

di Arcangela Mastromarco, Insegnante

L'italiano come lingua 2

Criteria e metodi per insegnare agli alunni stranieri a leggere e scrivere in lingua italiana.

Tutti gli insegnanti della scuola elementare italiana possiedono un notevole livello di competenza nell'insegnamento dei meccanismi della letto-scrittura. La ricchezza di metodi, di approcci, di tecniche e di materiali, sperimentati e utilizzati negli ultimi venti anni, ne sono la conferma evidente. E tuttavia, l'esperienza acquisita non sembra sufficiente – o meglio richiede alcune correzioni – quando il destinatario dell'insegnamento è un alunno con una lingua madre diversa dall'italiano. Insegnare a leggere e a scrivere nella *seconda lingua* richiede attenzioni particolari e in alcuni casi l'elaborazione di percorsi di apprendimento differenziati, che guidino gli alunni stranieri nei suoni e nei segni della nuova lingua.

Questa affermazione, in parte prevedibile per i neoarrivati non italo-foni, è valida anche per i bambini stranieri nati in Italia, parzialmente italo-foni, che cominciano a

frequentare regolarmente la prima elementare.

Nella mia esperienza di facilitatrice di apprendimento infatti, ogni anno posso ritrovare un certo numero di casi di insuccesso nell'acquisizione del meccanismo della letto-scrittura, all'interno della classe di appartenenza e del curriculum "standard" proposto a tutti gli alunni.

Si tratta di bambini, in genere monolingui nella *L1* fino ai tre anni, che, nonostante l'esposizione alla nostra lingua nei tre anni di frequenza della scuola dell'infanzia, incontrano delle difficoltà a trasformare in lingua scritta ciò che hanno appreso oralmente della *L2*. Per questi alunni molto spesso viene richiesto l'intervento del laboratorio di italiano o comunque la predisposizione di un percorso di recupero individualizzato della letto-scrittura.

Prima di richiamare le diverse situazioni scolastiche di partenza degli alunni stranieri, che costituiscono altrettanti punti di attenzione, sono necessarie alcune riflessioni di carattere più generale che evidenziano le ragioni della specificità del processo di acquisizione del meccanismo di letto-scrittura della seconda lingua:

- la possibile interferenza fonologica della lingua madre;
- l'astrattezza del sistema alfabetico;
- lo sviluppo della competenza fonologica;

- lo sviluppo della competenza lessicale;
- i fattori psicologico-affettivi che possono interferire con l'apprendimento del sistema di scrittura della *L2*.

LE BIOGRAFIE LINGUISTICHE

Una ricerca del Ministero della Pubblica Istruzione sulla presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane ha individuato ben 78 diversi sistemi linguistici di provenienza. Nella sola scuola in cui insegnano sono rappresentate 19 nazionalità e 13 lingue!

Agli insegnanti non può essere richiesto di conoscere tutte le lingue e i sistemi grafemati degli alunni stranieri, ma è importante che, nella programmazione del curriculum, partano da alcune considerazioni "interculturali", e cioè che:

- nel mondo esistono vari sistemi di scrittura e molti sono diversi da quello neo-latino;
- non tutti sono fonetico-alfabetici (i caratteri: ciascun segno rappresenta un significato);
- alcune caratteristiche fonetiche della lingua madre possono produrre interferenza rispetto all'apprendimento del sistema grafemato della *L2*.

Le informazioni da selezionare sono quelle che ci permettono di co-

gliere le differenze significative, tra il sistema di provenienza e la lingua target (la direzione della lettura per gli alunni arabofoni) e che possono costituire un elemento di difficoltà per gli apprendenti di una seconda lingua (vedi riferimenti in bibliografia).

Le varie biografie linguistiche degli alunni stranieri e quindi la diversità dei sistemi di scrittura possono comportare la diversificazione del percorso di acquisizione del sistema di scrittura della seconda lingua.

In questa prospettiva, particolare rilievo assumono per esempio i problemi di percezione-riproduzione di alcuni *fonemi* della L2:

– i suoni non presenti nella lingua madre (esempio: il fonema /f/ per i filippini);

– i suoni dubbi (esempio: b/v per gli ispanofoni).

Anche la nostra esperienza personale nell'apprendimento di una lingua straniera può facilmente farci comprendere la tendenza del parlante a sostituire il fonema della nuova lingua con un fonema simile, preso a prestito dalla L1 (gli italiani tendono a sostituire il TH inglese con i fonemi /t/ o /d/).

IL SISTEMA ALFABETICO

Il sistema alfabetico è rarissimo nel mondo, anche se è il più diffuso.

L'osservazione che non viene mai sottolineata abbastanza è che l'alfabeto, che pure è il sistema più pratico che permette di scrivere qualsiasi lingua, non costituisce un livello di analisi fonetica "naturale" per gli esseri umani.

La storia delle lingue sembra confermare questa ipotesi. Molto in generale si può parlare di un'evoluzione dalla primitiva fase ideografica attraverso sistemi misti nei quali, accanto agli ideogrammi, si trovano segni con valore fonetico (la scrittura geroglifica degli antichi Egizi) fino a sistemi sillabici dove ciascun segno rappresenta

non un solo suono, ma un'intera sillaba (la scrittura cuneiforme mesopotamica). Proprio a partire da un sistema sillabico, quello fenicio, si è passati ad un sistema alfabetico puro: quello greco arcaico da cui discende l'alfabeto latino.

Mentre nei primi sistemi ideografici esiste una relazione diretta fra l'oggetto o il concetto e la sua rappresentazione grafica, nei sistemi sillabico e alfabetico, nei quali i segni scritti rappresentano i suoni interni alle parole, il rapporto tra parola scritta e orale è analitico e frutto di convenzioni.

La consapevolezza fonemica (la capacità cioè, di isolare-collegare i fonemi che formano le parole), invece che un prerequisito per l'apprendimento del meccanismo della letto-scrittura, sembra dunque essere il risultato dell'esposizione ad una scrittura di tipo alfabetico.

LA COMPETENZA LESSICALE

Bisogna rilevare inoltre che la competenza fonemica prevede a sua volta un livello di analisi precedente e cioè la capacità di riconoscere ed isolare "le parole" all'interno della catena del parlato. Sebbene la percezione del confine di parola in italiano sia facilitata dalla posizione dell'accento (prevalentemente posto sulla penultima sillaba), è importante stimolare il processo di individuazione delle unità lessicali attraverso la costituzione di un "monte" di parole conosciute e praticate, alle quali attribuire solo successivamente una forma scritta. Lo sviluppo di una competenza lessicale di base costituisce perciò un prerequisito essenziale per l'alfabetizzazione dell'alunno straniero.

IL SISTEMA SILLABICO

Il livello di analisi fonetica più naturale sembra essere la sillaba. Infatti molti sistemi di scrittura sono

stati prima sillabici e poi alfabetici e lo sono tutt'ora (esempio: il giapponese Kana, le lingue degli Indiani d'America).

La forte salienza della sillaba sembra essere confermata sia dal punto di vista articolatorio, sia da quello acustico:

– dal punto di vista articolatorio ad ogni sillaba corrisponde un incremento della pressione dell'aria;

– dal punto di vista acustico si nota che in una sequenza di suoni alcuni sono più sonori e che ciascun culmine di sonorità corrisponde ad un centro di sillaba.

Va osservato che il sistema sillabico è funzionale soprattutto a lingue come l'italiano, che hanno un numero limitato di sillabe e un'ortografia molto regolare, mentre non lo è per lingue come l'inglese che hanno parecchie migliaia di sillabe e numerose eccezioni nelle regole ortografiche.

La nozione di sillaba infatti è viva nella coscienza del parlante nativo italiano, il quale può pronunciare una parola "sillabandola", anche se le regole di sillabazione scritta risultano poi diverse da quelle orali.

La domanda da porsi è: che dimestichezza ha l'alunno straniero con la segmentazione sillabica? (ad esempio, in cinese, la sillaba coincide con il significato, non con un pezzo di parola).

L'ALFABETO

Quando parliamo di alfabeto, in genere parliamo di una scrittura che idealmente usa un segno per un suono: un segno grafico per un *fonema*.

Ogni lingua dispone di un certo numero di suoni e non ne impiega altri appartenenti ad altri codici.

I parlanti di questa lingua sono abituati a prestare orecchio a certi suoni e non ad altri.

Così i nostri alunni stranieri sono "allenati" a percepire-discriminare i suoni familiari della lingua

madre e devono invece essere allenati a riconoscere i suoni della nuova lingua.

Noi italiani possiamo per esempio tanti fonemi vocalici mentre non possediamo molti fonemi laringali e faringali usatissimi nell'arabo e che noi facciamo fatica a percepire e a riprodurre.

L'età dell'apprendente sembra costituire il fattore determinante per l'acquisizione della corretta pronuncia della L2. I nostri alunni hanno molte probabilità, dopo un certo periodo, di perdere "l'accento straniero" (i bambini cinesi, dopo circa un anno, sono in grado di pronunciare il fonema /r/) e di riconoscere e riprodurre correttamente i fonemi dell'italiano.

Numerose ricerche individuano nella pubertà il limite massimo, il cosiddetto "periodo critico" per l'apprendimento della pronuncia nativa di una seconda lingua.

L'ALFABETO ITALIANO

Un fonema = un *grafema*: è il concetto che noi possediamo di alfabeto. Si tratta di un concetto astratto perché in realtà non esiste nessun sistema di scrittura naturale in cui esista questa corrispondenza biunivoca.

Anche l'italiano, che apparentemente si legge come si scrive, ha delle regole di trascrizione dei fonemi (i digrammi e i trigrammi) del tutto specifiche della nostra lingua. L'alfabeto italiano è composto da:

- 7 fonemi vocalici chiusi/aperti (a, e aperta/chiusa, i, o aperta/chiusa, u) di cui 5 resi graficamente;
- 21 fonemi consonantici sordi/sonori, orali/nasali e 16 grafemi.

La *sordità/sonorità*, l'*oralità/nasalità* costituiscono delle differenze fondamentali che permettono l'opposizione tra fonemi altrimenti identici (ad esempio: p/b, t/d, k/g, d/n, b/m) che potrebbero essere confusi dagli alunni stranieri.

LA COMPETENZA FONOLOGICA

Anche in questo caso, non è necessario che gli insegnanti si trasformino in esperti "ortofonisti" in grado di definire i tratti distintivi di ogni singolo fonema, ma che prendano in considerazione il fatto che il rapporto di transcodificazione tra italiano parlato e scritto non è sempre così trasparente.

In molti casi sono stati gli stessi alunni stranieri a farmi notare che la S di SOLE era diversa da quella di SBAGLIO e a chiedermi perché invece si scrivessero allo stesso modo. Il fenomeno degli *omografi non omofoni* e viceversa degli *omofoni non omografi* di cui il parlante nativo spesso non è neanche consapevole, può costituire un problema per l'alunno straniero che deve imparare l'italiano.

Soprattutto nella fase iniziale dell'interlingua infatti, l'apprendente di una L2 svolge un'intensa attività metafonologica (e metalinguistica) di confronto fra la L1 e la L2, alla ricerca di somiglianze e di differenze che lo guidino nella decodifica dei suoni indistinti della nuova lingua.

La fonologia sembra costituire il livello in cui l'influenza della lingua madre è più evidente e più difficile da eliminare.

Lo sviluppo della competenza fonologica (per esempio attraverso giochi che potenziano la capacità di discriminazione uditiva come: individuare rumori abituali, riconoscere i compagni solo dalla voce, rubare un oggetto ad un compagno bendato senza fare il minimo rumore eccetera) è un obiettivo che va praticato con l'alunno straniero e che può costituire un punto di partenza per lo sviluppo successivo della competenza fonemica vera e propria.

Questo non vuol dire insegnare a leggere e a scrivere all'alunno straniero come se fosse un allievo non udente o con particolari difficoltà di apprendimento, ma semplicemente che il processo di acquisi-

zione, per chi proviene da un diverso universo di suoni, deve passare attraverso la consapevolezza "esplicita" di questa diversità.

UN SISTEMA DI SCRITTURA DIVERSO DA QUELLO DELLA LINGUA MADRE

Quando il sistema grafematico della lingua madre è particolarmente diverso da quello della L2 e richiede numerosi anni di training (il cinese e l'arabo), imparare a leggere e a scrivere in italiano può assumere il significato di "allontanamento" dalla propria lingua madre e quindi in qualche modo anche dalla propria famiglia, dalla cultura d'origine.

A questo vissuto si aggiunge quello dei genitori stranieri che, oltre alla difficoltà di seguire i figli in un percorso scolastico che non conoscono, avvertono con maggiore consapevolezza che "l'entrata" dei figli nel sistema di scrittura della lingua del paese ospite può avere come conseguenza la difficoltà a "rientrare" poi in quello della propria lingua madre e quindi di compromettere il progetto di ritorno nel proprio paese.

L'apprendimento o il mantenimento della lingua e del sistema di scrittura d'origine, accanto a quello della lingua target, è una condizione che facilita l'acquisizione del sistema linguistico della L2.

LE STORIE PERSONALI E LE BIOGRAFIE SCOLASTICHE

Nella prima fase di accoglienza, la scuola raccoglie una serie di informazioni sulla storia del bambino, sull'inserimento educativo e scolastico nel paese d'origine attraverso colloqui con i genitori e con il bambino stesso.

È necessario che i vari dispositivi di accoglienza messi a punto dalle

scuole per l'inserimento degli alunni neoarrivati siano estesi anche ai bambini stranieri iscritti nelle classi prime, per due ragioni principali:

- essere “nati in Italia”, da solo, come abbiamo visto, non costituisce un requisito sufficiente ad assicurare la piena italofoonia;

- un bambino nato in Italia, per ragioni legate alla situazione lavorativa dei genitori ed in particolare della madre può essere stato affidato, per un certo periodo, a parenti nel paese d'origine e “tornato” in Italia quando le condizioni di vita della famiglia lo permettevano. In alcuni di questi casi di separazione precoce dalla madre o di “pendolarismo” tra l'Italia e il paese d'origine, si tratta di veri e propri neoarrivati che rischiano di passare “inosservati” e di non ricevere le necessarie facilitazioni.

I dati raccolti sulla storia e sulla scolarità pregressa, integrati con quelli della biografia linguistica degli alunni stranieri, costituiscono le informazioni da cui partire per la programmazione del curriculum di alfabetizzazione in italiano. Oltre a calibrare le richieste, ci permettono di “riutilizzare” le abilità già acquisite nella precedente esperienza scolastica.

Se l'alunno straniero ha già appreso il meccanismo della letto-scrittura nella L1 e se questa lingua è in caratteri latini, il percorso di alfabetizzazione in italiano potrà cominciare da:

- lo sviluppo delle abilità di percezione-discriminazione dei suoni non presenti nella lingua madre;

- l'acquisizione e il consolidamento della competenza ortografica in italiano (esempio: i digrammi, i trigrammi, le doppie eccetera).

Quando l'alunno straniero invece non possiede i prerequisiti necessari per leggere la nostra lingua, vanno operate alcune distinzioni:

- il bambino sa già leggere nella lingua madre il cui sistema di scrittura è diverso dall'alfabeto latino o non è fonetico (arabo, cingalese, cinese eccetera);

- non è ancora stato scolarizzato per età;

- nonostante l'età, non è stato scolarizzato per ragioni legate alla migrazione o alla situazione socio-politica del suo paese d'origine;

- nonostante la scolarizzazione, non ha appreso a leggere per problemi personali di apprendimento e/o di compatibilità con i metodi scolastici del paese di provenienza (classi troppo numerose eccetera). È necessario rilevare che il mancato apprendimento del meccanismo della letto-scrittura nella propria lingua madre, rende comunque più difficile l'apprendimento nella seconda lingua, per varie ragioni tra cui:

- non essere abituati alla corrispondenza fonema/grafema (associazione suono/simbolo);

- non avere esercitato la coordinazione oculo-manuale e quindi la motricità fine;

- non avere sviluppato personali teorie su come funziona la lingua. Passare dal parlato alla parola scritta, permette al bambino di “osservare” la lingua e di cominciare a riflettere sulle sue regole interne.

Dal complesso di queste informazioni e dalle precedenti considerazioni sui sistemi grafematici di provenienza, dipende la scelta del metodo e del percorso da seguire per l'alfabetizzazione dell'alunno straniero.

I METODI PER FAR IMPARARE A LEGGERE E A SCRIVERE

Questo articolo non intende essere esaustivo di tutti i metodi di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura; l'obiettivo è quello di condividere alcune riflessioni che hanno condotto, nel corso degli anni, ad una scelta molto empirica e “naturale” di esclusione di alcuni metodi in favore di altri.

Il **metodo globale**, più adatto ai bambini del primo ciclo, non è applicabile nella nostra situazione, in cui viene a mancare il requisito

fondamentale della relazione diretta tra espressione del pensiero e parola scritta.

L'insufficiente conoscenza della lingua d'arrivo non consente all'alunno straniero di formulare frasi significative, che verbalizzino esperienze personali e collettive, da cui partire per la successiva attività di analisi.

Il metodo globale inoltre induce i bambini a compiere in modo implicito quella serie di operazioni metafonologiche che noi invece ci siamo proposti di evidenziare per sostenere l'alunno non italofono.

Il **metodo fonematico**, che parte da una capacità di analisi fonetica già molto sviluppata, che potrebbe non essere stata acquisita nella precedente esperienza scolastica, presenta una unità, il fonema, di scarso significato percettivo-uditivo, sia per gli alunni neoarrivati, sia per i bambini stranieri nati in Italia. Numerose ricerche sulla percezione dei suoni linguistici hanno dimostrato che il fonema viene percepito non solo per le sue caratteristiche individuali, ma anche per il suo rapporto con i segmenti vicini. È opportuno che lo sviluppo dell'abilità di segmentazione sillabica, facilitato dalla maggiore salienza della sillaba, preceda e prepari il livello di analisi fonemica vera e propria. La capacità di segmentazione fonemica rappresenta comunque il successivo obiettivo necessario per operare la sintesi sillabica e per acquisire il meccanismo della letto-scrittura.

Anche il **metodo fonico-sillabico** rischia però di diventare un esercizio astratto e meccanico, se non viene collegato ad un significato.

Se per leggere e scrivere è necessario che nel bambino si sviluppi una competenza fonologica non possiamo limitarci a chiedere all'alunno straniero di trasformare dei segni in suoni (leggere) e viceversa trasformare dei suoni in segni (scrivere): “leggere” vuol dire comprensione del significato e “scrivere” vuol dire prima di tutto verbalizzare correttamente ciò che si intende comunicare.

UN METODO MISTO

Nel nostro caso, se non da brevi testi compiuti, possiamo partire da singole parole piene di significato per l'alunno straniero, che nell'uso e nel contesto verranno riconosciute "globalmente", smontate, rimontate, confrontate con altre parole e infine analizzate.

Si tratta di individuare per esempio le prime parole apprese, le più utili, quelle legate al gioco e a esperienze motorie e di manipolazione o fortemente ancorate ad esperienze affettive.

Vere e proprie parole-frase, diverse per ogni bambino, che ci permettono di combinare il metodo globale con le tecniche del metodo fonico-sillabico.

L'unica accortezza è comunque quella di non scrivere parole che non siano state prima conosciute e pronunciate.

Se usiamo la parola **MANO** ecco un possibile percorso:

– dopo vari giochi disegnamo il contorno della nostra mano destra e di quella del bambino;

– verbalizziamo "*La mia mano*" e invitiamo il bambino a fare altrettanto;

– scriviamo **MANO** su un foglietto adesivo (tipo post-it);

– dividiamo in due parti **MA** e **NO**

– stacciamo il pezzo **MA**

– se prima abbiamo giocato con la parola **NO!** disegnando il fumetto di un bambino molto arrabbiato che dice sempre "**NO!**" il nostro alunno riconoscerà il pezzo **NO**;

– riattacciamo **MA** e la parola torna completa;

– stacciamo **NO** e rimane **MA**;

– a questo punto disegnamo e ritagliamo anche il contorno della mano sinistra e verbalizziamo "*Due mani*", "*Le mie mani*";

– ripetiamo il gioco con la parola **MANI, MA NI** eccetera.

Questo ed altri giochi sono possibili, ricordando sempre l'importanza dell'approccio esperienziale e ludico. Cerchiamo parole da assaggiare (**SALE, PANE, PIZZA...**), da costruire (**CASA** con l'origami,

timbrati con le **PATATE...**), da giocare (**DAMA, DOMINO...**), da muovere (**RANA** che salta, **CANE** che muove la testa...) e così progredendo.

Il requisito fondamentale è che si tratti di parole note e già "pronunciate" numerose volte.

DALLE PAROLE ALLE VOCALI

Mentre raccogliamo e costruiamo una serie di parole, possiamo cominciare il lavoro di riconoscimento e scrittura delle vocali.

È necessario dedicare sufficiente tempo e attenzione al riconoscimento delle vocali e alla loro giusta pronuncia e impostazione articolatoria, sia perché le nostre vocali non sono presenti in tutte le lingue, sia perché costituiscono la base per l'apprendimento delle sillabe.

Va però detto che la pronuncia, e quindi la lettura e la scrittura, dei suoni vocalici può restare un problema per lungo tempo.

Per i bambini arabofoni, ad esempio, distinguere i suoni **E/I** e **O/U** è molto problematico e richiede attenzioni prolungate. Lo sviluppo della competenza fonologica avviene con il tempo e deve essere guidata, ma non forzata.

Oltre che a riconoscere e isolare il fonema vocalico in parole che lo contengano in posizione iniziale, si possono preparare numerosi giochi in cui le vocali:

– vengono "cantate" come in una specie di canto gregoriano;

– si associano a movimenti del corpo stabiliti;

– si collegano alle posizioni di articolazione della bocca;

– vengono scritte con vari colori e materiali...

LE SILLABE

Quando è stato raccolto un buon numero di parole e i bambini riconoscono le vocali, comincia il lavoro più sistematico di presenta-

zione delle sillabe, sempre associate a parole note che le contengono in posizione iniziale (per esempio: **TE - TELEFONO**).

La scelta dell'ordine di presentazione non deve essere casuale, ma orientata a:

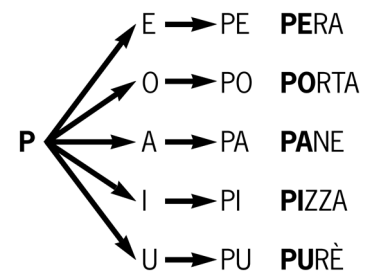
– non iniziare da un fonema non presente nella lingua madre (ad esempio /p/ per gli alunni arabofoni);

– evitare accuratamente la vicinanza di fonemi simili (p/b, c/g) che potrebbe generare problemi di discriminazione uditiva.

È importante: per formare nuove parole non è necessario aspettare che siano state presentate tutte le sillabe! Bastano due gruppi sillabici per creare numerose parole (per esempio: **MATITA, MOTO, TUTA, PATATA, TOPO...**).

Contemporaneamente o successivamente, a seconda dei casi e delle conoscenze pregresse, al lavoro di riconoscimento delle sillabe si aggiunge la riflessione sulla sintesi sillabica, la capacità cioè di riconoscere-isolare-collegare i due fonemi che costituiscono la sillaba semplice (piana):

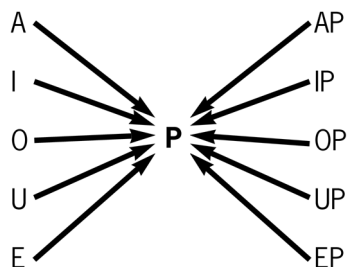
Alcuni esempi:



Nello schema presentato, l'utilizzo di vari colori, font e immagini può facilitare la comprensione delle trasformazioni del fonema iniziale associato alla vocale.

Nella fase di analisi fonemica vera e propria può essere necessario comunque svolgere giochi di associazione del fonema iniziale alla sua posizione articolatoria (sentire l'aria che esce dalla bocca quando si pronuncia il fonema /p/), ad un suono (Pum Pum!), alla riproduzione del grafema con vari materiali (la lettera P ritagliata nella carta vetrata, modellata con il pon-

go, composta con un collage di pere, disegnata al computer con un programma di disegno eccetera). Quando la sintesi sillabica sembra acquisita si può passare all'operazione più astratta di inversione delle sillabe, che rappresenta il segnale più evidente della comprensione del meccanismo della letto-scrittura. Per esempio:



SUGGERIMENTI PARTICOLARI

– È importante non dare per scontata l'acquisizione della direzione della lettura. Oltre agli arabofoni, anche i pachistani, per esempio, scrivono da destra a sinistra. Si possono preparare alcuni esercizi in cui giocare a "leggere", da sinistra a destra, sequenze di immagini riferite a parole conosciute.

– All'inizio e soprattutto con i bambini più piccoli è più indicato presentare solo lo stampato maiuscolo; una volta appreso il meccanismo, la corrispondenza con lo stampato minuscolo risulterà molto facile. Il corsivo, naturalmente, viene presentato per ultimo non solo per imitazione, ma con l'aiuto di esercizi guidati (unire i puntini che compongono una lettera) che mettano in evidenza anche la direzione dei vari segni e facilitino l'acquisizione del "sinistro giro".

– Negli ultimi anni si è diffusa la strana abitudine di usare quaderni a quadretti anche per scrivere; soprattutto all'inizio, è sempre consigliabile usare la buona vecchia riga unica che costituisce per il bambino il necessario riferimento spaziale sopra/sotto, quando invece il destra/sinistra del quadretto rischia di condizionare eccessiva-

mente la dimensione delle lettere e l'uso e l'organizzazione dello spazio-foglio. E poi chiediamoci: quali quaderni usavano nel loro paese i nostri alunni stranieri?

LA PROGRAMMAZIONE DEL PERCORSO DI ALFABETIZZAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI

Presso il Centro Come è possibile reperire un modello di programmazione su floppy disk, in cui la declinazione dettagliata degli obiettivi specifici tiene conto delle indicazioni contenute nel presente articolo.

IL PERCORSO

parole "piene", conosciute, pronunciate, appartenenti

a domini ricorrenti
(gioco, affetti, scuola, cibi, vita quotidiana)



riconoscimento-discriminazione visiva

(riconoscere in una lista, abbinare il disegno al nome, ricopiare al posto giusto, attaccare i cartellini adatti eccetera)



individuazione delle sillabe piane (C+V)

lettura delle sillabe

(pezzo di parola conosciuto)

giochi con sillabe note

(domino, comincia con ..., abbinamento nome/disegno a sillaba eccetera)



creatività:

formare altre parole con le sillabe note

lettura delle nuove parole verifica

Glossario

Fonema: minima unità fonica del linguaggio.

Fonologia: descrizione dei suoni distintivi di una lingua, i fonemi.

Grafema: la più piccola unità distintiva della scrittura; le lettere dell'alfabeto sono dei grafemi.

Interferenza: l'influenza della lingua madre sull'apprendimento della L2.

Lingua madre, LM, L1: la lingua che un individuo ha appreso per prima, da bambino.

Seconda lingua, L2: la lingua che viene appresa nel paese dove viene parlata abitualmente (per esempio l'italiano per gli alunni stranieri).

Lingua target, lingua d'arrivo: la lingua che deve essere appresa.

Omografi non omofoni: le stesse lettere possono rappresentare fonemi diversi (esempio: il grafema Z rappresenta i fonemi /ts/ e /ds/).

Omofoni non omografi: fonemi che possono essere scritti con grafemi diversi (esempio il fonema /k/ può essere scritto con i grafemi C, CH, Q, CQ).

Bibliografia

M. Omodeo, *La lingua cinese* - C. Martino, *La lingua spagnola* - C. Tresso, *La lingua araba* in C. Bargellini (a cura di), Ni Hao e Salam - *Lingue e culture a scuola*, Quaderni ISMU 3/2000.

F. Della Puppa, *L'allievo di origine araba* - B. D'Annunzio, *L'allievo di origine cinese* - E. Dizdari, G. Triolo, M.C. Luise, *L'allievo proveniente da Kosovo e Albania* in P.E. Balboni (a cura di), *ALIAS - Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema Libri, 2000.

M. Dardano, *Manualetto di linguistica italiana*, Zanichelli, 1996.

H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna, 1985.

A. Fioroni, *Guida modulo L come linguaggi*, Nicola, Milano, 1993.

A. Giacalone Ramat, *Italiano di stranieri* in A.A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo la variazione e gli usi*, Laterza, Bari, 1993.

G. Gosciu, *I suoni delle parole*, Centro Programmazione Editoriale.

A. Mastromarco, *Imparare a leggere e a scrivere in italiano*, Centro Come, Provincia di Milano, Viale Piceno 60, Milano.

G. Pallotti, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998.

C. Pontecorvo, A. Tosi, C. Zuccherma-glio, *Dalla madrelingua all'italiano*, la Nuova Italia, Firenze, 1995.