatare di aver fatto qualche progresso.

SCRIVI LE PAROLE CHE HAI IMPARATO
1
2
3
4
5
6
7
8

COME STAI DOPO LA LEZIONE?


5. Alcune riflessioni conclusive

La naturale prosecuzione del lavoro sarebbe quella di collocare l'unità didattica all'interno di un sillabo in un corso di alfabetizzazione in italiano L2 per immigrati adulti, unendola ad altre unità didattiche costruite sulla base degli stessi principi metodologici. Proseguendo ulteriormente l'unità didattica andrebbe sperimentata con un gruppo classe. Il lavoro potrebbe proseguire con l'ampiamiento delle schede di valutazione, creandone delle altre funzionali per l'approfondimento della conoscenza degli apprendenti (i loro stili cognitivi, le loro attitudini, le loro peculiarità, esigenze e i loro progressi) utili all'insegnante per creare un percorso nel segno della personalizzazione e della continuità.

I destinatari a cui questa unità didattica è rivolta e per i quali vi è sentito l'esigenza di idearla sono persone richiedenti asilo inserite nel sistema di accoglienza. Nella mente di chi scrive durante le fasi di preparazione, ideazione e stesura del lavoro, ci sono stati volti, nomi, sorrisi, storie, che sono rimasti nascosti dietro al profilo ipotetico e "esemplare" dell'apprendente "tipico".

Il tipico richiedente asilo non esiste, come non esiste un unico studente. Tuttavia, ci sono delle considerazioni da fare riguardo a questo particolare destinatario. Spesso, i richiedenti asilo sono "soggetti socialmente vulnerabili a causa del loro vissuto precedente all'arrivo nel nostro Paese, avendo alle spalle eventi traumatici di varia natura e gravità (violenze, torture, abbandono improvviso di affetti e comunità di origine) e prospettive incerte per il futuro, tutti fattori determinanti spesso l'insorgenza di problematiche che si manifestano con sintomi quali ansia, depressione, difficoltà di concentrazione e attenzione (Angelini 2019, 39). Si tratta di problematiche di diversa natura che possono portare anche ad una "*dissonanza cognitiva*, ossia uno stato angoscioso che determina una sorta di malessere a livello psicologico [...] L'acquisizione di una L2 implica anche l'acquisizione dei modelli culturali ad essa collegati, e anche a scuola gli studenti

stranieri si trovano talvolta a doversi confrontare con idee e contenuti in aperta contraddizione con la loro identità e le loro convinzioni profonde. Questi incontri interculturali, mediati spesso dai docenti -e, nel nostro caso, anche da operatori e volontari sia a scuola che nelle strutture di accoglienza – portano i discenti a sperimentare il cosiddetto *shock culturale*” (Angelini 2019, 51 - 52).

Addirittura, potrebbe essere che le considerazioni fatte e le categorie utilizzate cambino, se non del tutto, potrebbe essere che esse debbano essere fortemente ricalibrate, quando l’apprendente è un richiedente asilo.

In particolare, si è visto che la motivazione, che nell’apprendente adulto tipico è intrinseca ed è un fattore fondamentale per il successo del suo percorso educativo, potrebbe mancare in un richiedente asilo.

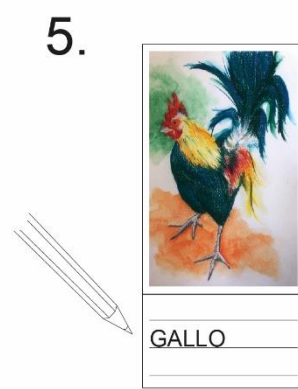
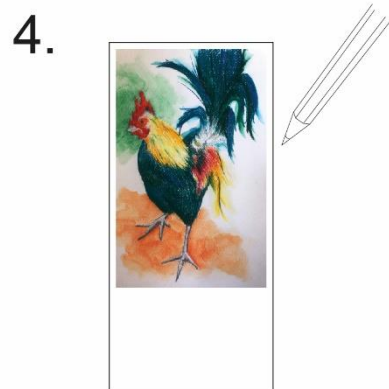
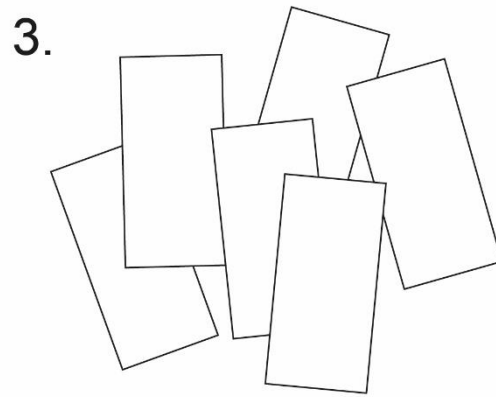
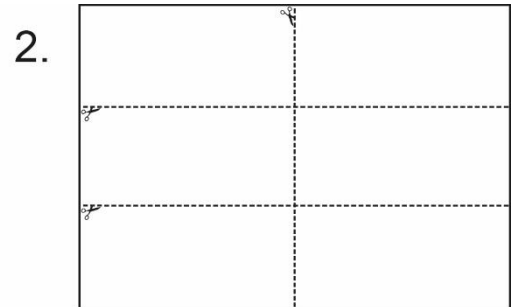
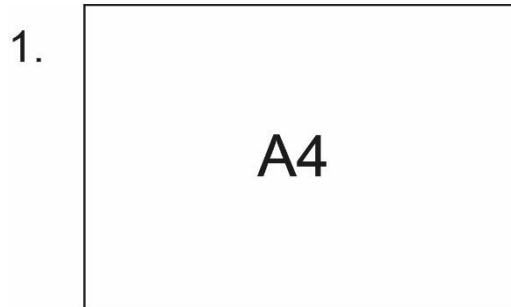
Le ragioni di una mancanza di motivazione intrinseca sono svariate e non è questa la sede per un’indagine psicologica e sociologica di questo fenomeno. Si può dire che le conseguenze psicologiche legate ad un vissuto spesso traumatico, la situazione di instabilità e di attesa di ottenere un’insperata regolarizzazione dello stato giuridico grazie ad un permesso di soggiorno, le condizioni occupazionali precarie e molto spesso in variazione, il bisogno di stabilità economica per sé e per la famiglia lontana e anche, ma forse soprattutto, la mancata percezione di un’utilità dell’alfabetizzazione sono tra le cause di quello che sembra scarso impegno nello studio.

Queste sì sono caratteristiche “tipiche” della condizione del richiedente asilo che non condivide con un altro apprendente di italiano L2 e che necessitano di un riconoscimento. Sarebbe consigliabile, infatti, l’organizzazione di corsi di alfabetizzazione e di lingua italiana L2 riservati ad apprendenti richiedenti asilo, benché la normativa recente abbia proprio operato per smantellare le esperienze in atto.

Chi sarà motivato, potrà rivolgersi ai CPIA, dove però l’offerta formativa potrebbe non riuscire a coprire le esigenze specifiche di questo gruppo di destinatari.

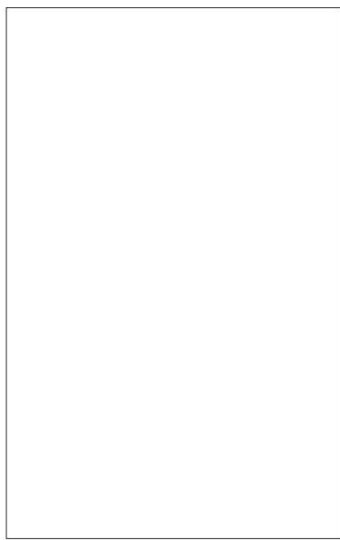
Un epilogo amaro, dal momento che siamo consapevoli che “senza un’adeguata conoscenza e padronanza della lingua, infatti, viene a essere preclusa ogni possibilità di interazione e di integrazione; non si tratta solo di rispondere alla necessità di apprendimento strumentale della lingua – cosa peraltro importantissima per chi ha un passato di analfabetismo o bassissima scolarizzazione pregressa nella lingua di origine – ma soprattutto di un apprendimento di tipo funzionale, che sviluppi le capacità espressive necessarie a manifestare dei bisogni, confrontarsi con gli interlocutori, negoziare significati ed eventualmente rivendicare diritti” (Angelini 2019, 36).

Allegato 1



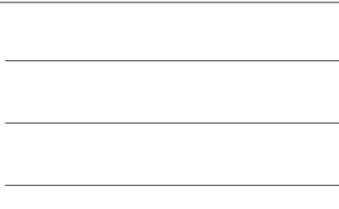
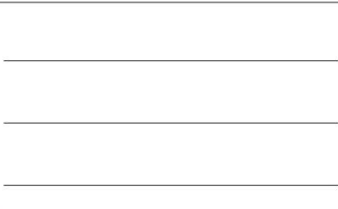
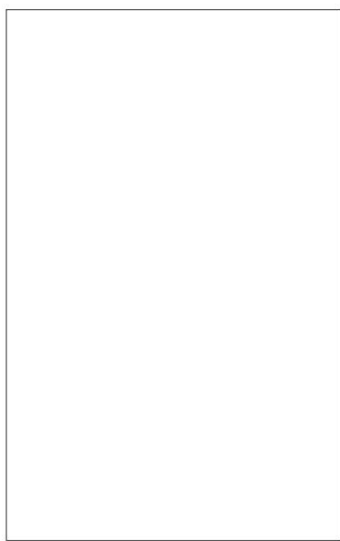
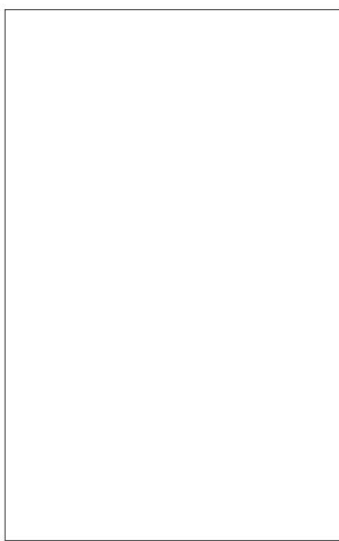
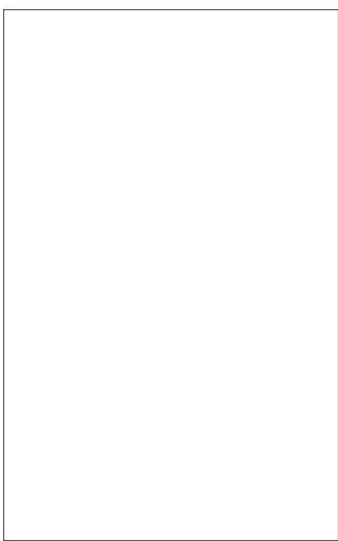
Allegato 2

		
<p>CARTA</p>	<p>TORTA</p>	<p>DONNA</p>
		
<p>BAMBINO</p>	<p>SOLDATI</p>	<p>PILOTA</p>



GALLO

GATTO



Allegato 3

Parte 1 del testo, da consegnare per prima attività di analisi:

C'È UNA DONNA CHE SEMINA IL GRANO

VOLTA LA CARTA SI VEDE IL VILLANO

IL VILLANO CHE ZAPPA LA TERRA

VOLTA LA CARTA VIENE LA GUERRA

PER LA GUERRA NON C'È PIÙ SOLDATI

A PIEDI SCALZI SON TUTTI SCAPPATI

C'È UN BAMBINO CHE SALE UN CANCELLO

RUBA CILIEGIE E PIUME D'UCCELLO

TIRA SASSATE NON HA DOLORI

VOLTA LA CARTA C'È IL FANTE DI CUORI.

IL FANTE DI CUORI CHE È UN FUOCO DI PAGLIA

VOLTA LA CARTA IL GALLO TI SVEGLIA

Parte 2 del testo, da consegnare per prima attività di analisi:

MIA MADRE HA UN MULINO E UN FIGLIO INFEDELE

GLI INZUCCHERA IL NASO DI TORTA DI MELE

MIA MADRE E IL MULINO SON NATI RIDENDO

VOLTA LA CARTA C'È UN PILOTA BIONDO

PILOTA BIONDO CAMICIE DI SETA

CAPPELLO DI VOLPE SORRISO DA ATLETA

MADAMADORÈ HA PERSO SEI FIGLIE

TRA I BAR DEL PORTO E LE SUE MERAVIGLIE

MADAMADORÈ SA PUZZA DI GATTO

VOLTA LA CARTA E PAGA IL RISCATTO

PAGA IL RISCATTO CON LE BORSE DEGLI OCCHI

PIENE DI FOTO DI SOGNI INTERROTTI

Bibliografia

Affinati, E., 2019, *Via dalla pazza classe. Educare per vivere*, Milano, Mondadori

Angelini, E., 2019, *Il ruolo delle emozioni e delle lingue e culture di origine nell'insegnamento della l2 a richiedenti asilo: uno studio di caso*, «Bollettino Itals», Suppl. riv. «EL.LE», Anno 17, n. 80, pp. 35 – 56

Balboni, P. E., Caon, F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio

Balboni, P. E., 2010, “*Un approccio etico alla facilitazione*”, in Caon, F., a cura, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Utet, Torino, pp. 5 – 15

Balboni, P.E., 2013, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, Utet

Balboni, P.E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare lingue nelle società complesse*, Torino, Utet

Bernard, F., 2014, *Dal disegno alla parola. Una proposta didattica per lo sviluppo della competenza orale in adulti stranieri analfabeti.*, «Bollettino Itals», Suppl. riv. «EL.LE», Anno 12, n. 56, pp. 69 – 83

Bertolotto, G., 2013, *Imparare a leggere e a scrivere in età adulta. Il caso delle donne arabofone analfabete a Torino.*, «EL.LE», vol. 2, n. 3, pp. 691 – 709

Bettoni C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Bari, Laterza

Borri, A., Minuz, F., Rocca, L., Sola, C., 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'Al*, Torino, Loescher Editore

Brichese 2018, *Lo student adulto analfabeta e semi-analfabeta. Alfabetizzare in lingua seconda*, «EL.LE», vol. 7, n. 1, pp. 7 – 24

Caon F., Rutka S., 2004, *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia. Guerra

Cardona, M., 2010a, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, Utet

Cardona, M., 2010b, "L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato", in Caon, F., a cura, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, Utet

Casi, P., 2004, "Fotografare la voce: un percorso dall'analfabetismo alla scrittura per adulti stranieri" in Maddii, L., a cura, *Insegnamento e apprendimento dell'italiano in età adulta*, Atene, Edlilingua – IRRE Toscana, pp.145 – 152

Colombo, A., 2002, *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli

Costamagna, L., Marasco M. V., Santeusanio N., 2010, *L'italiano con le canzoni*, Perugia, Guerra

Danesi, M., 1998, *Il cervello in aula*, Perugia, Guerra

Demetrio, D., 2003, *Manuale di educazione degli adulti*, Bari, Laterza

Demetrio, D., Moroni, F., 1980, *Alfabetizzazione degli adulti. Teoria, programmazione, metodi*, Roma, Editrice Sindacale Italiana

Dittmar, N., von Stutterheim C., 1986, "Sul discorso dei lavoratori immigrati. Comunicazione interetnica e strategie comunicative" in Giacalone Ramat, A., a cura, *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, pp. 149 – 195

Felix, W. S., Simmet, A., 1986, "Processi naturali nell'apprendimento scolastico di L2", in A. Giacalone Ramat, a cura, *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, pp. 283 – 305

Freddi, G., 1994, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Utet, Torino

Girelli, C., Meneghello, G., 2016, *Sillabe globali per leggere e scrivere. Promuovere la letto-scrittura nella scuola primaria*, Brescia, Editrice La Scuola

Iasci, P., 2019, *Usa creativo di oggetti e realia nell'aula di lingue straniere*, «Bollettino Itals Anno 17», n. 80. pp.108 – 120

Illich, I., 1995, “Un incoraggiamento alla ricerca sull'alfabetizzazione laica”, in D. R. Olson, N. Torrance, a cura, *Alfabetizzazione e oralità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, pp. 31 – 49

Kapuscinski, R., 2004, *In viaggio con Erodoto*, Milano, Feltrinelli

Knowles, M., 2007, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, FrancoAngeli,

Krashen, S. D., 1983, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon

Luisse, M. C., 2004, “*Studenti stranieri e successo scolastico: per una scuola plurilingue e multiculturale*”, in Serragiotto, G., a cura, *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Utet, Torino, pp. 45 – 55

Mezzadri, M., 2003, *I ferri del mestiere*, Perugia, Guerra Edizioni

Minuz, F., 2012, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci

Minuz, F., Borri, A., 2017, *Literacy and language teaching: tools, implementation and impact*, Italiano LinguaDue, n. 2. 2016

Naddeo, C. M., Torresan, P., Trama, G., 2013 (*Nuovo*) *Canta che ti passa. Imparare l'italiano con la musica e le canzoni*, Firenze, Alma Edizioni

Olson, D. R., 1995, “*L'alfabetizzazione come attività metalinguistica*”, in Olson, D. R., Torrance, N., a cura, *Alfabetizzazione e oralità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, pp. 263 – 283

Pallotti, G., 2000, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani

Pennac, D., 2008, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli

Pistarini, W., 2018, *Fabrizio De André. Il libro del mondo. Le storie dietro le canzoni*, Firenze, Giunti

Platone, *Fedro*, 1998, trad. it. di Monica Tondelli, Milano, Oscar Mondadori

Ragazzo, M., 2013, *Insegnare italiano L2 a studenti stranieri analfabeti. Criticità e proposte didattiche*, «Italiano LinguaDue», n. 2, pp. 149 – 181

Serragiotto, G., 2004, “*Un nuovo destinatario: lo studente adulto*”, in Serragiotto, G., a cura, *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Utet, Torino, pp. 105 – 119

Serragiotto, G., 2010, “*Come facilitare l'apprendimento linguistico degli studenti adulti*”, in Caon, F., a cura, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Utet, Torino, pp. 217 – 227

Santipolo, M., 2010, “*La Teoria dell'apprendimento significativo: una lettura glottodidattica per la facilitazione dell'apprendimento linguistico*”, in Caon, F., a cura, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Utet, Torino, pp. 86 – 95

Scholes, R. J., Willis, B. J., 1995, “*Linguisti, alfabetizzazione e intensionalità dell'uomo occidentale in Marshall McLuhan*”, in D. R. Olson, N. Torrance, a cura, *Alfabetizzazione e oralità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, pp. 225 – 245

Scuola di Barbiana, 2017, *Lettera a una professoressa*, Milano, Oscar Mondadori

Viva L., 2018, *Falegname di parole. Le canzoni e la musica di Fabrizio De André*, Milano, Feltrinelli

Zagrebelsky, G., 2007, *Imparare democrazia*, Torino, Einaudi

Zuliani, L., 2018, *L'italiano della canzone*, Carocci, Roma

Sitografia

Caon, F., FILIM, *Canzone pop e canzone d'autore per la didattica della lingua, della cultura italiana e per l'approccio allo studio della letteratura*, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, consultabile qui: https://www.italy.it/sites/default/files/Filim_caon_teorica.pdf

Caon, F., Rutka, S., FILIM, *La glottodidattica ludica*, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, consultabile qui: http://www.cestim.it/scuola/Materiali%20formazione%20operatori%20corsi%20estivi%202012/Caon_Rutka_glottodidattica_ludica.pdf

Dati statistici sull'immigrazione, fonte Ministero dell'Interno: http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/settembre_2019.pdf

Dati statistici sull'immigrazione, fonte Ministero dell'Interno: <http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/it/documentazione/statistica/cruscotto-statistico-giornaliero>

Mikić, J., 2009, *L'unità didattica alla luce del modello di comunicazione linguistica del quadro comune europeo*, in Supplemento alla rivista «EL.LE», Febbraio 2009, consultabile qui: <https://www.italy.it/lunit%C3%A0-didattica-alla-luce-del-modello-di-comunicazione-linguistica-del-quadro-comune-europeo>

Nozionario di glottodidattica: <https://www.italy.it/nozion/noziof.htm>

Pasqui, R., 2003, *L'utilizzo della canzone in glottodidattica*, in Supplemento alla rivista «EL.LE», Settembre 2003 <https://www.italy.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica>

Recensione del manuale Naddeo Torresan Trama 2013:
<https://www.ital5.it/recensione/c-m-naddeo-%E2%80%93-g-trama-canta-che-ti-passa-imparare-1%E2%80%99italiano-con-le-canzone>