

STRATEGIE DIDATTICHE E INTERVENTI D'AULA PER L'INSEGNAMENTO AD ADULTI STRANIERI

di Elisa Zimarri

ABSTRACT

Quest'articolo ripercorre le tappe di un percorso teoricamente strutturato e, successivamente, attuato tra il 2012 e il 2013. L'attività descritta riguarda la costruzione di un curriculum di livello A1 rivolto a un'utenza di studenti analfabeti in L1 provenienti da diversi paesi dell'Africa sahariana e subsahariana. Infatti in Italia, così come in altri paesi europei, sono crescenti le percentuali di adulti, spesso rifugiati o titolari di protezione umanitaria, provenienti dal Sud del mondo e analfabeti in lingua madre. Nel paese europeo in cui, dopo un iter burocraticamente complesso, riescono ad ottenere il riconoscimento del loro status, vivono una condizione di profonda vulnerabilità legata al nuovo e diverso contesto culturale, ambientale, relazionale, sociale e giuridico. Il percorso iniziale di avvicinamento alla conoscenza della letto-scrittura si pone come una tappa irrinunciabile per attivare la promozione della persona e condurre a forme di cittadinanza più attive e responsabili. Il presente lavoro descrive una parte degli interventi d'aula approntati per fare uscire dallo stadio dell'analfabetismo un gruppo di rifugiati africani. La pratica d'aula e l'esperienza descritta confermano la possibilità di fornire, attraverso l'approccio umanistico, la scelta di metodologie plurime, la selezione e la scansione dei contenuti, l'adozione del metodo FOL e del Cooperative Learning, le corrette coordinate per consentire la decifrazione della realtà attraverso la pratica della lettura e della scrittura.

1. INTRODUZIONE: LO STATUS DI RIFUGIATO E LO STUDIO DELLA L2

Quasi quotidianamente avvengono sulle nostre coste sbarchi di migranti che cercano di raggiungere l'Europa rischiando la vita nella traversata per sfuggire a conflitti armati, distruzioni, torture, persecuzioni in atto in Africa e in Asia. Molti di costoro sono nati e vissuti in sistemi politici perennemente in guerra dove la scuola era assente o carente. Tuttavia, molti analfabeti provengono da culture orali in cui non sono necessariamente valorizzate le competenze scolastiche, ma ha validità l'imparare facendo attraverso l'applicazione delle abilità manuali. Nel mondo europeo occidentale la veicolazione di molti messaggi e la corretta comprensione e applicazione di varie

mansioni e mestieri necessitano della conoscenza della letto-scrittura e ciò non può essere ignorato nell'attuazione di un percorso d'inserimento di un aspirante richiedente asilo. Dopo le pratiche di identificazione e la formulazione della richiesta d'asilo, operazioni che avvengono dopo l'approdo in territorio italiano, si attua un primo livello di accoglienza attraverso la permanenza temporanea nei *centri d'accoglienza per richiedenti asilo* (C.A.R.A); successivamente un secondo livello d'accoglienza è garantito dallo S.P.R.A.R (*Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati*), una rete di progetti gestiti da associazioni del terzo settore per conto degli enti locali e finanziati con fondi italiani ed europei. Le richieste d'asilo politico sono spesso superiori ai posti che lo S.P.R.A.R. può garantire e tanti rimangono esclusi. Ad esempio per il 2010 lo S.P.R.A.R. ha garantito 3mila posti all'anno per un periodo di 6 mesi (6mila posti in totale), a fronte di oltre 17 mila richieste di asilo presentate in Italia nel 2009. Nel migliore dei casi i richiedenti asilo che riescono ad essere accolti nel sistema sono inseriti in attività di formazione o progetti per la ricerca attiva del lavoro ed hanno l'urgente necessità di conoscere la lingua per attuare il proprio cammino di crescita personale e sviluppare il loro senso di autoefficacia, di indipendenza e di autonomia. Associazioni del terzo settore ed enti locali realizzano tali interventi. L'unicità del sistema italiano di accoglienza consiste nella stretta collaborazione e nella sinergia tra i diversi livelli di governo (Ministero dell'Interno, da un lato, Anci, Comuni e Province, dall'altro) e tra le istituzioni e il terzo settore. Secondo i dati S.P.R.A.R. gli enti locali che partecipano alla rete d'accoglienza e protezione sono di piccole e medie dimensioni e sono diffusi su tutto il territorio nazionale con una prevalenza al Sud rispetto al Centro Nord. Ai progetti territoriali possono accedere non solo quanti hanno già ottenuto il riconoscimento dello status di rifugiato, di protezione sussidiaria o umanitaria, ma anche i richiedenti in attesa che la loro domanda venga esaminata dalla commissione competente. Queste persone senza le conoscenze linguistiche di base non possono crearsi un futuro e nemmeno un presente e potrebbero essere a rischio di forte marginalità sociale ed entrare in circuiti d'illegalità. Il percorso di avvicinamento alla conoscenza della lingua italiana è quindi una tappa fondamentale per attivare la promozione della persona e condurre a forme di cittadinanza più attive e responsabili.

2. ANALISI DEL CONTESTO. IL RUOLO DEL CIAC A PARMA

Come mi racconta Emilio Rossi¹ presidente dell'Ente, *"il punto d'inizio della nascita di C.I.A.C. (Centro Immigrazione Asilo e Cooperazione Onlus), è collocabile ai tempi della campagna «Fermiamo un fucile per volta» lanciata a Parma nel 1993 per l'accoglienza e il sostegno dei disertori della guerra nella ex Jugoslavia".* L'Italia, pur non essendosi mai data una legge sull'asilo, aveva approvato la legge 390/92 che

¹ Le notizie riportate sono state raccolte nel corso di un'intervista con Emilio Rossi, presidente del Ciac avvenuta il 6 febbraio 2013

all'articolo 2 stabiliva che i disertori e gli obiettori di coscienza della ex Jugoslavia avevano diritto alla protezione in Italia. Il Comune di Parma fornì un appartamento per realizzare l'accoglienza e furono ospitati obiettori di diversa etnia e religione provenienti da ogni parte della ex Jugoslavia e la loro convivenza fu pacifica. Da lì iniziò l'accoglienza e dopo gli Jugoslavi fu la volta dei Curdi. In Italia l'assenza di una legge organica sull'asilo spiegava la mancanza di strutture statali per l'accoglienza e così, conseguentemente, i richiedenti asilo erano abbandonati a loro stessi. Occorreva fare pressioni affinché lo Stato assolvesse all'obbligo di ospitalità. Le associazioni di volontariato potevano raggiungere soltanto i Comuni e le Province. Era necessario poter tutelare anche dal punto di vista legale il diritto degli stranieri, ma all'epoca la materia non era inserita nei *curricula* universitari di giurisprudenza e gli avvocati esperti in Italia erano pochissimi. Nel 1999 con il sostegno di *Forum Solidarietà (Centro Servizi per il Volontariato a Parma)* fu promosso il progetto "*Immigrazione Asilo e Cittadinanza*" che ebbe tra le sue azioni un corso di formazione e approfondimento rivolto ai giuristi inerente alla condizione giuridica dello straniero in Italia. Il C.I.A.C. nasce nella seconda metà del 2000 a conclusione del Progetto "*Immigrazione Asilo e Cittadinanza*" e si costituisce formalmente nel gennaio 2001. Come nelle premesse il C.I.A.C. è: un archivio giuridico e perciò un centro di studio aperto, un centro di competenza di supporto agli immigrati e alle associazioni e un luogo di accesso per gli stranieri al diritto. Nel 2001 la legge Turco-Napolitano consentì ai Comuni di ottenere finanziamenti per progetti volti all'integrazione degli stranieri. In quell'occasione C.I.A.C. propose due progetti: "*Immigrazione asilo e cittadinanza*" e "*Accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati*". Il coinvolgimento dei Comuni, da tempo ricercato, aveva avuto successo grazie alla loro disponibilità, alla condivisione programmatica ed all'impulso dato dalla amministrazione provinciale nell'ambito dei Piani territoriali per l'integrazione degli stranieri. Da anni C.I.A.C., con la Provincia di Parma, i Comuni, *Amnesty International*, svolge una intensa opera di sensibilizzazione sul diritto d'asilo verso l'intero territorio. Nel 2003 C.I.A.C. con 26 comuni della provincia di Parma presentava al bando A.N.C.I. (*Associazione Nazionale Comuni Italiani*) il progetto "*Terra d'asilo*" che si aggiudicò il primo posto in ambito nazionale tra i progetti approvati. Dal 2004 "*Terra d'asilo*" è parte del Sistema nazionale di protezione dei richiedenti asilo e dei rifugiati (S.P.R.A.R.). I corsi d'italiano nascono dalla necessità di fornire ulteriore supporto nell'acquisizione della lingua italiana ad adulti stranieri coinvolti nei progetti d'accoglienza per richiedenti asilo-rifugiati gestiti dal C.I.A.C. nell'ambito del sistema S.P.R.A.R. I corsi elargiti si articolano su più livelli facenti riferimento al *Quadro Comune Europeo*. L'utenza proviene da diversi paesi dell'Asia o dell'Africa ed è molto varia per cultura, percorso scolastico, lingue conosciute, abitudini sociali, religione. Al loro arrivo a Parma i richiedenti asilo sono immersi nello studio della lingua, ma seguono anche altri canali istituzionali per l'apprendimento: ad esempio frequentano i corsi C.T.P. (*Centro Territoriale Permanente*) attraverso i quali possono ottenere certificazioni o corsi gestiti da associazioni di volontariato. Quando in estate i corsi C.T.P. sono sospesi s'intensificano i corsi presso il C.I.A.C. (aumento di giorni e di ore di frequenza) per consentire agli studenti di continuare ad apprendere sotto la guida di un insegnante. Per organizzare un progetto di questa portata è necessaria un'analisi del contesto di

riferimento dell'utenza. Nel nostro caso si tratta di un gruppo di una decina di maschi adulti di diversa età. Sono tutti provenienti da paesi dell'Africa, zona del Sahel o dell'Africa Nera, sono di diversa religione, parlano lingue differenti e appartengono a diverse etnie. Alcuni conoscono l'inglese o il francese in modo approssimativo, la totalità parla anche più dialetti appartenenti all'area culturale di provenienza, non esiste una lingua ponte tra tutti loro ad esclusione dell'italiano che hanno iniziato ad apprendere al loro arrivo a Parma. L'attività attuata in quest'ambito è un esempio evidente dell'italiano come lingua veicolare che apre scenari interessanti di applicazione dell'approccio CLIL.

3.OBIETTIVI PROGETTUALI, LINGUISTICI ED EXTRALINGUISTICI

Cosa si propone di realizzare il progetto? Inizialmente porre le basi di una conoscenza lessicale orale. Il percorso ha una durata annuale, comprende anche il periodo estivo e si svolge il martedì e il mercoledì dalle 14.00 alle 15.30 in locali situati nei pressi dell'associazione C.I.A.C. In questo contesto il *setting* riveste una certa importanza: si tratta di una sala arredata che contiene diversi oggetti che possono essere utilizzati per l'attuazione del metodo T.P.R. (*Total Physical Response*). Il metodo proposto da Asher negli anni Sessanta è basato sul fatto che l'insegnante impartisce degli ordini e fornisce indicazioni via via più complesse iniziando a fornire input in lingua e a richiedere agli studenti una *total physical response*. Attraverso tale modalità il docente induce gli studenti ad usare spontaneamente la lingua per eseguire un ordine. Il principio base del metodo è quello dell'accoppiamento parola-azione, sia per produrre un coinvolgimento totale dei mezzi espressivi dell'allievo, sia per permettere la *delayed oral practice* (D.O.P). Questa prassi si fonda sull'osservazione che sia nell'acquisizione della lingua materna sia nell'apprendimento spontaneo di una seconda lingua si registra un periodo silenzioso. Attraverso quest'approccio ludico e umanistico affettivo intendiamo ridurre il periodo silente. Uno degli scopi cardinali delle lezioni in questo corso d'italiano è l'interazione per l'integrazione attraverso la costruzione di un gruppo in cui gli studenti cooperino condividendo le risorse personali per raggiungere l'obiettivo dell'accoglienza e dell'esito scolastico positivo. Questo fa parte di un macro-obiettivo di convivenza dato che tutti gli studenti sono coinvolti in progetti d'accoglienza e condividono la struttura abitativa con altri (a volte si tratta di alcuni compagni del corso d'italiano, altre volte no). Ciascun individuo rielabora dati e svolge un compito con uno stile personale di percezione del reale dato dalla combinazione in percentuali diverse delle intelligenze interagenti nel nostro cervello. Ogni cultura privilegia intelligenze diverse in base alla necessità di soddisfare la sopravvivenza nel contesto socioculturale e ambientale. Come ha messo in luce Caon nel suo libro "Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate" c'è una stretta relazione tra lingua/cultura 2 e lingua/cultura 1 e stili d'apprendimento. Gli studenti in oggetto non hanno mai affrontato il "sapere della scuola" nella loro patria, ma hanno affrontato altri tipi di apprendimenti e questo ha una ricaduta nell'approccio odierno al sapere scolastico, allo studio e abbiamo il dovere di tenerne conto nell'articolazione didattica. È importante affrontare la relazione intercorrente tra lingua, cultura e stile

di apprendimento in un'ottica interculturale, riflettendo sull'effetto del contatto tra lingue e culture diverse e sulle influenze culturali rispetto alla costruzione dello stile di apprendimento. L'importanza del linguaggio non può essere scissa da quella dei concetti poiché costituiscono l'insieme della nostra conoscenza personale.

Gli obiettivi linguistici ed extralinguistici sono relativi alla produzione orale e a quella scritta:

- Parlare, descrivere, raccontare, dialogare
- Ascoltare, comprendere, rielaborare.

Gli obiettivi extra-linguistici sono focalizzati sulla formazione del gruppo, sul tutoraggio tra pari, sulla didattica per azioni (task-based teaching) sui punti di forza dell'apprendimento in *cooperative learning*.

4. METODOLOGIA

Tutte le attività proposte sono state finalizzate alla pratica della lingua e il programma è stato progettato per offrire strumenti linguistici in situazioni reali per la creazione di competenze linguistiche di base. Gli studenti provengono da culture tradizionali in cui l'apprendimento avviene nell'imparare facendo e imitando e in cui elementi che influiscono sull'apprendimento sono l'ambiente, l'esperienza diretta, la figura carismatica del maestro-guida. In un sistema d'istruzione di tale genere si sviluppano di più l'intelligenza spaziale, corporeo-cinestetica e interpersonale. Nell'attività d'aula si privilegerà l'approccio multisensoriale olistico e sarà stimolata la memoria a lungo termine nell'approccio situazionale, tenendo conto di diversi elementi:

- uso della contestualizzazione culturale relativamente ai contenuti
- attenzione alla negoziazione dei significati
- utilizzo di strategie e tecniche per coinvolgere i cinque sensi
- ricorso alla cooperazione tra pari e alle risorse di tutti da condividere in gruppo

Durante le lezioni abbiamo adottato l'approccio *Fonologico Lessicale* (FOL). Questo metodo punta alla corretta decodifica attraverso l'attivazione di strategie visive di riconoscimento dei tratti distintivi delle singole lettere e, successivamente, delle caratteristiche morfologiche delle diverse parole, per sviluppare i presupposti che favoriscono e provocano il passaggio alla lettura lessicale; perciò si attuano i recuperi di ipotesi lessicali sulla base delle informazioni visive. A tutt'oggi, pur non esistendo un modello teorico che spieghi compiutamente l'apprendimento di lettura e scrittura, vi sono comunque numerosi dati clinici significativi. Gli studi della neuropsicologia cognitiva su pazienti con disturbi post-traumatici hanno permesso di costruire un modello di lettura chiamato "modello a due vie". Questo modello prevede due vie di

lettura: la via visiva lessicale diretta e la via fonologica non lessicale. Attraverso la via visiva (lessicale diretta), la parola scritta passa direttamente dalla rappresentazione grafica alla rappresentazione lessicale, il suo significato e la sua pronuncia vengono recuperati direttamente dal lessico mentale il riconoscimento di parole avviene confrontando le caratteristiche visive della parola con la rappresentazione lessicale, precedentemente immagazzinata, a essa corrispondente; attraverso la via fonologica (via non lessicale), lo stimolo scritto viene scomposto nei singoli fonemi che lo costituiscono, con la conversione grafema-fonema viene ricostruita la catena fonologica che consente il recupero della parola nel repertorio lessicale la parola viene letta scomponendola nei singoli grafemi e ricomponendola in una sequenza di fonemi. Il modello a doppia via prevede una ripartizione della via lessicale in due modalità: una semantica e una non semantica. La via visiva è la modalità di lettura propria del lettore esperto che identifica le parole in modo automatico e recupera significato e pronuncia direttamente dal lessico mentale. La via fonologica è utilizzata per la lettura di nuove parole, mai incontrate, e di non parole (cioè una stringa di lettere rispondenti, ad esempio, alle regole di compitazione della lingua italiana, ma prive di significato). La via lessicale semantica consente di accedere, oltre che alla forma fonologica della parola, anche al significato associato ad essa attraverso tre stadi:

1. Riconoscimento di alcuni dei grafemi che costituiscono la parola (lessico visivo d'entrata);
2. Recupero del significato della parola (sistema cognitivo-semantico);
3. Recupero del suono associato alla parola (lessico fonologico in uscita).

L'utilizzo della via lessicale non semantica consente di arrivare alla forma fonologica della parola senza recuperare il significato ad essa associato, passando dal lessico visivo in entrata a quello in uscita. La seconda via postulata dal modello prevede che la lettura della parola avvenga attraverso il recupero di ogni fonema associato al grafema. Le singole unità sarebbero associate secondo le regole proprie della lingua del parlante, permettendo a quest'ultimo di pronunciare la parola. Questo meccanismo spiegherebbe la capacità di leggere parole nuove.

Il differente modello di Uta Frith (1985) cerca di spiegare come il bambino acquisisca nel corso degli anni la capacità di leggere e scrivere un testo. Nell'ambito di studi sulla psicologia dello sviluppo, la Frith ha ripartito in quattro stadi il processo di apprendimento della lettura:

- stadio logografico
- stadio alfabetico
- stadio ortografico
- stadio lessicale

Il modello, presupponendo degli stadi, ipotizza un andamento gerarchico nell'apprendimento della lettura, perciò se ad esempio un discente non ha raggiunto l'acquisizione dello stadio logografico non sarà in grado di acquisire le competenze dello stadio successivo.

Le componenti messe in luce dai modelli si riferiscono esclusivamente alla correttezza e alla rapidità di lettura; il loro corretto apprendimento non esaurisce il compito della lettura. Leggere non comporta soltanto una decifrazione corretta, ma è importante individuare e potenziare la capacità di distinguere e denominare i singoli sintagmi.

5. SISTEMA FONOLOGICO E SISTEMA SEMANTICO-LESSICALE

Il modello funzionale del sistema semantico lessicale, introdotto da Patterson nel 1986 e diventato nel corso del tempo via via più complesso, è oggi un punto di riferimento condiviso per quanto riguarda il linguaggio orale.

Le tipologie di stimoli processati possono essere uno stimolo visivo (oggetto o immagine) o una parola udita.

Il primo livello di elaborazione è l'analisi uditiva che ci permette di discriminare e categorizzare i suoni come unità astratte, cioè d'individuare i prototipi di ciascun fonema, cogliendo l'invariabilità nella varianza acustica.

Se lo stimolo è una parola udita, questa viene analizzata nel lessico fonologico d'entrata, che contiene le informazioni riguardanti le rappresentazioni fonologiche delle parole, identificando lo stimolo con il target immagazzinato nel lessico di input.

La rappresentazione della parola va ad attivare il suo significato nella memoria semantica. Lo stimolo uditivo-verbale PALLA viene confrontato con la rappresentazione contenuta nel lessico d'entrata; se viene riconosciuto come parola nota, attiva i tratti semantici contenuti nel magazzino semantico (è un gioco, è rotonda, è colorata, è da calcio).

Il lessico fonologico d'uscita viene attivato dal magazzino semantico. Contiene le sequenze dei fonemi che compongono le parole e il loro accento. Le unità in esso presenti sono immagazzinate in sequenze unitarie (non scomponibili in sub-unità sillabiche) e sono suddivise in base alle loro caratteristiche morfologiche: le parti invariabili ossia le radici sono separate da quelle variabili che contengono le informazioni relative alla flessione nominale (genere, numero) e verbale (tempo, modo, persona).

Quando sentiamo una parola nuova o una sequenza di fonemi priva di significato (non parola) interviene il sistema sub-lessicale, o di conversione acustico/fonologica: questo elabora unità sub-lessicali (sillabe o fonemi) trasformando le sequenze da un codice a un altro.

Il *buffer* fonologico è una memoria di lavoro e costituisce una tappa finale comune sia alla via lessicale sia alla via sub-lessicale; ciò significa che la produzione orale delle parole, sia che si tratti di parole già acquisite o nuove, è sempre preceduta dall'elaborazione delle sequenze sillabiche corrispondenti al *target* da produrre ad opera del *buffer*. La pianificazione del *pattern* fonoarticolatorio necessario per realizzare la parola passa poi a livelli più periferici di programmazione per la realizzazione da parte degli organi fonoarticolatori.

ESEMPI DI ATTIVITÀ PROPOSTE

MOMENTO GLOBALE: LE PAROLE –OBIETTIVO

1)

Scegliamo come parole obiettivo della lezione: i colori

2)

a) Esercizi di associazione figura–parola / parola–figura con l’uso di etichette

b) Riconoscimento e lettura globale

-individua la parola tra parole diverse, ma con qualche somiglianza es
ARANCIONE , ARANCIA, ARRANCCIONE, ARACIONE

-individua in una frase la parola conosciuta

-cerca la parola in un titolo di un giornale/ volantino offerte supermercato

3)

a) scrittura e fissazione della parola nella sua globalità

-completare dato il modello ARA__ __IONE , A__ __NCIONE, ARA__ __IONE

- scrittura della parola alla lavagna, gli studenti controllano se l’hanno correttamente scritta sul quaderno

(Non proponiamo cruciverba o giochi che implicano disposizioni particolari nello spazio perché gli studenti fanno fatica con il concetto di orizzontale, verticale, acronimo ecc.)

DALLA PAROLA ALLA SILLABA

Lo studente sceglie tra le etichette che si dispongono sul tavolo le sillabe del colore che viene nominato ad esempio ROSSO:

- Individua la sillaba
- Ascolta la lettura della parola intera, la ripete sillabandola
- Compie esercizi per fissare il suono sillabico

a) Riconoscimento, memorizzazione e lettura delle sillabe isolate

-individua tra le varie etichette la sillaba pronunciata dall’insegnante

-leggi la sillaba presentata

-scrivi sul quaderno la sillaba sentita

b) Esercizio di segmentazione

- come inizia ad es. NERO

- ti ricordi un’altra parola che inizia con NE?

- come finisce la parola NERO?

- ti ricordi un’altra parola che finisce con RO?

c) Lettura di parole contenenti le sillabe oggetto della lezione

Lo studente sviluppa la capacità di analizzare correttamente i suoni all’interno della parola

PRODUZIONE E COMPLETAMENTO DI FRASI

Nel corso della lezione gli studenti producono frasi in cui utilizzano i nomi dei colori: ad esempio descrivono come è vestito un compagno o i colori degli oggetti dell'aula. Successivamente scrivono i testi prodotti sul quaderno copiando o controllando le trascrizioni dalla lavagna.

Obiettivi:

- Esercitare la memoria
- Produrre un testo personale con valore emotivo-affettivo
- Situare nel contesto il segmento linguistico oggetto di studio
- Produrre un testo
- Rinforzare la comprensione

1) I risultati della produzione vengono condivisi dai membri del gruppo (tutti i contributi vengono scritti alla lavagna)

2) L'insegnante scompone in segmenti il testo prodotto dallo studente e fa notare che è necessario dare un ordine logico al pensiero. È importante iniziare la descrizione da un punto preciso nello spazio: alto-basso, destra-sinistra. Ad esempio nella descrizione dei vestiti si deve partire dalla testa ed arrivare ai piedi. Il compagno a cui viene chiesto di descrivere il vicino deve ripetere la descrizione senza dimenticare nessun indumento o accessorio.

LEGGI CON L'INSEGNANTE

1 NERO

2 ROSA

3 ROSSO

4 MARRONE

5 VIOLA

6 AZZURRO

7 VERDE

8 BIANCO

9 BLU

10 GIALLO

11 ARANCIONE

12 GRIGIO

Lo studente deve leggere il nome del colore e prendere dalla scatola il pennarello corrispondente e colorare il foglio a fianco della denominazione. Gli studenti sono disposti in cerchio si guardano a vicenda negli occhi comunicano e si aiutano nello svolgimento del compito assegnato.

LEGGI E SCRIVI IL COLORE

DI CHE COLORE È?

IL SOLE È.....

IL MARE È.....

IL POMODORO È

IL LIMONE È

IL LATTE È

L'INSALATA È

LEGGI E SCRIVI SÌ/NO

1. IO ADESSO HO I PANTALONI NERI

2. A CASA HO UNA GONNA BIANCA

3. IO HO LE SCARPE MARRONI

4. LE MIE CALZE SONO ROSSE

5. IN CASA TOLGO IL CAPPELLO

6. LA DOMENICA METTO UN VESTITO BELLO

7. IO SPENDO MOLTI SOLDI PER I VESTITI

Nel corso dell'attività d'aula ricorriamo spesso ad immagini, etichette, foto perché per gli studenti è importante costruire gli apprendimenti con l'ausilio e il ricorso ad immagini associate alle forme scritte. Gli argomenti delle lezioni tengono conto dei bisogni espressivi primari degli allievi per promuovere la loro autonomia e la comprensione degli atti comunicativi della quotidianità. Teniamo conto del fatto che l'apprendimento è un processo costruttivo e strategico, favoriamo i rapporti *peer to peer* e la creazione di apprendimento cooperativo. Presentiamo i materiali tenendo conto della teoria dell'input comprensibile per cui il dato nuovo è a un gradino immediatamente superiore al dato già acquisito.

6. LINGUA E CULTURA

Lo studente porta con sé il suo vissuto personale e la sua cultura di appartenenza e l'apprendimento della lingua 2 implica la conoscenza della cultura ad essa correlata perché:

- Imparare una lingua significa anche imparare una cultura.
- Uno studente apporta la sua cultura e la sua visione prospettica del mondo che include aspettative di un certo tipo sul gruppo classe e sui processi d'apprendimento.
- La dimensione culturale dello studente deve essere considerata e rispettata.
- Avere un'attitudine favorevole verso la cultura della lingua target è un fattore favorevole nell'apprendimento della lingua

La scelta dei materiali proposti, degli argomenti trattati, dei tipi di attività, delle strategie di insegnamento, dei tipi d'interazione adottati tiene conto del "*learner as cultural being*" nella definizione di Ruth Wajnrib (1992:40). I fattori culturali coscientemente o incoscientemente influenzano il docente nella pianificazione e nello svolgimento dell'attività didattica e si deve sempre tenere conto delle culture veicolate in classe dagli studenti. Come afferma Balboni (2012:147) "*insegnare le lingue nelle società complesse significa insegnare a imparare in una logica del lifelong learning*", questa è la cultura e civiltà del paese di cui si parla la lingua o dove si comunica usando una lingua franca: l'insegnante può dare strumenti, aprire gli occhi, ma poi è l'osservazione che garantisce questa culturizzazione senza la quale non ci sono né socializzazione, né autopromozione. Wajnrib (1992:42) introduce il concetto di "*ego permeability*" ossia l'idea che una persona sia più capace di relazionarsi con un'altra cultura e quindi più permeabile all'apertura del suo ego se è meno rigido nei confronti della cultura di appartenenza e ciò implica la capacità di modificare le sue caratteristiche agendo in modo diverso quando opera in un'altra cultura o usa un'altra lingua, in un certo senso ciò implica la sua capacità di adattamento al nuovo contesto culturale di vita in cui è coinvolto e in cui viene utilizzata una lingua non nativa.

7. IL FEEDBACK E LA PRATICA DELL'AUTOCORREZIONE

Durante la lezione in numerosi momenti monitoriamo e valutiamo la performance linguistica. La nostra valutazione avviene *in itinere* per valutare i progressi in atto e tenere sotto controllo il processo di apprendimento. L'atteggiamento nei confronti dell'errore deve essere sempre costruttivo e mai punitivo, per non generare bassa autostima, perdita del senso di autoefficacia, frustrazione e abbandono della partecipazione all'attività didattica. Cerchiamo di promuovere forme di correzione che incentivino la capacità di autocorrezione dell'allievo per aumentare l'autonomia critica nei confronti dell'errore. Privilegiamo un approccio induttivo, di riflessione e scoperta dell'errore e il riconoscimento della tipologia d'errore, quando la *performance* scorretta è generata da uno sbaglio *mistake* esso può essere riconosciuto come tale e corretto. È importante procedere facendo prendere consapevolezza allo studente del perché dell'errore e non soltanto giungere a realizzare il prodotto finale, la *performance* corretta. A questo proposito è opportuno procedere con una ripresa a spirale per far sì che anche il processo di generazione dell'errore possa essere oggetto di correzione.

L'autocorrezione è un processo da incentivare anche con l'aiuto di materiali didattici e di dizionari visuali come ad esempio il dizionario per immagini di Mezzadri con un utile libretto di esercizi allegato.

In un approccio umanistico affettivo l'analisi e la correzione dell'errore può avvenire in modo diversificato, ma il docente è soprattutto un facilitatore, un saggio consigliere che indica una possibile strada da seguire per giungere ad auto correggersi.

Il *feedback* della *performance* linguistica avviene attraverso la riuscita dell'intento comunicativo e attraverso la ricerca di strategie di *feedback*.

8. L'IMPORTANZA DEL PICCOLO GRUPPO

È importante per l'allievo confrontarsi all'interno di un piccolo gruppo (3/4) per consistenza numerica molto meno ansiogeno dell'intera classe. Gli allievi devono essere coinvolti in attività di cooperazione, inizialmente anche brevi, con l'attenzione al variare dei gruppi perché si sviluppino relazioni positive tra tutti i componenti della classe. Il confronto con i pari consente di massimizzare gli effetti del loro supporto, di venire a contatto con modelli verbali e non verbali mediati anche da materiali visivi e manipolativi o da azioni mimate, da imitare che si caricano gradualmente di significato. L'interazione che si instaura è basata sul riconoscimento dell'altro e delle sue diverse abilità, prepara l'allievo alla vita in una società complessa in cui l'apprendimento cooperativo contribuisce ad educare al rispetto della persona, della diversità e alla pace. Dal punto di vista dell'apprendimento dell'L2, il gruppo cooperativo è strutturato per prevedere livelli alti ed equi di partecipazione e per aumentare sensibilmente il tempo-parola degli allievi troppo spesso sbilanciato a favore del tempo transazionale dell'insegnante nei metodi a mediazione del docente. L'input è reso comprensibile e semplificato dalla mediazione operata dal gruppo e dall'insegnante osservatore, stimolo, guida per l'attivazione dei processi d'insegnamento reciproco. Già nelle fasi iniziali dell'esperienza l'allievo inizia con gradualità a:

- Sapere fare lingua
- Sapere fare con la lingua
- Integrare la lingua con i linguaggi non verbali
- Sapere lingua.

9. LA VALUTAZIONE

Devono essere esplicitati agli allievi gli obiettivi di apprendimento, i risultati attesi e i criteri di valutazione, le prove devono riflettere la prestazione che si vuole effettivamente valutare e devono essere contestualizzate. La fase di raccolta d'informazioni (*assessment*) prevede numerosi e frequenti *feedback* allo studente con funzione di stimolo e motivazione al miglioramento secondo un'ottica di valutazione formativa. Il *feedback* dell'insegnante può essere integrato con i *feedback* dei pari e in seguito si può analizzare lo sviluppo dei processi valutativi e auto valutativi contribuendo così al potenziamento delle capacità riflessive e di autonomia dell'individuo. Nella valutazione sono compresi i progressi delle competenze che mediano l'apprendimento, cioè delle competenze sociali che determinano il livello di efficacia del gruppo cooperativo. Si deve valutare il livello qualitativo dell'apprendimento in base a diversi descrittori:

- Usare processi cognitivi e meta cognitivi appropriati per affrontare un compito
- Avere atteggiamenti positivi nei confronti dell'apprendimento
- Sapere integrare conoscenze ed estenderle

- Sapere usare la conoscenza in modo significativo
- Sviluppare comportamenti mentali che consentono l'autoapprendimento di ciò di cui si ha bisogno.

Il lavoro di CL si deve concludere sempre con una valutazione individuale dell'apprendimento perché anche se il lavoro è svolto seguendo modalità di gruppo non devono essere eliminate la responsabilità e le capacità individuali ed il gruppo stesso è strumento di mediazione dell'apprendimento individuale. Tuttavia anche la valutazione della *performance* di gruppo è importante ed è possibile affiancare alla valutazione individuale scritta e/o orale una valutazione su un prodotto comune ad esempio una presentazione alla classe di un argomento, di un approfondimento.

10. IL PERCORSO DIDATTICO DI COOPERATIVE LEARNING

Nell'intraprendere un percorso didattico basato sull'impiego del *Cooperative Learning* sono state particolarmente utili le indicazioni pratiche contenute nel testo operativo di Banzato "*Imparare insieme*" (2002). Le condizioni preliminari richieste sono state:

- Capacità di ascolto attento
- Capacità di ricavare informazioni da un testo

10.1. ESPLICITAZIONE E STESURA COMUNE DEGLI OBIETTIVI COGNITIVI E COOPERATIVI

La ricerca degli obiettivi è stata affrontata attraverso la tecnica del *problem solving*. Gli obiettivi cognitivi e cooperativi vengono specificati insieme agli studenti ai quali si richiede assunzione di responsabilità rispetto al gruppo classe.

Problem solving: apprendimento lessico specifico

Question point: individuare separatamente obiettivi strettamente cognitivi e quelli cooperativi, cogliendone le relazioni.

Dal *brainstorming* s'individuano:

Obiettivi cooperativi

- Collegare nuove informazioni con quanto già conosciuto,
- Chiarirsi reciprocamente le idee
- Incoraggiare la partecipazione altrui
- Contribuire con idee e suggerimenti Scegliere concordando tra diverse alternative quelle migliori
- Controllare l'accuratezza del lavoro svolto

Obiettivi trasversali

- Attraverso la conoscenza e l'analisi di un testo interpretare un dato con tutti gli strumenti a disposizione
- Interpretare correttamente i collegamenti tra la storia lavorativa personale e il profilo professionale di altre persone

Obiettivi cognitivi disciplinari

- Comprensione e conoscenza dei temi proposti
- Capacità di mettere a confronto testi e dati
- Conoscere e utilizzare testi
- Sapere operare collegamenti
- Cogliere e analizzare relazioni

Obiettivi minimi

- Cogliere il senso complessivo di un breve testo
- Riconoscere gli elementi principali di un testo
- Produrre correttamente del materiale scritto nel rispetto dell'impegno assunto all'inizio dell'attività
- Presentazione del lavoro alla classe

10.2. DEFINIZIONE DI CONSEGNE E RUOLI

La classe viene divisa in due gruppi: in ciascun gruppo un elemento ha la funzione di guida, spiega, supervisiona, fornisce sostegno, uno ha la funzione di stimolo, sviluppa le opzioni, fa sintesi e valutazioni, uno cerca i materiali, collega i concetti, fornisce le risorse base, uno funge da tutor della squadra, collega il suo gruppo all'altro e all'insegnante. Il docente prepara e spiega che cosa il gruppo deve elaborare. Le consegne sono scritte alla lavagna in una mappa in stampato maiuscolo.

ESEMPI DI ATTIVITÀ PROPOSTE

CONTENUTI / ATTIVITÀ GRAMMATICALI/STRUMENTI

La classe è divisa in due gruppi, l'argomento trattato è il lavoro (i tipi di lavoro, gli orari, i contratti) e il lessico degli oggetti utilizzati per lavorare. L'insegnante distribuisce delle fotocopie su cui gli studenti devono lavorare in autonomia (leggere a turno, capire il significato del testo, compilare le domande di comprensione, associare correttamente immagine-oggetto, immagine-mestiere/professione). Ciascun gruppo deve svolgere una serie di quattro esercizi ed entrambi i gruppi devono operare un

confronto tra il loro attuale lavoro in Italia e la loro precedente attività lavorativa in patria.

Attività grammaticale: riconoscimento ed uso dell'articolo determinativo.

Gli studenti hanno anche a disposizione *flashcards* e ritagli di giornali che rappresentano varie attività lavorative nel loro contesto di svolgimento, questi strumenti possono servire agli studenti come aiuto nella presentazione finale all'altro gruppo e all'insegnante.

GRUPPO A

LEGGI E SCRIVI VICINO AL DISEGNO

- 1. IL MURATORE**
- 2. IL MANOVALE**
- 3. L'OPERAIO**
- 4. IL MECCANICO**
- 5. LA CASALINGA**
- 6. LA BADANTE**
- 7. LA SARTA**
- 8. LA PARRUCCHIERA**
- 9. IL CUOCO**

Sono mestieri più o meno conosciuti dagli studenti, mentre monitoro la situazione e passo intorno al tavolo sento che hanno dubbi e discutono sul significato di manovale, sarta e parrucchiera

GLI OGGETTI

LEGGI E SCRIVI VICINO AL DISEGNO

- 1. LA PALA**
- 2. LA SEGA**
- 3. IL PENNELLO**
- 4. IL MARTELLO**
- 5. LE VITI**
- 6. I BULLONI**
- 7. IL FILO**
- 8. LA VERNICE**
- 9. IL CACCIAVITE**

Nell'individuazione degli oggetti ricorrono al dizionario visuale e ai ritagli di giornale per comporre le associazioni parola-disegno

IL TIPO DI LAVORO

CI SONO LAVORI FATICOSI E LAVORI LEGGERI. PENSATE A TANTI TIPI DI LAVORO E SCRIVETE QUI SOTTO:

| LAVORO FATICOSO | LAVORO LEGGERO |
|-----------------|----------------|
| | |
| | |
| | |
| | |

Individuano diversi lavori pesanti su cui mi fanno domande nella fase finale di presentazione all'altro gruppo perché non sanno spiegarlo in italiano (tagliapietre, minatore, raccogliatore di sale) individuano le immagini tra i ritagli

LEGGETE IL TESTO E COMPLETATE CON QUESTE PAROLE:

LA CARRIOLA

IL PONTEGGIO

IL CEMENTO

MI CHIAMO SAID, VIVO A PARMA DA 10 ANNI, ABITO VICINO ALLA STAZIONE. SONO SPOSATO E HO 3 FIGLI. FACCIO IL MURATORE, LAVORO IN UN CANTIERE IN PERIFERIA. MI PIACE IL MIO LAVORO. E' UN LAVORO FATICOSO MA GUADAGNO BENE. USO, SPINGO VADO SOPRA

**"IL MIO LAVORO IN ITALIA È/IL MIO LAVORO NEL MIO PAESE ERA"
DISCUTETE DEL VOSTRO LAVORO CON I COMPAGNI E DITE SE È:**

1. PESANTE
2. LEGGERO
3. PERICOLOSO
4. IN NERO
5. REGOLARE
6. A TEMPO DETERMINATO
7. A TEMPO INDETERMINATO
8. BORSA LAVORO
9. DIFFICILE
10. FACILE
11. SU TURNI
12. IN FABBRICA
13. A CASA
14. IN CANTIERE
15. AL RISTORANTE

16. SONO DISOCCUPATO
17. LAVORO DI NOTTE
18. LAVORO 8 ORE
19. LAVORO PART-TIME

**GRUPPO B
I MESTIERI**

LEGGI E SCRIVI VICINO AL DISEGNO

1. L'AUTISTA
2. IL CONTADINO
3. IL DECORATORE
4. L'IDRAULICO
5. L'ELETTRICISTA
6. IL FALEGNAME
7. LA MAESTRA
8. L'IMPIEGATA
9. IL DOTTORE
10. L'AVVOCATO

GLI OGGETTI

LEGGI E SCRIVI VICINO AL DISEGNO

- 1) 1. LA MACCHINA DA CUCIRE
- 2) LA PIALLA
- 3) IL SALDATORE ELETTRICO
- 4) IL RULLO
- 5) IL TRAPANO
- 6) LA MORSA
- 7) LO SCALPELLO
- 8) IL PENNELLO
- 9) LA PINZA
- 10) IL CHiodo

IL TIPO DI LAVORO

CI SONO LAVORI FATICOSI E LAVORI LEGGERI. PENSATE A TANTI TIPI DI LAVORO E SCRIVETE QUI SOTTO:

| LAVORO FATICOSO | LAVORO LEGGERO |
|-----------------|----------------|
| | |
| | |

| | |
|--|--|
| | |
| | |

LEGGETE E COMPLETATE IL TESTO CON QUESTE PAROLE

LA FLEBO

LA SIRINGA

LA PRESSIONE

MI CHIAMO ASTER, SONO ETIOPE, FACCIO L'INFERMIERA LAVORO ALL'OSPEDALE MAGGIORE DI PARMA. SONO ITALIA DA 6 ANNI, SONO SPOSATA. MI PIACE IL MIO LAVORO IN OSPEDALE FACCIO LE PUNTURE CONCAMBIOQUANDO FINISCE E MISURO

11. COMPETENZE COMUNICATIVE E AMBITI LAVORATIVI

Attraverso il periodico *feedback* con Paolo Merighi, operatore del C.I.A.C., è emerso che il gruppo tramite il consolidamento dell'esperienza linguistica ha migliorato la capacità di stare in relazione, di mettersi in gioco e di svolgere alcuni compiti richiesti dalle regole del vivere sociale come ad esempio presentarsi, capire indicazioni rispetto ad azioni da svolgere in lavori semplici e per lo più manuali. In diverse occasioni hanno dimostrato lo sviluppo di processi di autonomia e di maggiore comprensione della realtà nella quale sono immersi e ciò ha comportato uno stato di miglioramento generale della percezione di benessere. Lo sviluppo della socialità nel lavoro d'aula tiene conto dei loro vissuti e mira a implementare la quantità e la qualità di relazioni per veicolare la lingua. Per questo durante il corso si è scelto di privilegiare un linguaggio vicino alla quotidianità e, parallelamente ai percorsi sociali di accoglienza, sono state privilegiate delle modalità di acquisizione del linguaggio attraverso l'esplorazione di settori lessicali più pertinenti ad esempio ai possibili ambiti lavorativi del gruppo target. La provincia di Parma è una zona ancor oggi a forte vocazione agricola e l'occupazione nel settore primario è rispondente ai profili degli studenti e alle loro esperienze pregresse, così alcuni di loro hanno intrapreso o stanno intraprendendo dei percorsi di avvio al lavoro in campo agricolo. È stato possibile per il gruppo target trasferire le competenze comunicative acquisite in un preciso ambito lavorativo: nella coltivazione e raccolta di ortaggi e frutta, nel piccolo allevamento di animali da cortile e nell'apicoltura. Il lavoro all'aria aperta e la raggiunta capacità di comunicazione in lingua italiana con i tutor e colleghi di lavoro sono stati tra i fattori che hanno contribuito a migliorare la loro generale sensazione di benessere. In relazione a queste esperienze intraprese sono stati privilegiate le analisi di campi semantici che riguardano il mondo della fattoria, i nomi degli animali da cortile e le loro modalità di allevamento, la cura e la coltivazione degli ortaggi tipici di questa zona. Questi argomenti si rivelano utili per calare le nuove acquisizioni linguistiche nel contesto quotidiano vissuto. Gli studenti fanno dei confronti orali ad esempio tra come vengono allevati e curati gli animali in Italia e nel loro Paese (uso

dell'incubatrice, mangimi, mungitrice) e possono descrivere le esperienze lavorative vissute.

11.1. L'AZIENDA AGRARIA SPERIMENTALE STUARD. UNA REALTÀ D'ECCELLENZA NEL PATRIMONIO AGRARIO ITALIANO

Alcuni studenti hanno intrapreso attività presso l'Azienda Agraria Sperimentale Stuard. Si tratta di una realtà antica e peculiare della città di Parma, si trova alla periferia del tessuto urbano ed è stata istituita dal governo ducale nel 1855 per volere di Maria Luigia Asburgo, seconda moglie di Napoleone Bonaparte e Duchessa di Parma, Piacenza e Guastalla. Nel 1928 la Provincia di Parma ne ha ottenuto l'uso perpetuo e gratuito dal Demanio dello Stato.

11.2. LA COLLABORAZIONE TRA AZIENDA STUARD E CIAC

Come mi ha illustrato Paolo Merighi, operatore del C.I.A.C, durante una nostra conversazione svoltasi nel maggio 2013 la collaborazione tra Azienda Stuard e C.I.A.C., è nata circa quattro anni fa, ha come scopo la creazione di un percorso di inserimento formativo per rifugiati con particolare riferimento a persone con difficoltà maggiori di altri rispetto alle competenze professionali pregresse e alle conseguenti difficoltà d'inserimento nel mercato del lavoro e a persone che vivono da lungo tempo percorsi di marginalità rispetto al contesto lavorativo e agli incontri di relazione con persone italiane.

I punti di forza dell'esperienza di questo tipo di borsa lavoro sono:

- Iniziare ad intraprendere attività lavorative dopo fasi spesso di lunga inattività
- Semplicità di mansioni richieste per lo più ripetitive, facili da acquisire
- Disponibilità alle relazioni da parte degli agronomi operatori tutor

Il personale della Azienda Stuard ha ormai consolidato una certa esperienza in questo campo ed ha capacità di attenzione e conoscenza delle possibili dinamiche del gruppo. La borsa lavoro costituisce un percorso in stage a part-time per un totale di 24 ore settimanali per consentire ai tirocinanti di svolgere in parallelo altre attività come frequentare il corso di lingua italiana e continuare la ricerca attiva di un lavoro.

Le esperienze positive in questo contesto hanno buone ricadute sul piano della autonomia e della sperimentazione del rispetto di orari, relazioni e gerarchie in un contesto lavorativo, assunzione di responsabilità in merito ai compiti affidati.

Come ci ha raccontato Paolo Merighi diverse persone che negli anni scorsi hanno intrapreso questo percorso hanno successivamente ricercato e trovato sbocchi occupazionali nel settore dell'allevamento e delle coltivazioni. All'interno del gruppo cinque studenti hanno svolto lo stage di borsa lavoro in questo contesto, spesso a lezione ci hanno descritto con orgoglio le loro mansioni, sono contenti di riuscire a

comunicare in italiano, a capire gli ordini e a trasporre nel contesto di lavoro le competenze comunicative acquisite.

12. L'IMPIEGO DEL METODO FOL

Durante le lezioni si utilizzano materiali applicativi del metodo FOL e si alternano lezioni con input verbale associato all'immagine e input verbale associato solo alla produzione fonologica, per variare la somministrazione del materiale e per metter in gioco i diversi tipi di intelligenze degli alunni, individuando diversi stimoli per produrre apprendimento significativo. Il metodo secondo il modello di Uta Frith si basa sull'acquisizione della lettura e della scrittura mediante l'utilizzo di strategie fonologiche, alfabetiche ortografiche, lessicali e meta cognitive, e si propone di sviluppare i processi di lettura e scrittura attraverso l'analisi delle singole componenti dei processi parziali. Sviluppa e consolida i processi di decodificazione/codificazione fonologico-alfabetica e fonologico-ortografica attraverso lo sviluppo di numerose abilità:

- Decodificazione e codificazione grafema /fonema e fonema/grafema
- Segmentazione sillabica e fonemica
- Codificazione grafemica
- Discriminazione uditiva
- Attribuzione grafema-fonema
- Conversione fonema/grafema (acquisizione delle sue regole)
- Regole ortografiche
- Decomposizione/composizione morfologica
- Formazione del lessico

Il metodo è di tipo alfabetico sillabico ortografico lessicale in relazione alle diverse fasi dell'apprendimento. È basato sull'apprendimento progressivo del magazzino grafico, delle unità minime (grafema, fonema) e dell'unità di base, la sillaba (la sillaba piana, quella complessa) e i morfemi (radici, suffissi, prefissi) che sono parti dotate di un loro significato. Il FOL è centrato sull'acquisizione della parola come unità linguistica e struttura e punta sull'organizzazione del lessico mentale incrementandolo progressivamente. La metodologia prevede una parallela elaborazione del materiale a livello linguistico, visivo, fonologico-ortografico per apprendere e confrontare le informazioni visivo-grafiche con quelle fonologiche e ortografiche e favorisce i processi d'analisi a livello d'integrazione linguistica, fonologica e visiva. Utilizza più canali d'informazione: uditivo, fonologico, visivo che mediano e rinforzano l'apprendimento del codice alfabetico. Attraverso l'applicazione del metodo FOL ne deriva per la lettura, formazione di un magazzino fonologico (fonologico-alfabetico, fonologico, ortografico e morfologico), per la scrittura acquisizione del magazzino dei segni grafici globali e dei segni grafici specifici, codificazione grafemica, codificazione alfabetica e ortografica. Si costruisce nel tempo una rete d'informazioni fonologiche, alfabetiche, ortografiche, morfologiche e lessicali per passare da una lettura /scrittura fonemica-sillabica a una

lettura lessicale (nel procedere dell'apprendimento i due processi si evolvono e si integrano in parallelo).

13. FASE DI ACQUISIZIONE DEL MAGAZZINO GRAFICO E RICONOSCIMENTO VISIVO

L'acquisizione si fonda su un assunto teorico elaborato dalla neuropsicologia cognitiva in base al quale le caratteristiche di una lettera sono delle entità fisiche precise e definite (ad esempio una linea orizzontale/verticale, un cerchio, un semicerchio).

Ogni lettera è formata da caratteristiche specifiche, ad esempio la lettera A è formata da due linee verticali e da una orizzontale.

Quando un lettore iniziale deve decodificare la lettera, ne estrae le caratteristiche distintive poi le confronta con quelle delle liste immagazzinate in memoria in forma permanente, giungendo all'identificazione delle lettere. Per compiere quest'operazione deve imparare a memorizzare le caratteristiche distintive di ogni singola lettera nei diversi caratteri grafici (stampatello maiuscolo e minuscolo, corsivo maiuscolo). In questo corso d'italiano per analfabeti ci concentriamo sull'apprendimento dello stampatello maiuscolo e successivamente minuscolo e dello script per leggere avvisi, titoli di giornali. Questa fase è molto importante e delicata perché è quella durante la quale avviene la costituzione di quel che diventerà il "magazzino grafico".

La formazione del magazzino dei segni grafici permette d'imparare a riconoscere visivamente i singoli grafemi sulla base delle loro caratteristiche distintive che sono diverse a seconda del carattere grafico.

In Italia i sistemi grafici più utilizzati sono quattro, l'acquisizione di un sistema grafico è indipendente dagli altri, per cui ciascuno deve essere appreso in modo diverso nei suoi elementi specifici caratteristici.

Per riconoscere correttamente la lettera lo studente deve possedere in memoria le liste di lettere con le loro caratteristiche distintive, estrarre le singole lettere in modo efficiente e rapido.

Esiste una diversa difficoltà nel recupero delle corrispondenze fonema/grafema per le lettere simili visivamente o foneticamente o spazialmente (P, Q, B, D). Esiste una diversa abilità nel discriminare e recuperare la corrispondenza fonologica dei grafemi simili, sia nelle vocali che nelle consonanti visivamente (P,B,D) o foneticamente (F,V,C, G, D, T) simili. Gli errori di sostituzione di lettere avvengono per lo più nell'ambito dello stesso gruppo: A/O, U/A, C/G, B/D, P/D.

Nella fase lessicale il metodo FOL prevede la lettura di schede con singole parole e frasi formulate in modo vario nella complessità alfabetica, ortografica e lessicale sintattica per favorire i processi di globalizzazione e di automatizzazione del processo di lettura e scrittura. In questa fase sono proposte attività sull'individualità formale delle parole (segmentazione), sulle regole di accentazione, sulla discriminazione di parole omofone e sull'uso dell'apostrofo (competenza visivo ortografica lessicale).

PROPOSTE DI ATTIVITÀ METODO FOL

Prima di ogni esercizio chiariamo le consegne al gruppo, con l'uso di questi imperativi "LEGGETE AD ALTA VOCE", "RIPETETE", "SCRIVETE IL DETTATO, COPIATE. Cosa implicano questi ordini?

Leggere: lettura ad alta voce in senso orizzontale da sinistra a destra

Ripetere: pronunciamo le parole ad alta voce e invitiamo il gruppo insieme, o ogni singolo studente, a turno, a ripetere l'item

Scrivere: dettiamo ad alta voce e gli allievi scrivono su un foglio a righe. Prima di scrivere scandiscono la parola ad alta voce e la suddividono in sillabe. Si tratta di un meccanismo di ripetizione fonologica essenziale per ricordare l'informazione ed è fondamentale nelle fasi iniziali dell'apprendimento. Nelle fasi successive il processo di scomposizione e di analisi diventa automatico.

Copiare: gli alunni devono ricopiare la scheda di lavoro

L'allievo deve apprendere i parametri di riferimento della parola (quando inizia e quando finisce) e deve decifrarne la struttura interna.

Per la scrittura sotto dettatura devono scrivere nelle righe e non sul foglio bianco o a quadretti perché hanno bisogno di riferimenti topologici (righe, margini, linea orizzontale definita).

Somministriamo le schede di lavoro in forma collettiva alternandole nel tempo (alcune vengono ad esempio lette un giorno e scritte in un altro) fino a quando il gruppo raggiunge una buona prestazione nella correttezza degli *item*.

Terminata la lettura della scheda si estrapolano gli *item* errati e si discute, ognuno deve prendere coscienza dell'errore ed abituarsi il più possibile ad auto-correggersi.

Per la scrittura chiediamo sempre di sottolineare o cerchiare gli errori (ma molti di loro tengono già la gomma in mano pronti a cancellare) preferiamo che abbiano davanti agli occhi il ricordo del loro errore e la forma corretta. Psicologicamente la cancellazione dell'errore è auto indulgente, ma è bene che si abituino a processi che portano alla consapevolezza e all'autocorrezione.

Le parole errate vengono rilette o riscritte in uno spazio di correzione a parte nel quaderno e insieme si analizzano gli errori.

Lo studente deve:

- -apprendere l'unità, la struttura, la regola
- -saperla applicare
- consolidarla
- -verificarla, confrontarla, analizzarla
- stabilizzarla (memorizzazione permanente) nel suo lessico fonologico e ortografico

Le parole proposte dal programma non sono volutamente accompagnate da immagini visive perché il metodo prevede l'apprendimento della lettura e della scrittura

attraverso processi di decodificazione e codificazione basati su un codice fonologico senza intermediazione d'immagini.

FASE DI ACQUISIZIONE DEL MAGAZZINO GRAFICO E FASE FONOLOGICO ALFABETICA

ATTIVITÀ PROPOSTE

LUNGHEZZA DELLO STIMOLO : 1 LETTERA

CARATTERI GRAFICI DA UTILIZZARE: STAMPATELLO MAIUSCOLO

Le attività proposte mirano alla corretta acquisizione del magazzino grafico i cui confini costituiscono un *work in progress* aperto.

Esempio

RIPRODUCI I SEGNI E COSTRUISCI LA A

Lo studente deve riprodurre il segno grafico nel foglio a righe diverse volte, l'esercizio si ripete con una vocale per pagina e alla fine quando sono acquisite, passa all'esercizio successivo:

RIPRODUCI LE SEGUENTI VOCALI:

**A
E
I
O
U**

CERCHIA LA LETTERA UGUALE A "E"

A E O A U E I U O A E I O U A I O E I O U A

CERCHIA LA LETTERA UGUALE A "A"

O U I A E O O U I A O A O A U I E U I A E U O E I A E A A I

PRONUNCIA A VOCE ALTA LE LETTERE POI UNISCI QUELLE UGUALI

E O U O A

A I O A I E U
A I U

RIPETI, LEGGI, RICOPIA E SCRIVI IL DETTATO

A O E I O
U E O U I
A I O U E
I O E A O U

Esempio

Si compie la stessa tipologia di esercizio per lo studio delle consonanti:

RIPRODUCI IL SEGNO E COSTRUISCI LA "F"

(si riempie una scheda per ogni gruppo di consonante iniziando con F, N, L, M)

Esempio

CERCHIA LA LETTERA UGUALE A QUELLA DATA: LETTERA F

(si ripete la tipologia di esercizio con le altre lettere apprese)

F N M F L M N F M L N F M L N M F N M F L N M N F L M N

PRONUNCIA AD ALTA VOCE LE LETTERE E POI UNISCI QUELLE UGUALI

F L N M

L M F N

F M N L

Si ripetono sequenze di esercizi di questo tipo e si acquisiscono le altre lettere a gruppi (T, V, S, Z), (B,D,P,R), (G,C,H,Q)

Esercizio Esempio

LEGGI AD ALTA VOCE E RICOPIA LE COPPIE DI LETTERE:

| | | |
|------------|------------|------------|
| E A | I E | O E |
| O I | O A | U A |
| A E | E I | E U |
| U I | A O | I E |
| E O | I U | A I |
| A U | O U | U E |

Esercizio Esempio

LEGGI AD ALTA VOCE E RICOPIA LE COPPIE DI LETTERE

| | | |
|------------|------------|------------|
| F V | Q C | D P |
| G N | E U | G C |
| C H | T D | Q O |
| G Q | G F | C S |
| P B | D O | I L |
| G H | C G | H C |
| Z S | Q V | H G |

14. IL TESTING SULLA LETTURA

Nella fase conclusiva del percorso è importante registrare la lettura spontanea degli studenti per tentare di capire se nella loro mente è in corso un'evoluzione rispetto alla partenza e allo svolgimento del percorso insieme.

La prova prevede un primo momento di riconoscimento e lettura delle singole lettere dell'alfabeto e un riconoscimento e lettura della fusione dei fonemi con le vocali e un secondo momento di lettura di un gruppo di parole isolate.

| |
|--|
| Campione: 5 studenti su 9 |
| Raccolta dati: luglio 2013 |
| Soggetti coinvolti: l'insegnante di classe ha registrato la lettura delle parole; la seconda griglia riporta le trascrizioni della registrazione |
| Modalità di somministrazione della prova: |

1. l'insegnante nomina una consonante del sistema alfabetico italiano e lo studente la indica, individuandola tra le molte a sua disposizione nell'alfabetiere a lettere mobili
2. lettura delle lettere presentate;
3. avvalendosi delle lettere in cartoncino, l'insegnante invita lo studente a fondere i suoni, ad esempio: [R] □ [R] [A] [RA]; [R [O] [RO] ...;
4. lettura di una lista di 16 parole tra cui parole ad alta frequenza d'uso, parole target delle fasi precedenti (FRUTTA, FERROVIA ...), parole di cui conoscono il significato ma non la scrittura e parole non note. Nella griglia le parole obiettivo sono state sottolineate, mentre le parole non note sono state contrassegnate con un *.

Nome: HUSSEIN
LETTURA
DATA 16 Luglio 2013

| | SÌ | NO | IN PARTE |
|---------------------------------------|----|----|----------|
| Fase alfabetica lettura fonologica | x | | |
| Riconosce le lettere presentate | x | | |
| Fusione Consonante Vocale | x | | |

Lo studente ha acquisito per quanto riguarda la fase alfabetica la lettura fonologica, riconosce correttamente le lettere presentate e sa operare la fusione consonante e vocale, presenta nella discriminazione dell'ascolto una delle maggiori difficoltà incontrate dagli studenti arabofoni: la distinzione tra "e" e "i". Lo studente, cosciente della sua difficoltà e nell'intento di superarla, mi ha chiesto di associare alla prova standard di lettura per tutti una prova per lui supplementare di ascolto, di discriminazione fonetica

Prima Fase

Abbiamo scelto un esercizio tratto dal volume di Francesca della Puppa " *Lo studente di origine araba*", prima abbiamo pronunciato una sillaba con "e" e poi con "i" mantenendo fissa la consonante, e lui dopo di noi ha ripetuto le sillabe una per volta.

- BE BI
- ME MI
- SE SI
- FE FI
- RE RI

Poi abbiamo iniziato a comporre delle parole senza senso (perché non fosse distratto dal significato del vocabolo e si concentrasse solo sul suono) associando queste sillabe (BEMISI) (BESIRI) ecc.

Seconda Fase

Si tratta di una prova di discriminazione, le parole sono portatrici di senso, lo studente ha una lista di parole, l'insegnante le pronuncia in modo casuale, lo studente deve individuare le parole che contengono "e" o "i", il controllo della comprensione fonetica avviene dopo ogni parola.

| | E | I |
|--------|---|---|
| MESE | X | X |
| BICI | | X |
| MELE | X | X |
| SETE | X | X |
| PERE | X | |
| DICI | | X |
| VICINI | | X |

Si tratta di una breve prova dalla quale emergono ancora difficoltà di discriminazione ad esempio per quanto riguarda la parola MESE percepisce MISE, confonde MELE con MIELE, SETE con SITE, questi dati sono utili per fare un bilancio delle attività finora intraprese. Tuttavia, rispetto allo stadio iniziale, attraverso un percorso di esercizi continui e mirati, si riscontrano oggi i grandi progressi compiuti dallo studente che necessitano di ulteriori rinforzi e che saranno oggetto di progettazione di ulteriori interventi correttivi futuri.

| PAROLA TARGET | TRASCRIZIONE LETTURA STUDENTE |
|-----------------|-------------------------------|
| <u>TELEFONO</u> | [TELEFONO] |
| <u>FERROVIA</u> | [FERROVIA] |
| <u>FRUTTA</u> | [FRUTTA] |
| *FIENO | [FENO] |
| *FONTANA | [FUNTANA] |
| *FRITTATA | [FRITTO] |
| <u>TAMBURO</u> | [TAMBORO] |
| *BALENA | [BALENA] |
| <u>AUTOBUS</u> | [OTOBUS] |
| <u>ROBA</u> | [RUBA] |
| *TROMBA | [TROMBA] |
| *FIBBIA | [FIPPIA] |
| <u>BIBITA</u> | [PIPITA] |
| *BUFALO | [BOFALO] |
| *BAMBÙ | [BAMBÙ] |

Nome: GANIOU
LETTURA
DATA 16 Luglio 2013

| | SÌ | NO | IN PARTE |
|---------------------------------------|----|----|----------|
| Fase alfabetica lettura fonologica | x | | |
| Riconosce le lettere presentate | x | | |
| Fusione Consonante Vocale | x | | |

| PAROLA TARGET | TRASCRIZIONE LETTURA STUDENTE |
|-----------------|-------------------------------|
| <u>TELEFONO</u> | [TELE-FONO] |
| <u>FERROVIA</u> | [FERRO-VIA] |
| <u>FRUTTA</u> | [FRUT-TA] |
| *FIENO | [FIENO] |
| *FONTANA | [FONTANA] |
| *FRITTATA | [FRITTA-TA] |
| <u>TAMBURO</u> | [TAM-BURO] |
| *BALENA | [BALENA] |
| <u>AUTOBUS</u> | [AUTOBUS] |
| <u>ROBA</u> | [ROBA] |

| | |
|---------------|-----------|
| *TROMBA | [TROMBA] |
| *FIBBIA | [FIB-BIA] |
| <u>BIBITA</u> | [BIBITA] |
| *BUFALO | [BUFALO] |
| *BAMBÙ | [BAMBÙ] |

Lo studente ha acquisito del tutto la fase alfabetica e la lettura morfologica, riconosce tutte le lettere dell'alfabeto e fonde in modo corretto consonanti e vocali, non sempre è fluido sulla lettura delle parole, anche rispetto a quelle ad alta frequenza alle quali è stato esposto a lungo. Quando una parola è troppo lunga tende a sillabare ad alta voce e a fondere successivamente in unità.

Nome: AROUNA
LETTURA
DATA 16 Luglio 2013

| | SÌ | NO | IN PARTE |
|---------------------------------------|----|----|----------|
| Fase alfabetica lettura fonologica | x | | |
| Riconosce le lettere presentate | x | | |
| Fusione Consonante Vocale | x | | |

| PAROLA TARGET | TRASCRIZIONE LETTURA STUDENTE |
|-----------------|-------------------------------|
| <u>TELEFONO</u> | [TELEFONO] |

| | |
|-----------------|------------|
| <u>FERROVIA</u> | [FERROVIA] |
| <u>FRUTTA</u> | [FRUTTA] |
| *FIENO | [FIENO] |
| *FONTANA | [FONTANA] |
| *FRITTATA | [FRITTO] |
| <u>TAMBURO</u> | [TAMBURO] |
| *BALENA | [BALENA] |
| <u>AUTOBUS</u> | [AUTOBUS] |
| <u>ROBA</u> | [ROBA] |
| *TROMBA | [TROMBA] |
| *FIBBIA | [FIBBIA] |
| <u>BIBITA</u> | [BIBITA] |
| *BUFALO | [BUFALO] |
| *BAMBÙ | [BAMBÙ] |

Ha correttamente acquisito la fase alfabetica di lettura fonologica, riconosce correttamente tutte le lettere e sa fondere le consonanti con le vocali. Nella lettura si mostra sicuro, corretto nel risultato finale, ma non sempre veloce nella discriminazione e nella successiva fusione delle sillabe. Lo studente ha frequentato il

corso con assiduità e, soprattutto nelle fasi iniziali, gli esercizi in aula sono stati supportati da un lavoro domestico costante, oggetto di correzione e controllo da parte dell'insegnante.

Nome: KUAKU
LETTURA
DATA 16 Luglio 2013

| | SÌ | NO | IN PARTE |
|---------------------------------------|----|----|----------|
| Fase alfabetica lettura fonologica | | | X |
| Riconosce le lettere presentate | | | X |
| Fusione Consonante Vocale | | X | |

| PAROLA TARGET | TRASCRIZIONE LETTURA STUDENTE |
|-----------------|-------------------------------|
| <u>TELEFONO</u> | [T-E-L-E] |
| <u>FERROVIA</u> | [F-E-R-R-O] |
| <u>FRUTTA</u> | [FRU] |
| *FIENO | [FI] |
| *FONTANA | [F-O-N-] |
| *FRITTATA | [F-R-] |
| <u>TAMBURO</u> | [TA] |

| | |
|----------------|----------|
| *BALENA | [BA-LE] |
| <u>AUTOBUS</u> | [A-U-TO] |
| <u>ROBA</u> | [RO] |
| *TROMBA | [T-R-O] |
| *FIBBIA | [FI] |
| <u>BIBITA</u> | [BI-BI] |
| *BUFALO | [BU] |
| *BAMBÙ | [BA] |

Lo studente si è inserito nel gruppo in una fase successiva, ha acquisito solo in parte la lettura fonologica, non riconosce ancora tutte le lettere e non sempre sa fondere consonante e vocale. Non riesce a compiere la lettura completa di una parola, ma soltanto di una, al massimo due sillabe iniziali, tuttavia rispetto al punto di partenza, si notano rilevanti progressi che hanno un'ottima ricaduta sull'autostima. Per la progettazione futura delle attività prevedo di fargli consolidare i risultati acquisiti con attività mirate e accrescere le competenze acquisite attraverso opportuni esercizi.

Nome: IBRAHIM
LETTURA
DATA 16 Luglio 2013

| | SÌ | NO | IN PARTE |
|---------------------------------------|----|----|----------|
| Fase alfabetica lettura fonologica | X | | |
| Riconosce le lettere presentate | X | | |

| | | | |
|------------------------------|--|--|---|
| Fusione Consonante Vocale | | | X |
|------------------------------|--|--|---|

| PAROLA TARGET | TRASCRIZIONE LETTURA STUDENTE |
|-----------------|-------------------------------|
| <u>TELEFONO</u> | [T-E-L-E] |
| <u>FERROVIA</u> | [F-E-RR-O] |
| <u>FRUTTA</u> | [FRU] |
| *FIENO | [FI] |
| *FONTANA | [F-O-N] |
| *FRITTATA | [F-R-] |
| <u>TAMBURO</u> | [TA] |
| *BALENA | [BA-LE] |
| <u>AUTOBUS</u> | [A-U-TO] |
| <u>ROBA</u> | [RO] |
| *TROMBA | [T-R-O] |
| *FIBBIA | [FI] |
| <u>BIBITA</u> | [BI-BI] |
| *BUFALO | [BU] |

| | |
|--------|---------|
| *BAMBÙ | [BAMBÙ] |
|--------|---------|

Lo studente ha acquisito la fase alfabetica, la lettura fonologica, riconosce le lettere presentate, sa associare consonante vocale. Nella lettura presenta una certa lentezza, tende a sillabare e poi a fondere successivamente per formare la parola, nella *performance* del test ho notato una certa affaticabilità che gli deriva in parte dall'essere sottoposto a una "verifica", in parte dal non avere ancora del tutto automatizzato il processo di letto-scrittura.

15.RIFLESSIONI GLOBALI FINALI

Gestire un corso di lingua richiede un'attenta valutazione ed analisi della situazione di partenza, capacità di riprogrammare le attività in itinere, molta pazienza e fiducia negli allievi. La flessibilità è indispensabile per far fronte a tutte le possibili impreviste difficoltà e ai cambi di programma. Nella strutturazione di questa attività ci siamo avvalsi dell'esperienza pregressa nell'ambito specifico dell'insegnamento ad adulti: di fronte al gruppo si devono proporre materiali adeguati al contesto, valutare gli interventi di correzione, calibrare gli input, fornire materiali in modo stimolante ed interessante. A parità di livelli iniziali di partenza non è possibile ritrasferire pari pari le tipologie di lezione da un gruppo a un altro; in questo senso si tratta di un'attività molto creativa, fatti salvi i presupposti teorici di partenza, ogni volta è necessario creare nuovi materiali adeguati al gruppo target. È fondamentale mantenere nella classe un clima relazionale ed emozionale sereno, tenere basso il filtro affettivo e porsi in una posizione di ascolto attivo dei bisogni e delle esigenze degli studenti. Uscire dall'analfabetismo ed esprimere al meglio le proprie potenzialità è una conquista che richiede sforzo ed impegno da parte dello studente, ma è un obiettivo perseguibile. Alla base di ognuno di noi vi sono bisogni fisici e di sicurezza. I bisogni non essenziali, ma importanti per lo sviluppo si possono tradurre in una rete di relazioni e rapporti interpersonali, nello stimolo all'apprendimento e nei desideri di autorealizzazione. Il bisogno soddisfatto sviluppa l'elaborazione di un sentimento gradevole che si ripercuote nel comportamento influenzato dai valori culturali che ne possono accentuare o mitigare gli effetti. Imparare a leggere e scrivere per un adulto analfabeta che vuole inserirsi proficuamente nelle società europea è un bisogno della vita psichica e il suo soddisfacimento rappresenta un elemento cardine del benessere. Gli individui hanno diversi modi di percepire la realtà, pensare, comportarsi e sentire. Le ricerche in ambito psicologico hanno individuato numerose differenze di stili. È necessario tenerne conto quando si progettano e sviluppano percorsi didattici perché influenzano sia lo stile di apprendimento degli studenti, sia lo stile d'insegnamento dei docenti. La funzione della lingua scritta non è solo quella di trascrivere segni grafici, ma aiuta a sistematizzare le proprie conoscenze, ad ampliarle, ad affinare le funzioni logiche e offre contributi per l'espressione del punto di vista. L'alfabetizzazione è un

processo di costruzione della lingua scritta, da un punto di vista culturale è un artefatto e da un punto di vista riduzionista è l'abilità di leggere e scrivere. L'analisi dei processi cognitivi sottesi alla scrittura deve tener conto dell'influenza dei fattori di contesto, dei fattori motivazionali e delle pratiche attivate per insegnare a scrivere perché l'apprendimento della scrittura è un processo multicomponenziale. Non è stato facile condurre gli studenti da una lettura strumentale a una lettura funzionale, ma alla costruttività del percorso ha portato un notevole contributo il tipo d'interazione instaurata tra docente e studenti e la pratica del *cooperative learning*. È stato valutato l'impatto della cultura in relazione alla motivazione: alcuni atteggiamenti degli studenti hanno agito sulla motivazione, vero motore dell'apprendimento. Gli allievi hanno dimostrato di dare valore all'autopromozione per la realizzazione del progetto di vita individuale, di riconoscere l'importanza del processo di co-costruzione della conoscenza e di collaborare per la realizzazione di un progetto, in cui ogni individuo partecipante al percorso di studio e di formazione è considerato risorsa per il gruppo. In aula inoltre è stato applicato il metodo FOL con buoni risultati. L'acquisizione dello stadio lessicale è un percorso che richiede tempi di pianificazione e la fissazione di tanti piccoli obiettivi a medio e lungo periodo. Oggi è possibile affermare che tali obiettivi sono stati raggiunti ne sono testimonianza anche gli sviluppi dei percorsi lavorativi intrapresi dagli studenti in concomitanza con l'acquisizione dello stadio lessicale.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI, P. E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- BALBONI, P. E., 2000, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- BALBONI, P. E., 2002, *Le sfide di Babele*, Utet, Torino.
- BANZATO, M., MINELLO, R., 2002, *Impariamo insieme*, Armando, Brescia.
- CAON, F., 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- CASI, P., 1995, *L'italiano per me I*, Eli, Recanati.
- CELI, F. et al., 1996, *Avviamento alla lettura, percorsi fonetici globali*, Erickson, Trento.
- CORNOLDI, C., CAPONI B., 1991, *Metamemoria e metacognizione*, Erickson, Trento.
- DE BENI, R., PAZZAGLIA F., 1995, *La comprensione del testo: modelli teorici e programmi d'intervento*, Utet, Torino.
- COLTHEART, M., HARIS, M., 2003, *L'elaborazione del linguaggio nei bambini e negli adulti*, Il Mulino, Bologna.
- DE BENI, R. et al., 2001, *Psicologia della lettura e della scrittura*, Erickson, Trento.
- DELLA PUPPA, F., 2006, *Lo studente di origine araba*, Guerra, Perugia.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A., 1985, *La costruzione della lingua nel bambino*, Giunti, Torino.
- FRITH, U., 1985, Beneath the surface of surface dyslexia in MARSHALL, J.C., COLTHEART, M., PATTERSON, K. (a cura di), *Surface of dyslexia and surface dysgraphia*, Routledge & Kegan, London.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J., 1996, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento.

- MALAGUTI, T., 2000, *Insegnare a leggere e a scrivere con il metodo FOL*, Erickson, Trento.
- MEZZADRI, M., 1998, *Dizionario per immagini*, Guerra, Perugia.
- RICCARDI RIPAMONTI, I., 2012, *Le difficoltà di letto scrittura. Primo Volume. Un percorso fonologico e meta fonologico*, Erickson, Trento.
- SANTORO, G., PANERO A., 2011, *Le coppie minime. Riabilitazione fonetico-fonologica dei disturbi del linguaggio*, Erickson, Trento.
- WAJINRIB, R., 1992, *Classroom Observation Tasks*, Cambridge University Press, Cambridge.