

## **SVILUPPARE LA COMPETENZA FONOLOGICA PER ACQUISIRE LA COMPETENZA ORTOGRAFICA**

di Jaime Magos Guerrero

### **ABSTRACT**

*Per un messicano che studi l'italiano una grande difficoltà è l'apprendimento dell'ortografia: sembra che non ci siano delle regole precise da seguire. Come stabilire un rapporto diretto e preciso fra la didattica della pronuncia e l'acquisizione della competenza ortografica? Si deve partire dai veri bisogni degli studenti e attivare una serie di abilità linguistico-cognitive: la percezione, la selezione e la differenziazione dei diversi fonemi vocalici e consonantici, nonché lo sviluppo della consapevolezza fonologica (pre-requisito che molti studenti non acquisiscono), delle memorie visiva e auditiva. D'altra parte è importante stabilire una progressione deduttiva-induttiva negli esercizi. La pratica della pronuncia viene esercitata seguendo una serie di esercizi ritenuti obsoleti ma che, seguendo uno schema di accrescimento cognitivo e comunicativo, possono portare a eccellenti risultati: il dettato didattico, la ripetizione orale, la lettura a voce alta e la copiatura. Contemporaneamente è importante portare gli studenti a disimparare alcune competenze che hanno assimilato in lingua materna: il salto d'occhio, i movimenti saccadici e la percezione globale delle parole. Si partirà dall'esperienza di chi scrive e che insegna italiano a studenti messicani, ma si afferma che tutti questi concetti teorici e queste proposte pratiche sono facilmente applicabili nei confronti di studenti di altre lingue materne.*

### **1. INTRODUZIONE**

Acquisire e imparare una lingua, due concetti che sono stati studiati, chiariti e arricchiti da più di uno studioso. Si acquisisce una lingua per contatto diretto con la comunità che la parla, senza un programma scolastico, senza una sistematizzazione dei temi e senza neanche accorgersene; è il processo proprio dei bambini che acquisiscono, fra altre abilità, la consapevolezza fonologica

(cioè, la capacità soprattutto di sillabare e riconoscere la forma acustica delle parole). Imparare una lingua si fa a scuola, seguendo un programma che sistematizza i temi da studiare in modo conscio sotto la guida di un esperto; è il processo per il quale passano quasi tutti i nostri studenti stranieri che, a loro volta, hanno acquisito la propria lingua materna e sviluppato una serie di abilità linguistiche cognitive che portano in aula per imparare una lingua straniera.

Nell'arco di non molti anni sono sorti tanti concetti che illuminano e segnano la strada ai docenti e agli studenti di lingue: motivazione, filtro affettivo, monitor, processi di percezione e fissazione, memoria a medio e lungo tempo, ecc. (Balboni, 2008). Un concetto che si vorrebbe sottolineare è quello della **competenza fonologica**, cioè "la capacità di riconoscere e realizzare i fonemi e le curve intonative di una lingua" (Balboni, 1999: 43) che normalmente si acquisisce quando si è ancora bambini. Da questa competenza deriva, poi, la **competenza ortografica**, che è "la conoscenza e l'abilità di recepire e produrre i simboli che costituiscono i testi scritti." (Consiglio d'Europa, 2002:144). Nei processi di acquisizione e sviluppo di queste due competenze entrano in gioco una serie di processi linguistico-cognitivi, partendo dall'analisi acustica e visiva delle parole che si ascoltano o si leggono (Cfr. sotto la fig. 5). Fra tutti questi processi, elementi o fattori esiste un forte rapporto di sinergia e ricorsività; la prima intesa come la persecuzione di un fine comune; la seconda come indipendenza dagli altri fattori, ma con la possibilità di entrare in azione più volte. Ed, evidentemente, "fra tutti i fattori emersi esisterebbe un forte rapporto di interazione, ad eccezione dell'indipendenza tra competenza fonologica e ortografica." (Zanchi *et al.*, 2012:155). In aula, l'acquisizione della competenza fonologica, per procedere in seguito allo sviluppo della competenza ortografica, può verificarsi solamente in un ambiente di comunicazione e di messa in moto globale e permanente di ascolto, lettura, produzione scritta, e produzione orale. Sebbene in certi momenti, come si affermerà sotto, si debbano dedicare dei momenti esclusivi al lavoro sulla pronuncia, le due competenze suddette si possono ottenere solamente facendo comunicare gli studenti a partire da testi autentici e da situazioni reali.

## 2. UN CASO...

L'autore di questo documento cominciò a imparare la lingua italiana quando aveva già più di 20 anni e quasi per caso. I programmi scolastici prevedevano un percorso per i temi della grammatica italiana e i materiali da usare erano libri contenenti esercizi di tipo *drill*, cioè focalizzati ripetitivamente su un tema

della grammatica. Lo studio della cultura non appariva nei programmi e non era oggetto di interesse né da parte dei docenti né da parte degli studenti, nonostante avessimo certe predilezioni per la musica, le macchine, il calcio, ecc. Erano altri tempi e i docenti facevano del loro meglio, ma il campo della glottodidattica era ancora alle prime armi. Durante gli studi sorgevano tanti dubbi e tante domande: *"Quando si devono scrivere le doppie?"*, *"Come si pronuncia di preciso il trigramma gli?"* E le risposte non erano soddisfacenti: *"Bisogna fare attenzione"*, *"Come una doppia L in Spagna."* E nonostante ciò si imparava, si parlava e si scriveva... e, soprattutto, ci si innamorava sempre di più della lingua e della cultura italiana.

A scuola finita, il sottoscritto iniziò a "insegnare" italiano; per fortuna la sua formazione parallela era, precisamente, la pedagogia. Questo gli permetteva di avere una certa dimestichezza col rapporto con studenti, gruppi e programmi scolastici e l'avventura ebbe inizio. I dubbi e le domande poste sopra non avevano ancora ricevuto una risposta soddisfacente, solo che ora chi se le faceva era un insegnante di italiano non-madrelingua. Per fortuna tale docente iniziò il suo percorso formativo come insegnante di italiano e poté avvicinarsi a una costellazione di concetti e di tecniche che ogni volta lo facevano sentire più sicuro nel suo agire. E allora cominciò a osservare i suoi studenti e a cercare delle risposte ai loro bisogni. Questa situazione non dovrebbe spaventare i lettori: era comune in altri tempi nel campo della docenza delle lingue in molte parti del mondo e, purtroppo, lo è ancora, anche se in misura minore.

### **3. GLI STUDENTI UNIVERSITARI DI ITALIANO**

Per contatto con tanti altri docenti di italiano nel mondo conosciuti nell'ambiente ITALS, si potrebbero ripetere sempre le loro identiche caratteristiche: età, genere, studi che si seguono parallelamente allo studio dell'italiano, preferenze culturali, problemi per imparare, etc., ma, questa volta, si preferisce definirli come "innovatori" secondo le parole di Ivanchenko (2015:134):

"... si è scoperto che il 91% degli studenti "innovatori" confermano la voglia di parlare piuttosto che di tradurre o scrivere, cioè, preferiscono iniziare ad usare la lingua straniera che si sta studiando, parlandola sin da subito, anche se in modo primitivo e semplificato. Questa motivazione li spinge a cogliere ogni opportunità di comunicare con i nativi anche fuori dall'aula, sia personalmente sia tramite lo skype, inoltrare corrispondenza via e-mail. Gli stessi innovatori dimostrano, quindi, una

forte motivazione intrinseca e un grande senso di autoefficacia, fattore a cui si collega la resistenza contro le difficoltà o stress di vario tipo. Gli "innovatori" ricercano quindi un contatto costante con la cultura italiana, sono maggiormente autonomi, ottimisti, entusiasti, paghi di un rapporto con l'insegnante ispirato da fiducia e ascolto, capaci di inserire la lingua oggetto di studio in un progetto di vita. In ultima analisi si rivelano essere i più sani, in generale, con meno problemi di ordine fisico."

Ciononostante, presentano una serie di difficoltà al momento di affrontare lo studio della lingua italiana, difficoltà che costituiscono una sfida per il docente. Diciamo che le loro "competenze pregresse: le competenze linguistiche e comunicative che si presumono già acquisite e che costituiscono i pre-requisiti per affrontare una certa parte del programma di studio" (Porcelli, 1998:232), trattandosi di una lingua straniera, in realtà non solo non aiutano, ma certe volte impediscono l'andamento dei lavori. Fra tali difficoltà troviamo: problemi di discriminazione acustica, di percezione visiva, di articolazione, di ortografia e di atteggiamento di fronte al processo di apprendimento dell'italiano. Nei seguenti paragrafi si descrivono minutamente tali problemi.

### **3.1.PROBLEMI DI DISCRIMINAZIONE ACUSTICA**

Molti studenti universitari che studiano l'italiano non discriminano alcuni suoni di questa lingua, quali la /b/ (bilabiale sonora occlusiva) e la /v/ (labiodentale sonora fricativa); la /ts/ (alveolare, sorda affricata) e la /ds/ (alveolare sonora affricata); la /s/ (alveolare sorda fricattiva); il trigramma -gli- /ʎ/; la /e/ (é chiusa) e la /ɛ/ (è aperta); la /ɔ/ (ò aperta) e la /o/ (ó chiusa). Questo non è che mancanza di esperienza con la lingua italiana, meno il caso de le /b/ e /v/ che, in Messico, vengono realizzate tutte e due con il suono /β/ (bilabiale sonora approssimata). Tutti i suoni, anche il suono delle parole e dei fonemi di una lingua, hanno certe caratteristiche acustiche come il tono, la sonorità e la qualità. La psicoacustica suggerisce che certi suoni non sono percepiti dall'udito perché "il centro di interesse si trova nell'esperienza dell'ascoltatore" e non nel suono in sé (Whittaker, 1977: 355). Come detto, i suoni di una lingua che non esistono in un'altra che si sta imparando non vengono percepiti per mancanza di esperienze previe e non è che esistano dei problemi di audizione veri e propri. Sicuramente uno studio contrastivo fra l'italiano e la lingua materna degli studenti darebbe luce al docente riguardo ai fonemi sui quali centrare l'attenzione e l'intervento didattico.

### 3.2. PROBLEMI DI PERCEZIONE VISIVA

In molti dei nostri studenti esistono pure dei problemi di percezione visiva: un numero importante dei nostri studenti non vede le doppie consonanti all'interno delle parole, oppure i tratti grafici che distinguono un suono di preciso e la rispettiva scrittura (per esempio, la /i/ nella sillaba "cio" per pronunciare /'katʃo/, [cacio]). Non per problemi di percezione organica, nel senso che non hanno problemi di vista, ma per strategie sviluppate in lingua materna; i problemi potrebbero esistere piuttosto nella selezione operata a livello cognitivo o nella differenziazione che lo studente stabilisce fra una grafia e il suo suono e non altri.

Dall'altra parte, uno studente universitario deve leggere a una certa velocità in lingua materna e quindi ha sviluppato la visione globale della parola; questo significa che è sufficiente che veda la parte superiore della parola (Immagine n. 1) oppure la parte iniziale e la parte finale (fig. 2) per capire l'intero significato. È una strategia che, essendo una persona adulta, porta dalla lingua materna all'apprendimento della lingua straniera con risultati poco positivi. Alcuni studi rivelano che pur sostituendo alcune vocali per numeri, una persona adulta riesce a leggere senza maggiori problemi un testo (fig. 3). Se si parla di velocità nel leggere, non esistono problemi; ma in questo modo non si distinguono i tratti forti di una parola, cioè quelle caratteristiche fisiche che danno personalità morfologica a una parola: una doppia consonante o un trigramma, per esempio.

Roberta è niù alta di Giovanna

**Fig. 1:** Testo con la parte inferiore cancellata

Roberta è alta come Daniela.

**Fig. 2:** Testo con tratti centrali cancellati

Rob3rt4 è m3no 4lt4 di Fr4nc3sc4.

**Fig. 3:** Testo che sostituisce vocali per numeri

Francesca è la più alta di noi

**Fig. 4:** punti per realizzare i movimenti saccadici

La psicologia della Gestalt potrebbe venire nel nostro aiuto se richiamiamo in ballo le leggi della percezione visiva (chiusura e pregnanza) e il così chiamato Triangolo di Kanizsa (1955): si percepiscono come contorni regolari quelli che includono altri tratti fisici contenuti in una forma chiusa; e così si percepiscono come figure complete quelle configurazioni di elementi che appaiono regolari, simmetriche e armoniche. D'altra parte, Cuetos Vega (1996:24) dice che "possiamo percepire le parole per la fovea, ma si percepisce delle informazioni anche parafoveale, cioè stimoli che si percepiscono per la zona periferica (o parafoveale) della retina". La verità è che i nostri studenti non vedono certe caratteristiche fisiche delle parole e noi dobbiamo attirare l'attenzione su di essi per includerli nelle loro esperienze con la lingua.

Quando il nostro studente deve affrontare un oggetto nuovo, per esempio, una parola orale o scritta, la percepisce come un tutto (integrità), nonostante essa abbia degli elementi forti e deboli (come detto sopra); tocca a noi richiamare la sua attenzione perché avvenga un altro fenomeno psicolinguistico, la selettività, cioè la percezione degli elementi forti della parola. Alle volte due oggetti che sono diversi solo per la presenza di un tratto specifico (come nel caso delle coppie minime: tutta/tuta, vuoi/buoi, casa/cassa, etc.) devono essere presentati insieme per attirare l'attenzione su quei tratti perché avvenga la differenziabilità. Integrazione, selettività e differenziabilità sono tre concetti che hanno bisogno della pratica affinché gli studenti riescano a attivare i processi della memoria e acquisiscano la competenza fonologica per poi sviluppare la competenza ortografica.

Due altre abilità che normalmente i nostri studenti universitari hanno già acquisito quando arrivano a lavorare con noi sono la lettura veloce e il salto d'occhio. Questo non è altro che (Cuetos Vega 1996:23 -nostra traduzione-) "il processo che realizza una persona durante la lettura, consistente nel fissare una parte del testo; in seguito, mediante un movimento saccadico, passare alla parte seguente, dove rimane con gli occhi fissi un altro intervallo di tempo; nuovo movimento saccadico e nuova fissazione e così successivamente mentre si continua la lettura." Si sta parlando di periodi di straordinaria velocità: i periodi di fissazione durano fra 200 e 250 millisecondi e i movimenti saccadici 20 e 40 microsecondi, secondo la stessa fonte. L'occhio si fissa su punti immaginari collocati su alcune parole (fig. 4 -vedere sopra-); le tecniche della lettura veloce consistono nell'abituare l'occhio a saltare a una velocità maggiore su punti sempre più scarsi.

### 3.3. PROBLEMI DI ARTICOLAZIONE

La scuola, forse attenta a curare l'andamento dei programmi scolastici e gli esami internazionali che ora devono sostenere gli studenti, trascura lo sviluppo di certe abilità che vengono ritenute come naturali. Alcune di esse sono l'abilità di articolare i suoni della lingua e la produzione della voce. Da molti docenti vengono considerate abilità innate, naturali, spontanee. In realtà non è così: è tutto un processo (Jiménez 2010:13) "organico della produzione della voce che si basa sulla congiunzione di diverse tecniche che, in realtà, si assomigliano molto per quanto affinano l'acutezza della sensibilità cinestetica, migliorano la qualità vocale, equilibrano il tono muscolare e ottengono come risultato una maggiore libertà nell'espressione vocale e nel movimento." Nelle scuole elementari e medie messicane esistono alcune attività che vengono considerate di *routine*, in quanto si realizzano in maniera quasi automatica: la declamazione individuale, la lettura in pubblico, la declamazione corale e l'oratoria. Dovrebbero essere dei momenti nei quali i docenti portano gli studenti, con la sicurezza e la competenza del maestro di educazione fisica, allo sviluppo di tali qualità. Purtroppo, molte volte sono attività realizzate in modo meccanico e abituale che perdono di vista i veri obiettivi formativi.

Quando poi si tratta di cambiare alcune abitudini articolatorie degli studenti, il problema sembra quasi impossibile da risolvere: pronunciare la /b/ e la /v/ al posto della /β/, per esempio, oppure fargli pronunciare in modo adeguato il trigramma *gli* /ʎ/.

### 3.4 PROBLEMI DI ORTOGRAFIA

Quanto detto fa sorgere problemi di ortografia non indifferenti. Gli studenti messicani presentano incertezze e irregolarità ortografiche nei seguenti casi:

- Le consonanti doppie
- La /b/ al posto della /v/ e viceversa
- I gruppi *sce, sci*
- I gruppi *ce/cie, ge/gie*
- Il digramma *-gn*
- I digrammi *-ch* e *-gh* con le vocali *e-* ed *i-*
- I trigrammi *cia, gia, cio, gio, ciu, giu*
- Il trigramma *sci*
- I dittonghi *-ià, -iè, -iò, -iù*
- Il trittongo *-iuò*

- [E] protética al pronunciare e scrivere parole con la "S impura" in posizione iniziale.
- La *r* semplice; la *rr*, doppia
- Uso di alcuni segni di interpunzione (di cui non si parlerà in questa sede).

### 3.5 PROBLEMI DI ATTEGGIAMENTO

Quanto detto deriva da problemi di atteggiamento degli studenti riguardo allo studio dell'italiano. Alcuni di loro hanno scelto questa lingua perché, dicono, "è uguale allo spagnolo"; quando cominciano a studiarla scoprono che non è affatto così e si sentono delusi; pensano di avere di fronte a sé un lavoro impossibile da portare a buon termine. "Ma chi le capisce queste doppie?", "Allora, quante vocali esistono in italiano?", "Non capisco questa cosa degli accenti: aperto e chiuso?" gli si sente dire in continuazione. I problemi si presentano sia al momento di parlare che al momento di scrivere; hanno paura di commettere degli errori e il processo di apprendimento e acquisizione si rallenta.

Un atteggiamento di sfiducia di fronte alla lingua da imparare è una barriera da superare di non poca importanza. Ricordando che l'italiano è una lingua che si studia per simpatia culturale e allo scopo, soprattutto, di avvicinarsi alla cultura, bisogna non solo far loro recuperare quanto prima la fiducia, ma è necessario che scoprano la bellezza musicale e sonora dell'italiano.

### 4. CHE FARE? ALLA RICERCA DI UN PERCORSO...

L'autore di questo documento, che condivide con i suoi studenti molti di questi problemi, li capisce benissimo. Il percorso che si vuole comunicare ai colleghi presenti in questo convegno e ai lettori potenziali di questo documento, frutto dell'esperienza e ricerca di alcuni anni, è diviso nelle seguenti fasi:

- 4.1 L'importanza delle prime lezioni
- 4.2 Osservare gli studenti per individuare i fonemi problematici
- 4.3 Disegnare delle schede per risolvere i problemi.
- 4.4 Applicare esercizi per l'acquisizione, lo sviluppo e la fissazione

#### 4.1. L'IMPORTANZA DELLE PRIME LEZIONI

Gli obiettivi delle prime lezioni sono che gli studenti scoprano, fin dal primo giorno di scuola, che l'italiano è una lingua che si acquisisce e si impara facilmente, ma che la si deve vedere con attenzione e rispetto: non è uguale allo spagnolo, come si suol pensare, e non è totalmente simmetrica dal punto di vista morfologico e lessicale come a volte si crede. L'italiano è una lingua sorella dello spagnolo, ma ha sue proprie caratteristiche e bisogna studiarla con attenzione e rispetto.

Si descrivono a continuazione le quattro prime lezioni che il sottoscritto propone ai colleghi:

- **Prima lezione: "Mi presento"**

Il docente riceve gli studenti sulla porta con un saluto in italiano (*Buon giorno; Ciao; Salve*) e li invita a passare (*Avanti. Fra poco si comincia*). Loro normalmente non sanno cosa rispondere, ma si sentono ben accolti. Quando ci sono tutti gli studenti in aula, il docente, facendo uso delle tecniche del metodo naturale (cioè: uso di parole semplici, verbi coniugati al presente indicativo, esagerando l'articolazione, parlando piano e chiaro, esagerando il linguaggio corporeo), si presenta (*Buongiorno. Io mi chiamo tizio*) e invita alcuni allievi, femmine e maschi, a fare lo stesso (*Buongiorno. Io mi chiamo Teresa; Buongiorno, io mi chiamo Mario*). Il docente ripete il nome degli studenti che si sono presentati enfatizzando il pronome (*Lei si chiama Teresa; Lui si chiama Mario*). Inizia la fase di "negazione" e il docente dice: "*Io mi chiamo tizio; io NON mi chiamo Sempronio*" e invita gli studenti a fare lo stesso. Dopo domanda: "*Lui si chiama Antonio?*" e gli studenti rispondono "*No, lui non si chiama Antonio; lui si chiama Mario*". A seconda del numero degli studenti il lavoro si realizza in gruppi di tre allievi o in forma personalizzata.

Dopo, in presenza di una carta geografica, si assegna il nome di una regione e il relativo toponimo: "*Mario è toscano; Teresa è veneta*" e si va avanti con la negazione e la presentazione indiretta: "*Io mi chiamo Mario e sono toscano; io non mi chiamo Antonio e non sono veneto*"; "*Lei non si chiama Maria, lei si chiama Teresa. Lei è veneta; non è toscana*".

Bisogna fare attenzione e invitarli a riflettere sulle desinenze che indicano il genere: *-a, -o* e alle voci del verbo essere: *io sono, tu sei, lei è, lui è*; alle volte è importante indicare il maschile e il femminile attraverso i simboli astronomici tradizionali e, chiarendo che sarà l'unica volta, scrivere sulla

lavagna alcune di queste frasi con una pronuncia figurata: "*buon yorno, io mi kiamo...*". È il momento di passare alle domande dirette: "*Tu ti chiami..?*", "*Lui si chiama...?*", "*Tu sei toscana?*", "*Lui è veneto?*".

Il resto della lezione è per farli lavorare in piccoli gruppi. Alla fine il docente, parlando sempre in italiano, li saluta per nome e li invita a ritornare il giorno dopo.

### **Seconda lezione: "L'italiano si scrive così"**

Si comincia con un brevissimo ripasso del contenuto della lezione precedente in modo da aggiornare gli studenti riguardo ai loro nomi e si procede a scrivere sulla lavagna l'alfabeto (vocali e consonanti), in spagnolo. Dopo, sotto ogni lettera, si scrive il nome corrispondente e si procede a eliminare lettere.

Le prime eliminate sono le vocali: *a, e, i, o, u* che si scrivono sul rispettivo triangolo vocale; si parla brevemente della presenza delle vocali aperte (che non esistono nella variante diatopica dello spagnolo in Messico) e si dà nome agli accenti acuto e grave.

Dopo si eliminano, mettendo una croce, le consonanti che non fanno parte quotidiana della scrittura italiana: *j, k, w, x, y*.

Dopo si mette un circolo sulle consonanti la cui pronuncia è simmetrica in spagnolo e, quindi, non offrono dei problemi: *d, f, l, m, n, p, q, r, t*.

Poi, si centra l'attenzione sulle consonanti *ci* e *gi* e si disegna uno schema sulla lavagna (tabella 1). Si spiega che la C e la G hanno due suoni (aspro e dolce) e si "costruiscono" le due prime colonne facendo attenzione sulle particolarità grafiche: prima *ca, co, cu*; dopo *che, chi*; poi, *ce, ci* e infine *cia, cio, ciu*; è molto importante attirare l'attenzione sulle particolarità ortografiche di queste sillabe per farle notare dagli studenti. È il momento di farli passare sulla lavagna perché, su questa base, loro costruiscano le seguenti colonne. Normalmente ci arrivano senza grossi problemi. Poi si gioca a pronunciare tutte queste 20 sillabe a colonne, a file, a chiocciola, alternatamente, in forma disordinata, etc. Ovviamente ci sono dei problemi come pronunciare [ce] al posto di [che] per interferenza con lo spagnolo, la lingua materna degli studenti. Si deve insistere sul fatto di non pronunciare queste sillabe a memoria, ma stabilire sempre un rapporto fra occhio, mente e lingua per favorire lo sviluppo delle memorie iconica ed ecoica.



**Tab. 1:** Le sillabe che partono dalle consonanti C e G

Poi si passa a spiegare i digrammi mancanti e il trigamma *gli*. L'ordine è indifferente: *-gn, -sce e sci, -gli*.

E si finisce ritornando al triangolo vocalico per spiegare i dittonghi e i tritonghi che i messicani fanno fatica a pronunciare: *-ià, -iè, -iò, iù, -ài, -èi, -òi, -ùì, -iài, -ièi, -uài, -ièi, -uài, -uòì, -iuò*.

La lezione finisce leggendo a voce alta il testo di una canzone conosciuta dagli studenti (Eros Ramazzotti, quasi sempre) e seguendo il testo con la musica.

Evidentemente gli studenti fanno molte domande; alcuni di loro, nel primo approccio alla scrittura e alla pronuncia dell'italiano, rimangono sbalorditi di fronte a tante informazioni. Niente da fare: è solo un primo approccio. Quando si legge il testo della canzone scelta loro recuperano molto la fiducia nelle proprie capacità perché si rendono conto che non si tratta di applicare tutte queste "regole" in un solo caso.

Tutte queste spiegazioni si fanno in italiano, sempre seguendo le indicazioni del metodo naturale (parlata chiara e lenta, articolazione esagerata, linguaggio corporeo, etc.) e con l'aiuto di pennarelli colorati. Il firmante sconsiglia l'uso della trascrizione fonologica sulla base dei simboli della tabella dell'Associazione Fonetica Internazionale (IPA) in quanto la considera un sovraccarico cognitivo (Torresan 2010:60); tuttavia, è importante che gli studenti abbinino la pronuncia di certi suoni a riferimenti da loro conosciuti: "Ah, allora la *gi* in italiano si pronuncia come un bacio?".

• **Terza lezione: "Frase di sopravvivenza in aula"**

Il terzo giorno di lezione comincia dicendo agli studenti, sempre parlando in italiano, che a lezione si parlerà sempre e quotidianamente l'italiano. Quindi, è importante che loro conoscano una serie di "frasi di sopravvivenza in aula" che consenta loro di eseguire questa indicazione.

Le frasi più importanti riguardano **le interazioni sociali** più ricorrenti: *Buongiorno (e, in generale, i saluti più importanti); Grazie; Prego; Posso entrare?; Posso uscire?; Devo andare in bagno; Domani posso mancare? Certo!; D'accordo? Posso aprire la finestra?; Posso chiudere la porta? Lavoriamo in gruppo; Lavorate da soli; Lavorate in coppia. Devi arrivare puntualmente; Non arrivare tardi.* D'altra parte, **la dinamica della lezione:** *Non ho capito...; Ho capito benissimo; Come si dice ... in italiano?; Come si dice .... in spagnolo?; Come si scrive?; Lo ripeta, per favore; Più lentamente, per favore; Che significa ...?; Ho un dubbio...; Qualche domanda?; Io ho una domanda?; Buon lavoro!; Facciamo un dettato; Leggiamo il testo a voce alta/in silenzio; Devo controllare il compito; Vieni alla lavagna; Facciamo l'appello, etc.*

imparare a usare queste frasi di sopravvivenza in italiano non solo ci permette di mantenere il nostro rapporto in questa lingua, ma diventa un esercizio di lettura a voce alta, di dettato e di trascrizione molto importante. Su questo ultimo aspetto si ritornerà più avanti.

Basta poco perché gli studenti facciano proprie queste frasi e le usino normalmente. Con il tempo, vanno scoprendo gli aspetti della grammatica che si colgono attraverso queste frasi; comunemente si meravigliano di poter comunicare senza dover studiare esplicitamente la grammatica.

• **Quarta lezione: "Si parte..! Parliamo della famiglia!"**

I programmi di italiano della Facoltà dove lavora il sottoscritto prevede, dopo le prime lezioni già descritte, cominciare i lavori con l'Unità didattica "*Parliamo della famiglia*", ma potrebbe essere "*Questo sono io*" oppure "*Mi presento*". L'importante è che si cominci a lavorare con gli studenti fornendo un testo che permetta di attivare le quattro competenze linguistico-comunicative: ascolto, lettura, produzione orale, produzione scritta. Già sopra si accennava all'acquisizione "globale e permanente" della competenza fonologica per accedere allo sviluppo della competenza ortografica; questo significa lavorare permanentemente in queste due aree (competenza fonologica e competenza ortografica) mentre si ascolta, si legge, si parla e si scrive. Esporre gli studenti a un testo autentico, sia auditivo che scritto, significa fornir loro un *input* importante per poter elaborare aspetti di queste due aree: la comunicazione e l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze fonologiche e ortografiche.

Quando si comincia a lavorare partendo da testi autentici e da funzioni comunicative, si deve fare attenzione costante agli aspetti che ci interessano: *"Ascoltate come dice 'vile', con la [V] e non 'bile', con la [B].", "Notate come si scrive 'pazzo, pizza, tazza, cozze', sempre con doppia [Z] intervocalica; quasi una regola, l'unica.", "Attento a pronunciare [aiuola], e non [ayuola].", "Come dice [sette] o [sete]? Attenti a scrivere bene."*

Permanentemente durante le lezioni, si può dedicare un tempo breve (fra 5 e 7 minuti) per fare pratica di pronuncia secondo le schede che appaiono sotto (Cfr. l'Appendice, alla fine di questo documento). È utile far notare agli studenti che queste pratiche sogliono essere noiose e ripetitive, ma bisogna centrarsi sulla loro bontà. Nella pratica, non sono né noiose né ripetitive perché sono molto brevi e gli studenti notano subito l'importanza e necessità di partecipare al loro svolgimento.

#### **4.2 OSSERVARE GLI STUDENTI PER INDIVIDUARE I FONEMI PROBLEMATICI**

Un docente che vuole passare da svolgere un lavoro nettamente didattico a un lavoro di alto livello e fare ricerca in aula deve, per forza, conoscere i suoi studenti. Questo significa osservarli, applicare delle inchieste di vario tipo e intervistarli per verificare i dati ottenuti; certe volte sarà necessario far intervenire un medico o uno specialista per determinare le cause che danno origine sia alle disgrafie, alle blesità e alle disortografie che si descrivono sotto. Con il tempo e con la pratica si riesce a individuare quali siano i problemi di pronuncia e di ortografia che presentano i nostri studenti. Questi problemi sorgono, innanzitutto, dalla lingua materna e dal percorso scolastico che abbiano fatto loro. Uno studente giapponese, per esempio, avrà dei problemi diversi di quelli che presenta uno studente messicano. Il docente dovrà convivere con gli studenti in aula per, ascoltandoli parlare e leggere a voce alta e controllando i loro documenti scritti, determinare le aree su cui dovrà intervenire.

In una scuola ordinaria, uno studente universitario normalmente non presenta problemi di tipo organico che gli impediscano di pronunciare bene nella lingua che sta imparando per poi scriverla correttamente. Le **disgrafie acquisite** e le **disgrafie organiche** sono praticamente problemi di salute causati da situazioni organiche o meccaniche tipo: labbro leporino, palatoschisi, malformazione della mandibola, fallimento del palato molle, etc. Però, esistono anche le cause funzionali come: cause ereditarie, pigrizia, l'articolazione difettosa degli organi della fonazione e la mancanza di coordinazione motoria;

d'altro canto, esistono le cause sensoriali, cioè, legate agli organi del senso: diminuzione della sensibilità dell'udito, sordità e sordomutismo.

Tutte queste cause danno origine a problemi e difetti di pronuncia chiamati **blesità** (sostituzione, deformazione o soppressione di alcune consonanti): **rotacismo** (pronunciare [la] per [ra]), **sigmacismo** ([cia] o [tha] per [sa]), **cappacismo** ([ta] per [ca]), **gammacismo** ([da] per [ga]), **lambdacismo** (omissione del suono [la] come in [mea] al posto di [mela]) e, infine, **tetacismo** (omissione del suono [ta] come in [faa] al posto di [fata]). Tutto sembra indicare che questi problemi si possono trovare con una certa regolarità nei bambini italiani, ma potrebbero far parte del bagaglio culturale dei nostri studenti a seconda della loro nazionalità (Quesada Pacheco 2008;92), oppure alla storia linguistica dei paesi che determina una serie di fenomeni che caratterizzano la produzione di consonanti e vocali: assimilazione, perdita, aspirazione, sostituzione, ecc., come nel caso del consonantismo a Cuba (Ruiz y Miyares 1984).

Per quanto riguarda le **disortografie**, queste sono classificate in diversi **modi e tipi**. Per questo lavoro si assume che queste possono essere **reali**, nel caso si presenti un problema di blesità che poi si manifesta in disortografia; di ordine **concettuali**, quando per gli studenti non è chiaro, concettualmente parlando, quando scrivere una grafia oppure un'altra; **culturali**, quando la storia linguistica di una comunità determina una blesità che poi si manifesta come disortografia; **di ordine individuale**, quando caratterizza a un solo studente e, infine, **di ordine collettiva**, quando tale disortografia è condivisa socialmente. Le disortografie di ordine individuale possono avere una **causa percettiva** (problemi veri e propri di visione o di ascolto), **motoria** (una calligrafia che li porta a scrivere i grafemi in modo confuso), **psicologica** (dovute soprattutto al livello di motivazione al basso livello di autostima o a esperienze preve negative), **intellettuale** (problemi di memoria a breve o lunga scadenza, QI scarso) e **sociale** (dovute all'ambiente linguistico familiare, all'influenza del dialetto o all'insegnamento errato).

Alla fine della nostra osservazione dobbiamo scrivere una lista dei grafemi e dei fonemi che offrono delle difficoltà di pronuncia o di scrittura. Tale elenco sarà sempre diverso a seconda della nazionalità dei nostri studenti, dal loro livello scolastico, dal loro contesto socio-economico e dalle caratteristiche come età, attività che loro realizzano fuori dell'aula, livello di motivazione, esperienze preve con l'italiano, obiettivi di studio di questa lingua, genere, ecc. L'importante è avere tale lista, depurarla ed essere ben sicuri e coscienti delle aree di intervento. È utile fare un'analisi contrastiva fra l'alfabeto fonetico della lingua nazionale dei nostri studenti e quello italiano e chiarire un'ipotesi sulle

cause delle imprecisioni che danno origine alle aree problematiche. È il momento di creare un progetto di intervento.

### **4.3 DISEGNARE DELLE SCHEDE PER RISOLVERE I PROBLEMI**

Avendo individuato i principali errori che fanno i nostri studenti e avendo in mente un'ipotesi chiara sui motivi, è il momento di disegnare delle schede per l'intervento.

Una scheda è un insieme di esercizi con i quali ipotizziamo che i nostri studenti risolveranno i loro problemi di pronuncia per l'acquisizione della competenza fonologica e, dopo, si rifletterà nella loro competenza ortografica. Per capire la descrizione dei diversi tipi di esercizi, si vedano le tabelle 2 e 3 che appaiono sotto e la tabella 4 che appare come appendice alla fine di questo documento. Le schede possono avere, a seconda del tipo di studenti, dalla loro situazione e dal fonema da studiare, tre tipi di esercizi:

- **Esercizi di preparazione.**

Sono quelli che servono perché i nostri studenti acquisiscano la consapevolezza di come è (consapevolezza fonologica) e come si pronuncia un fonema (consapevolezza articolatoria). Potrebbe essere un suono totalmente nuovo per loro (il trigramma *gli*, per i messicani, per esempio); potrebbe essere un suono che si assomiglia a uno che esista nella lingua materna degli studenti (la [b] e la [v], per i messicani). In tutti i casi è importante partire da un suono o da un movimento fono articolatorio che gli studenti siano capaci di realizzare per arrivare al suono nuovo: partire dalla [f] per arrivare alla [v]; dalla [p] per arrivare alla [b], dalla [l] per arrivare al trigramma [gli], ecc.

Al momento di spiegare loro come si pronuncia il fonema su cui concentrarsi, molti di loro hanno uno stile di apprendimento di tipo induttivo e così (Ausubel 1995:311) "la loro capacità di comprendere proposizione astratte direttamente (...) permette all'insegnante di presentare molte più materie nello stesso tempo (...) e il più vasto complesso di concetti e principi astratti nella loro struttura cognitiva (...) permettono dei modi più efficaci di assimilazione, organizzazione ed integrazione del materiale"; a questi studenti basta dire come si pronuncia tale fonema e loro lo percepiscono senza maggiori problemi; ma altri, quelli che hanno uno stile di apprendimento deduttivo, no. Questi ultimi hanno bisogno di essere più seguiti, di spiegare loro come funziona l'apparato fonoarticolatorio, di vedere praticamente come si articola il fonema da apprendere, di far uso

dello specchietto (vedere sotto), di realizzare più volte gli esercizi di preparazione: (Ausubel 1995:309 "quanto più è ampia la gamma degli stimoli intellettuali a cui gli allievi sono esposti, maggiori sono i mutamenti che si possono produrre").

Come già accennato, molte volte è necessario chiedere agli studenti di portare uno specchietto e di vedere direttamente come stanno impostando le labbra per pronunciare. Le prime volte che ne fanno uso è comico vederli pettinarsi o ammirare il proprio sguardo, ma si fa presto a usarlo nel modo adeguato. Inoltre, quasi sempre funziona l'uso di un tappo di sughero collocato fra i denti (dentro solo un centimetro e avvertendo della pericolosità di una broncoaspirazione; al momento non ci sono stati dei problemi in riguardo, ma attenzione quando si lavora con i bambini) perché i muscoli facciali e la lingua lavorino e la voce sia molto più chiara. Il tappo è uno strumento importante al momento di pronunciare il fonema oggetto di studio, sempre che non impedisca la naturale articolazione; funziona quando si deve realizzare la lettura a voce alta.

La tabella che si presenta a continuazione è uno strumento di lavoro per il docente per organizzare quello che, dopo, dovrà costruire per i suoi studenti. Per loro bisogna fare molta più attenzione a aspetti grafici per invitarli a fare le pratiche di pronuncia. Si veda l'Appendice alla fine del documento.

N.	Fase	Tipo di esercizio	Esercizio
1	Preparazione	Consapevolezza articolatoria	Imitare il galoppo del cavallo osservando i movimenti linguali
			Pronunciare separatamente la [L] l-l-l-l
			Pronunciare ripetutamente una [L] sostenuta
			Pronunciare separatamente la sillaba là -là -là -là
			Pronunciare separatamente la sillaba lì -lì -lì -lì
			Pronunciare alternatamente le sillabe là -lì -là -lì -là -lì
2	Acquisizione	Pronunciare sillabe e parole isolate	Pronunciare staccatamente il trigramma gli - gli - gli - gli - gli
			Pronunciare lentamente parole tipo: alio - alglio - aglio filio - filglio - figlio tovalia - tovalgia - tovaglia
			Pronunciare lentamente parole tipo a-glio, fi-glio, tova-glia, va-glia, pa-glia
			Pronunciare, ora senza separazione aglio, figlio, tovaglia, vaglia, paglia
3	Fissazione	Pronunciare frasi brevi	La móglie in gramaglie. Il figlio sbadiglia La sògliola all'aglio
		Giocare con dei soglielingua	Se il coniglio gli agli ti piglia, lèvagli gli agli e tagliagli gli artigli.

Tab. 2: Lavorare il trigramma -gli

- **Esercizi di acquisizione.**

Sono due tipi di esercizi (ma, attenzione alle coppie minime): la pronuncia delle sillabe che contengono il fonema da studiare e la pronuncia di singole parole. La pronuncia delle sillabe si può fare partendo da sillabe aperte (cioè, che cominciano con la consonante oggetto di studio e finiscono in vocale) per arrivare a sillabe chiuse (cioè, che hanno una coda consonantica, che finisce in consonante). È altamente consigliabile presentare pure delle sillabe con doppia consonante e sarà giustamente il momento di insegnare agli allievi la tecnica per pronunciarle (cioè, dividendo la sillaba in due e la sillaba presenta dunque due elementi: una sillaba aperta e una sillaba chiusa come in [obbe] che diventa [ob-be],

[ovve] che diventa [ov-ve], ecc.); queste sillabe possono formare parte, posteriormente, di parole complete: *obbediente, ovvero*. È importante pure collocare gli elenchi delle sillabe in modo ben organizzato graficamente in maniera che l'occhio percepisca senza problemi i loro elementi; è anche molto importante indicare agli studenti che non ripetano a memoria le sillabe che si stanno studiando, ma che stabiliscano un rapporto fra occhio, cervello e bocca. In questo questa maniera loro svilupperanno la memoria visiva (o iconica) e la memoria auditiva (o ecoica), requisito *conditio sine qua non* per acquisire non solo la consapevolezza fonologica, ma anche la memoria visiva e la memoria auditiva (si veda sotto la figura 5). Per consapevolezza fonologica si intende l'abilità della persona di imparare a riflettere sulla lingua al di là del suo significato: essere in grado di identificare e manipolare le componenti fonologiche (fonemi, grafemi e sillabe). La consapevolezza fonologica può essere globale o analitica a seconda del materiale in analisi: sillaba e fonema. Si consideri che (Zanon 2009:27):

“esiste una correlazione altamente significativa tra la capacità di riconoscere correttamente i suoni e la capacità di scrittura e lettura nel primo anno della scuola primaria. I bambini, più abili fonologicamente, imparano più facilmente la corrispondenza grafema – fonema e a stabilizzarne la corrispondenza. I bambini con difficoltà fonologiche non sono in grado di smontare la parola nei pezzi che la costituiscono che sono che sono prima le sillabe e poi i fonemi.”

Si noti che nella citazione di Zanon si parla di bambini; questo perché è da bambini (circa a quattro anni) che queste competenze possono cominciare a essere sviluppate nella scuola; l'esperienza personale è che, molte volte, gli studenti universitari non ce l'hanno, ma basta lavorare per poche ore e attirare la loro attenzione sull'importanza di svilupparla, perché loro l'acquisiscano. Questa capacità si può lavorare come processo e come prodotto nella tecnica per la lettura a voce alta che appare sotto. Per quanto riguarda la memoria visiva, c'è da precisare che (Cardona 2002:46)

“La memoria iconica avrebbe il ruolo di garantire al sistema percettivo il tempo minimo necessario ad una prima elaborazione dell'informazione in entrata. (...) L'informazione passa successivamente ad un magazzino di memoria cuscinetto più stabile, che conserva le informazioni per un tempo più lungo (circa due secondi). Ciò permette di tradurre fonologicamente

l'input e di attivare il rehearsal del materiale trasmesso dal registro sensoriale, evitando che la traccia decada.”

Riguardo alla memoria auditiva succede un processo simile a quello della memoria visiva (Cardona 2002:47) “deputata a trattenere per breve tempo i suoni (...) Tuttavia, rispetto alla memoria iconica, quella ecoica ha una maggiore durata.”

Includere parole nella scheda da usare in aula significa prendere in considerazione alcuni aspetti quali: quante parole; quali parole; in quale ordine; quante volte deve apparire il fonema in studio dentro della parola; in quale posizione: iniziale, media, finale; di quale estensione: parole monosillabe, bisillabe, trisillabe, polisillabe; ecc. Il firmante consiglia la consultazione del lessico di frequenza dell'italiano parlato, in modo da includere nel nostro lavoro le parole che veramente sono usate dagli italiani (Di Mauro *et al.* 1994), anche se è chiaro che la lingua cambia e si arricchisce continuamente. Contemporaneamente alla pratica dei fonemi consonantici, è importante badare alla pratica delle vocali, soprattutto quelle aperte (dalle quali dipende poi la cadenza e il ritmo dell'italiano); a questo proposito si può segnare l'accento graficamente sulle vocali [è] ed [é], [ò] ed [ó] e insistere sulla corretta pronuncia. Per capire come funziona l'apparato fonoarticolatorio per pronunciare le vocali aperte e chiuse basta che gli studenti si mettano il dito indice fra i denti e così pronuncino la é chiusa; poi c'è da indicargli che aprano la bocca e pronuncino la è aperta; questa operazione meccanica suole essere sufficiente per capire il meccanismo, poi bisogna praticarlo in continuazione. Per pronunciare correttamente la ò e la ó, si consiglia di fare uso dello specchietto e di esagerare l'articolazione durante le pratiche: [móndo], [Leopòllo]. È possibile, comunque, disegnare delle schede specialmente per praticare la pronuncia delle vocali includendo, addirittura, le regole che esistono in riguardo, ma senza pretendere che gli studenti le imparino (Magos 2003). All'inizio gli studenti si stupiscono che le pratiche di pronuncia si realizzino senza badare al significato delle parole; c'è da spiegare loro che l'importante, in questo momento, è solo che siano capaci di leggere le parole e non sapere il significato. Ciononostante, è importante guidarli perché scoprano aspetti quali la trasparenza di significato e la presenza di falsi amici fra le parole in ballo.

Quando sia necessario, è importante includere una lista con le coppie minime enfatizzando il tratto grafico dal quale dipende il significato (che, in questo caso, lo si deve includere e chiarire: vallata -valle ampia-; ballata -canzone popolare-). In questo modo si potrà realizzare la differenziazione dei fonemi o della presenza di una consonante doppia.

- **Esercizi di fissazione**

Si realizzano includendo nella scheda una serie di frasi brevi che contengano più volte il fonema che si sta studiando. Alle volte sono delle frasi poco comunicative, dato che si costruiscono a scopo didattico: [*la moglie in gramaglie*], [*la figlia farfuglia*], per il trigramma [*gli*], per esempio; a volte si possono includere frasi cristallizzate come [*non cade foglia che Dio non voglia*]. Quando sia possibile si possono includere dei scioglilingua che agli studenti interessano tanto perché si divertono a pronunciarli. Evidentemente le pratiche di pronuncia, come già accennato sopra, si devono realizzare in periodi di breve durata (fra 5 e 7 minuti), ma tutti i giorni sia per iniziare la lezione, sia per cambiare attività, sia per finire la sessione di lavoro. Si insiste sul fatto che non si deve permettere che gli studenti vadano a memoria: è importante stabilire un rapporto permanente fra occhio, cervello e bocca. La lettura delle frasi brevi e degli scioglilingua si può realizzare cominciando con l'individuare i casi presenti del fonema in studio, sillabando le parole e leggendo in modo inverso; queste sono già tecniche della lettura a voce alta delle quali si parlerà sotto. La lettura dei singoli specchietti di parole si può realizzare in modo orizzontale (le file), in modo verticale (le colonne) o a chiocciola (cioè, partendo dalla prima colonna, seguendo l'ultima fila a destra, continuando per l'ultima colonna in senso inverso e continuando dalla prima fila in modo inverso fino ad arrivare al centro dello specchietto; si può fare anche in nel senso normale delle lancette dell'orologio).

N.	Fase	Tipo di esercizio	Esercizio
1	Preparazione	Consapevolezza articolatoria	Pronunciare ripetutamente le sillabe pa – pe – pi – po – pu
			Pronunciare ripetutamente le sillabe ba – be – bi – bo – bu
			Pronunciare alternatamene le sillabe pa/ba – pe/be – pi/bi – po/bo – pu/bu
			Pronunciare ripetutamente le sillabe fa – fe – fi – fo – fu
			Pronunciare ripetutamente le sillabe va – ve – vi – vo – vu
			Pronunciare alternatamente le sillabe fa/va – fe/ve – fi/vi – fo/vo – fu/vu
2	Acquisizione	Pronunciare sillabe e parole isolate	Pronunciare alternatamente ba/va – be/ve – bi/vi – bo/vo – bu/vu
			Pronunciare alternatamente aba/ava, abe/ave, abi/avi, abo/avo, abu/avu; eba/eva, ebe/eve, ebi/evi, ebo/evo, ebu/evu; iba/iva, ibe/ive, ibi/ivi, ibo/ivo, ibu/ivu; oba/ova, etc.
			Pronunciare alternatamente abba/avva, ebbe/evve, abbi/avvi, abbo/avvo, abbu/avvu ebba/evva, ebbe/evve, ebbi/evvi, ebbo/evvo, ebbu/evvu; ibba/ivva, ibbe/ivve, ibbi/ivvi, ibbo/ivvo, ibbu/ivvu; obba/ovva, etc.
		bacio, badare, baléna, bécco, bórsa, burro, bòia, biscóttö, benzina, bómba, bollire, bidèllo, valóre, vèro, visièra, volare, vóto, volére, vite, vèrso velóce, Vangèlo, vèrbo, violènto, vivacità, volume, vincere, etc.	
	Pronunciare le coppie minime	bacca/vacca, bacino/vaccino, ballata/vallata, balle/valle, barca/varca, basi/vasi, basto/vasto, belare/velare, berrèi/verrài, bile/vile, bèllo/vélo, bènda/vénda, bène/véne, verrò/verrà, bólllo/vólo, etc.	
3	Fissazione	Pronunciare frasi brevi	La bambina buona e bèlla viène da Belluno. Va velóce vèrso il bóscò col berrètto vérde.
		Giocare con dei soglielingua	Sèi tu quél barbaro barbière che barbaramente barbasti la barba a quél pòvero barbaro barbone?
Tab. 3: Lavorare le consonanti B e V			

Il risultato di eseguire queste pratiche di pronuncia è che gli studenti diventano sensibili (sviluppano la loro consapevolezza fonologica!) in breve tempo e lo dimostrano durante la lezione: “La parola *petto* è con doppia

consonante, vero?” “Me lo ripeti? Ah, sì, con p”, “Come? *Sette* e *sete* non sono uguali? Dov’è la differenza?”

In pratiche di produzione orale libera diventa più difficile che tutti gli studenti siano capaci di riprodurre i suoni studiati senza problemi. Le abitudini articolatorie sono molto difficili da cambiare, soprattutto quando si comincia a studiare una lingua straniera durante o dopo l’adolescenza, e sembra che i docenti si debbano accontentare di portare gli studenti all’acquisizione della competenza fonologica solo a livello di riconoscimento; quella ortografica deve essere a livello di pratica. Comunque e anche se la dinamica del mondo ci conduce alla certificazione ufficiale delle lingue che si studiano nelle università, la competenza quasi-bilingue e quasi nativa (delle quali fanno parte le competenze fonologica e ortografica, seppur non siano state tanto studiate quanto quelle lessicale e sintattica) dipende da tanti fattori che non sono alla portata di tutti i docenti di italiano in alcuni paesi (Bagna 2004).

#### **4.4 APPLICARE ESERCIZI PER L’ACQUISIZIONE, LO SVILUPPO E LA FISSAZIONE**

Lo sviluppo della competenza fonologica che poi ci porta all’acquisizione della competenza ortografica non finisce con le pratiche di pronuncia. Questo è solo l’inizio. Si è già detto che questi due processi devono essere globali e permanenti: in tutti i momenti della lezione il docente li deve considerare e promuovere. Questo significa che, mentre si lavora sulla comprensione auditiva e di lettura e sulla produzione orale e scritta, si deve insistere perché gli studenti sviluppino la loro competenza metalinguistica. Si è già pure detto che il lavoro deve partire da un testo autentico, sia auditivo o scritto. Questo permetterà agli studenti di ascoltare delle voci native, originali, autentiche e leggere dei testi che portano dei tratti lessicali, sintattici, pragmatici e culturali autentici. La base, dunque per continuare o realizzare contemporaneamente le attività per acquisire la pronuncia e l’ortografia, è la comprensione di testi autentici.

In questa sede non si parlerà delle tecniche della comprensione auditiva né delle tecniche della comprensione scritta, ma si vuole insistere sul fatto che la base per portare gli studenti allo sviluppo della competenza fonologica e dell’acquisizione ortografica è la comprensione di testi autentici. Questo gli permetterà di alimentare il loro sistema semantico (si veda sotto la figura 5) che non è altro che trovare un significato a quello che si ascolta o si legge per, poi, parlarlo o scriverlo. La comprensione del testo è la base per poi lavorare

con gli studenti su alcune tecniche che, a certi occhi, possono sembrare arcaiche e obsolete: la lettura a voce alta, la ripetizione orale, la trascrizione e il dettato. Niente più lontano dalla verità: queste quattro tecniche sono il complemento ideale per le pratiche di pronuncia già descritte (Magos 2005).

Si osservi nella Figura 5, sotto (Cuetos Vega 1991:43) , che il punto di partenza che appare sopra è A) la parola parlata (il testo auditivo) e/o B) la parola scritta (il testo scritto); i punti di arrivo sono due: C) parlare (la produzione orale) e D) scrivere (la produzione scritta). Quindi, partendo da A (ascoltare), si può arrivare a C (parlare) e questo è **la ripetizione orale**; partendo da A (ascoltare), si può arrivare a D (scrivere) e questo è **il dettato**. Partendo da B (leggere), si può arrivare a C (parlare) e questo è **la lettura a voce alta**; partendo da B (leggere), si può arrivare a D (scrivere), e questo è **la trascrizione**.

L'importante perché la **la ripetizione orale** non sia una pratica inutile, assurda e obsoleta è che non segua il cammino segnato dai quadri A, 1, 2, 3, C; ma che segua la strada A, 1, 7, Sistema semantico, 9, 3, C. **Il dettato**, per essere una pratica proficua, non dovrebbe realizzarsi seguendo A, 1, 2, 3, 11, 6, D; ma A, 1, 7, Sistema semantico, 10, 6, D.

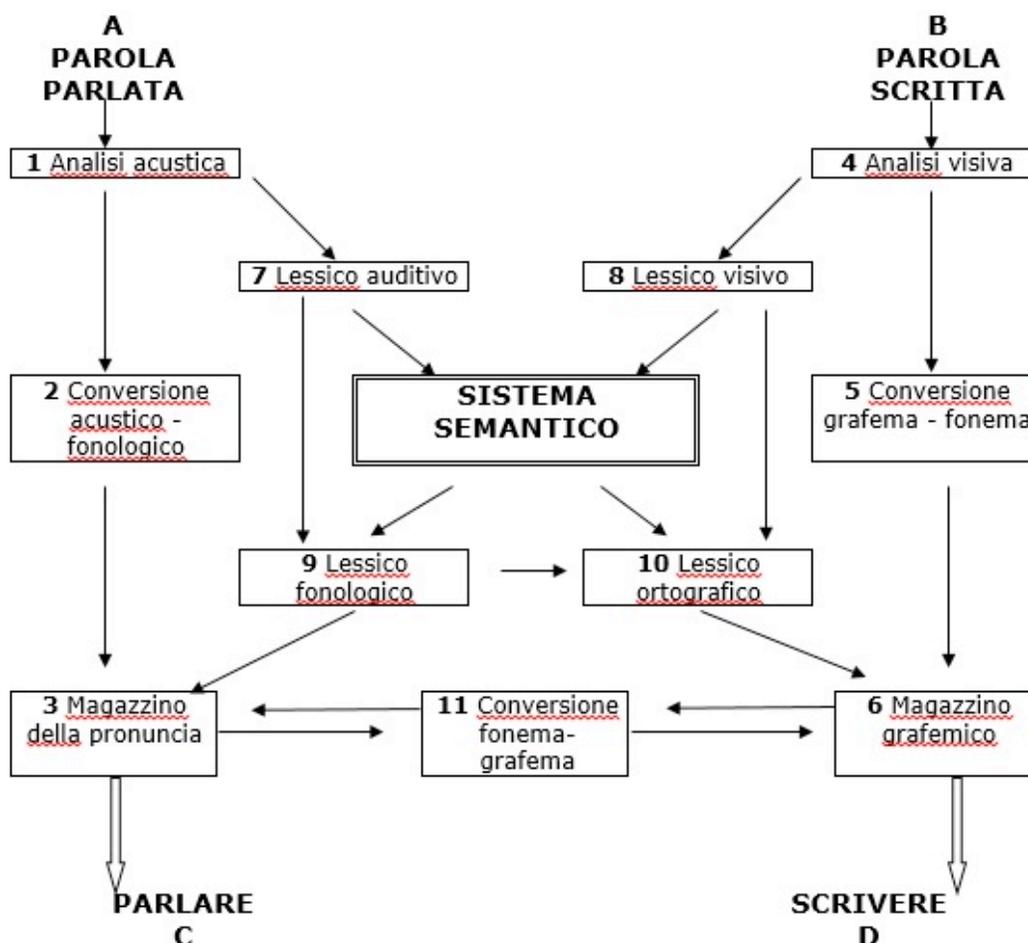


Fig. 5: Componenti del processore lessico (modificata da Jaime Magos Guerrero)

**La lettura a voce alta** non dovrebbe seguire la strada B, 4, 5, 6, 11, 3, C; ma B, 4, 8, Sistema semantico, 9, 3, C. **La trascrizione** non segue B, 4, 5, 6, D; ma B, 4, 8, Sistema semantico, 10, 6, D.

L'aspetto ludico non dovrebbe essere trascurato; tutte queste pratiche si possono realizzare non solo partendo dai testi orali o scritti che servono da base per le lezioni formali, ma anche partendo da testi di canzoni, monologhi o dialoghi tratti da film, poesie e tanti altri che gli studenti possono proporre. Ora la tecnologia ci permette di registrare direttamente con il telefonino e poi inviare il file alla posta elettronica e così gli studenti ci possono inviare le loro letture a voce alta direttamente al nostro PC, per esempio; i testi trascritti si

possono somministrare come compito a casa e poi visionarli in modo veloce in aula; il dettato può essere facilmente autocorretto dagli studenti o fare una correzione a coppie scambiandosi i quaderni; la ripetizione orale si può fare cantando una canzone proposta dagli studenti oppure preparando una poesia corale da presentare in un evento culturale. Ci sono molte possibilità per far sí che queste pratiche siano sempre presenti e i ragazzi non solo non si annoino, ma si divertano e, ovviamente, mettano in pratica queste abilità e competenze. Non si può prevedere quando gli studenti acquisiranno, svilupperanno o fisseranno queste competenze, alcune parole, alcune frasi. La verità è che, dipendendo dal loro ritmo di apprendimento, dalla loro motivazione, dalla loro sensibilità ed intelligenza, tutte queste pratiche ed esercizi si riflettono positivamente non solo sulle loro prestazioni in aula, ma anche nella loro motivazione per continuare ad imparare la lingua e la cultura.

## **6. CONCLUSIONI**

Un docente non madrelingua, ma formato professionalmente nel campo della glottodidattica, è sensibile ai bisogni dei suoi studenti perché pure lui/lei ha percorso la strada che ora loro hanno di fronte a sé. Questo dovrebbe essere un vantaggio per poter agire preparando progetti di intervento efficaci.

Anche se ora esistono sul mercato molti libri che il docente può consigliare ai suoi studenti per lavorare in aula, la soluzione ottimale è che lui stesso prepari dei materiali specificamente pensati per loro. Non esiste neanche un libro di testo nel mercato che rifletta direttamente i bisogni di un gruppo specifico di studenti.

La discussione riguardo a quando insegnare la pronuncia di una lingua è obsoleta. Questa deve avvenire il primo giorno di scuola, anche se in modo ludico e indiretto. La sistematizzazione di queste pratiche deve essere globale e permanente durante la frequenza degli studenti nei loro corsi.

Un docente madrelingua presenterà ai suoi studenti la propria lingua con la cadenza che gli è naturale e propria. Un docente non madrelingua dovrebbe essere formato nella pronuncia standard che, anche se di uso solo in alcuni mezzi di comunicazione, è comprensibile in tutta Italia. Questa dovrebbe essere una competenza da sviluppare nei corsi di formazione professionale docente.

Normalmente i docenti universitari di lingue non si fermano a verificare le competenze pregresse degli studenti né le loro competenze comunicative. Assumono che questi sono capaci di ascoltare, parlare, leggere e scrivere in lingua materna senza nessun problema; oppure che la loro consapevolezza

fonologica, per esempio, è stata in effetti sviluppata. A volte succede che non sia così, ma bastano pochi sforzi da parte del docente per far sì che loro recuperino.

La nazionalità e la lingua materna, soprattutto, ma anche altre caratteristiche degli studenti determineranno i loro bisogni in campo di pronuncia e ortografia. Uno studio dettagliato del docente riguardo a questi due campi gli suggerirà un progetto di intervento che riesca a risolvere i problemi. Una cornice teorica chiara e sufficiente gli permetterà di identificare con precisione se deve disegnare un progetto di intervento occasionale o sistematico, collettivo o individualizzato conveniente ai suoi studenti.

Per un docente non madrelingua lavorare su questi campi diventa un'opportunità di continuare ad imparare la lingua che insegna, di arricchire il suo lessico e di andare avanti nella ricerca di una competenza avanzata o, addirittura, quasi nativa. Gli studenti lo notano e si fidano di un docente così.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AUSUBEL D. P., 1995, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Collana di Psicologia. Franco Angeli, Milano
- BALBONI, P., 1999, *Dizionario di Glottodidattica*. Biblioteca italiana di Glottodidattica. Edizioni Guerra-Soleil. Perugia.
- BALBONI P. E., 2008, "Imparare una lingua straniera", in DE GIOVANNI F., DI SABATO B. (a cura di), *Imparare ad imparare, imparare ad insegnare*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 63-90.
- BAGNA C., 2004, *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2*. Franco Angeli, Milano
- CARDONA M., 2002, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. UTET Libreria, Torino
- Consiglio d'Europa., 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. La Nuova Italia. Oxford. Perugia
- DI MAURO T. et al., 1994, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Etas Libri, Milano

- IVANCHENKO, A., 2015, "Orientamento creativo alla vita nella formazione linguistica: riflessioni a margine di un esperimento pluriennale", *Revista Italiano UERJ*, 6, 1, 126-143.
- JIMÉNEZ DRAGUICEVIC, P., 2010 *Eficiencia vocal para la óptima emisión del sonido*. Serie Bellas Artes. Universidad Autónoma de Querétaro, México
- KANIZSA, G., 1955, "Margini quasi-percettivi in campi con stimolazione omogenea", *Rivista di Psicologia*, 49, 1: 7-30.
- MAGOS GUERRERO J. (a cura di), 2003, *La pronuncia dell'italiano per studenti messicani*. Serie Lenguas y Letras. Universidad Autónoma de Querétaro. México
- MAGOS GUERRERO J., 2005, "El rescate de algunas técnicas en desuso. En Las lenguas extranjeras en un mundo cambiante". In Ignatieva, N., Zamudio, V. (Editoras), *Selección de textos del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*, CELE-UNAM. México. 239-250
- PORCELLI, G., 1998, *Educazione linguistica e valutazione*. UTET Libreria, Torino
- QUESADA PACHECO M. A., 2008, *El español de América*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica
- RUIZ HERNÁNDEZ J. V. e MIYARES B. E., 1984, *El consonantismo en Cuba. Los laboratorios de fonética*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.
- TORRESAN P., 2010, "Didattica per lo sviluppo della competenza fonetico-fonologica in lingua straniera", *Entre lenguas*, 15, 59-73.
- WHITTAKER, J. O., 1977, *Psicología*. Nueva Editorial Interamericana S.A. de C.V. México
- ZANCHI, P. et al., 2012, "Consapevolezza fonologica e competenza narrativa nella scuola dell'infanzia. Un'esperienza laboratoriale sui prerequisiti degli apprendimenti scolastici", *Dislessia*, 9, 2, 153-174.
- ZANON R., 2009, *Tutti i bambini vanno bene a scuola. Referente tecnico progetto ricerca-azione*. AID Associazione Italiana Dislessia. Treviso

APPENDICE

SCHEDA n. 7

**IL TRIGRAMMA /gli/**

1

Imitare il galoppo del cavallo, appoggiando e staccando la lingua dal palato duro e cercando di far agire prevalentemente la punta e il dorso della lingua.

2

I-I-I-I	L →	I-I-I-I	L →	I-I-I-I	L →
---------	-----	---------	-----	---------	-----

3

là-là-là-là là-là-là-là	li-li-li-li li-li-li-li	là-là-là-là là-là-là-là	li-li-li-li li-li-li-li	là-là-là-là là-là-là-là	li-li-li-li li-li-li-li
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

4

n n → ñ ñ → gli n n → ñ ñ → gli	gli-gli-gli-gli gli-gli-gli-gli	gli → gli →	gli-gli-gli-gli gli-gli-gli-gli
------------------------------------	------------------------------------	----------------	------------------------------------

5

<i>alio</i> <i>alglio</i> <b>aglio</b>	<i>filio</i> <i>filglio</i> <b>figlio</b>	<i>sòlia</i> <i>solglia</i> <b>sòglia</b>	<i>amalia</i> <i>a malglia</i> <b>a maglia</b>	<i>melio</i> <i>melglio</i> <b>meglio</b>
<i>mole</i> <i>molglie</i> <b>moglie</b>	<i>voliamo</i> <i>volgliamo</i> <b>vogliamo</b>	<i>malione</i> <i>malglione</i> <b>maglione</b>	<i>bottilia</i> <i>bottilglia</i> <b>bottiglia</b>	<i>tovalia</i> <i>tovalglia</i> <b>tovaglia</b>

6

<p><b>Leggi le seguenti parole separandole come viene indicato e facendo attenzione al digramma /gl/</b></p>							
ma/glia	cana/glie	gu/glie	coni/gli	gi/gli	cordò/glio	a/gli	fami/glia
cipi/glio	batta/glia	scò/glio	mitra/glia	Gi/gliòla	va/glia	ve/gliare	subbu/glio
ta/gliere	té/glia	tri/glia	tò/gliere	ta/gliare	vé/glio	cò/gliere	intru/glio
bisbi/glio	somi/glia	gri/glia	broda/glia	bersa/glio	barba/glio	assoti/glia	attana/glia
ti/glio	sba/gliare	stri/gliare	tova/glia	fi/glio	abba/glia	Sivi/glia	botti/glia
stovi/glia	cordi/glio	cini/glia	trama/glio	sciò/gliere	pa/glia	farfu/glia	grama/glia
ori/glia	ca/gliare	sò/glio	imbrò/glio	ra/gliare	mi/glióra	grovi/glio	ci/glio
sbadi/glia	fò/glia	appi/glio	consi/glio	vermi/glio	baga/gli	vò/glio	fò/glio

7

<p><b>Leggi ancora le seguenti parole facendo attenzione al digramma /gl/</b></p>							
maglia	canaglie	guglie	conigli	gigli	cordòglio	agli	famiglia
cipiglio	battaglia	scòglio	mitraglia	Gigliòla	vaglia	vegliare	subbuglio
tagliere	tégia	triglia	tògliere	tagliare	véglio	cògliere	intruglio
bisbiglio	somiglia	griglia	brodaglia	bersaglio	barbaglio	assotiglia	attanaglia
tiglio	sbagliare	strigliare	tovaglia	figlio	abbaglia	Siviglia	bottiglia
stoviglia	cordiglio	ciniglia	tramaglio	sciògliere	paglia	farfuglia	gramaglia
origlia	cagliare	sòglio	imbròglio	ragliare	miglióra	groviglio	ciglio
sbadiglia	fògla	appiglio	consiglio	vermiglio	bagagli	vòglio	fòglio

8

<b>Leggi attentamente le seguenti frasi facendo molta attenzione al suono del trigramma /gli/</b>	
• Fuòco di paglia	• La figlia farfuglia
• La mòglie in gramaglia	• Otèllo origlia
• Il grande ammiraglio	• Il latte si caglia
• Un ré senza sòglio	• Che brutto imbròglio
• L'asino raglia	• La ferita miglióra
• La sògliola all'aglio	• Son fitti grovigli
• Socchiude il ciglio	• Il figlio sbadiglia
• Non cade fòglia che Dio non vòglia	• A chi mi appiglio?
• La nòtte pòrta consiglio	• Bianco e vermiglio
• L'amóre assottiglia	• Il gèlo attanaglia
• Tisana di taglio	• S'impara sbagliando
• Brusca e striglia	• Tovaglie e tovagliòli
• Benedètti figliòli	• Ché bella famiglia

9

<b>Ora leggi attentamente, senza sbagliare (non importa la velocità) i seguenti scioglilingua</b>	
Se il coniglio gli agli ti piglia, lèvagli gli agli e tagliagli gli artigli.	Guglièlmo raccòglie ghiaia e dagli scògli, scagliandola, fa in mar mille gorgògli.
La figlia del ré di Castiglia non èra una gran meraviglia: i capèlli sembravano paglia e i suoi òcchi sembravan di triglia.	