

Alfabetizzare gli adulti stranieri

Prospettive metodologiche per la didattica

Paolo Nitti

DIVERSI SONO I METODI PER ALFABETIZZARE GLI ADULTI STRANIERI IN ITALIA; IN QUESTO ARTICOLO L'AUTORE LI DESCRIVE, ILLUSTRANDO PER CIASCUNO L'ORIGINE, I PUNTI DI FORZA, LE PROBLEMATICHE E I RISULTATI OTTENUTI. OGNI METODO È CONSIDERATO ANCHE IN RELAZIONE ALL'ETÀ DEGLI STUDENTI (ADULTI O BAMBINI) E DEL LORO GRADO PREESISTENTE DI ALFABETIZZAZIONE.

L'opposizione alfabetizzato/analfabeta spesso risulta insoddisfacente, poiché la casistica legata all'analfabetismo è davvero molto ampia: alcuni individui non sanno leggere e scrivere, altri sanno leggere ma non scrivere, altri ancora conoscono un sistema scritto differente oppure non hanno ancora raggiunto la piena padronanza della lingua scritta.

Si definisce analfabetismo *strictu sensu* la «condizione di chi non sa né leggere, né scrivere, né far di calcolo»¹.

Per analfabetismo funzionale si intende invece la «condizione di chi ha disimparato a leggere e scrivere per mancanza di pratica»².

Un'altra definizione di analfabetismo funzionale designa «l'incapacità di un individuo di usare in modo efficiente le abilità di lettura, scrittura e calcolo nelle situazioni della vita quotidiana. Non si tratta quindi di un'incapacità assoluta, in quanto l'individuo possiede comunque una conoscenza di base di lettura e scrittura, che usa però in maniera incompleta e non ottimale»³.

Quest'ultima definizione non sembra focalizzare la situazione di analfabetismo funzionale sulla pratica o meno, ma la collega all'uso contestualizzato all'interno della vita quotidiana⁴.

Bruno Schettini approfondisce il concetto di analfabetismo funzionale proponendo il caso dell'*illiteracy*, ovvero la «condizione di un individuo che, pur possedendo un minimo repertorio di lettura e scrittura, non è in grado di utilizzare il repertorio del linguaggio scritto per ricevere o per formulare i messaggi»⁵. Più che situazionale, il discorso sembrerebbe quindi orientato alla pragmatica dell'espressione.

L'UNESCO definisce dal 1958 l'analfabetismo come la condizione di «una persona che non sa né leggere né scrivere, capendolo⁶, un brano semplice in rapporto con la sua vita giornaliera»⁷.

Analfabetismo è in tale accezione un termine semplice, generico, non concernente il percorso scolastico dell'analfabeta. Successivamente la definizione dell'UNESCO si è complicata, basandosi fundamentalmente sulla capacità dell'individuo di decifrare l'ambiente e di partecipare attivamente alle dinamiche della società in cui vive.

Nel 2005 l'ISTAT stima sei milioni di analfabeti in Italia, pari al 12% della popolazione; altri istituti di ricerca ne contano circa 1.000.000⁸; in realtà il numero di analfabeti sarebbe da considerarsi notevolmente inferiore, se non si contassero tante persone con scarse capacità alfabetiche. L'UNESCO nel mondo rileva 771 milioni di analfabeti, due terzi dei quali sarebbero donne, il 45% in India e in Cina⁹.

In Italia, nel 2005, l'UNLA (Unione Nazionale Lotta all'Analfabetismo) individua nella Basilicata la regione con il più alto tasso di analfabetismo, pari al 13,8% ma al contempo emerge un altro dato significativo, la presenza di un 7,5% di laureati¹⁰.

Per quanto riguarda l'alfabetizzazione nella L2, non mancano casi di migranti che, pur avendo un livello medio-basso di scolarizzazione nel proprio Paese, risultano analfabeti in quanto alfabetizzati in lingue che usano un sistema scritto diverso dall'alfabeto latino per codificare la lingua scritta, per esempio coloro che scrivono in

1. Si veda T. De Mauro, Voce "Analfabetismo", *Il nuovo De Mauro*, 2007, p. 109.

2. *Ibidem*.

3. In <http://it.wikipedia.org/wiki/Analfabetismo>.

4. Segno di una riflessione in chiave comunicativista.

5. Si veda B. Schettini in www.indire.it, 2005.

6. La comprensione è un fattore ancor più significativo se si considera il campo della L2.

7. In <http://it.wikipedia.org/wiki/Analfabetismo>.

8. *Ibidem*.

9. *Ibidem*.

10. *Ibidem*.

arabo, gli scriventi in lingue che usano l'alfabeto cirillico o i vari sistemi scrittori asiatici. Sarebbe più corretto utilizzare la definizione di «altralfabeti»¹¹, al fine di evitare una sovrainclusione in una categoria alla quale di fatto non si appartiene e per evidenziare un possibile percorso alternativo di insegnamento/apprendimento della lingua scritta che, per molti versi, si differenzia sostanzialmente da quello che può venir intrapreso con coloro che non sono alfabetizzati in lingua materna.

Quando all'alfabetizzazione si affianca il problema dell'apprendimento della L2, intervengono dinamiche ancor più complesse, giacché il parlante non conosce né il sistema grafico né la lingua.

Le criticità maggiori si riscontrano nella segmentazione delle parole: mentre il parlante nativo non dovrebbe avere problemi al momento della segmentazione fonica e del riconoscimento delle unità, il parlante straniero potrebbe applicare delle analogie erronee (per esempio, “mesogastrio” viene interpretato come “mezzo guasto”) o non segmentare il *continuum* fonico.

Secondo Walter Ong, i pensieri di coloro che non conoscono i sistemi di scrittura sono memorabili e addirittura esemplari nelle culture omeostatiche¹²; tali culture eliminano le memorie senza più rilevanza¹³. Il parlante analfabeta presenterebbe più coinvolgimento nell'espressione e una sorta di polarizzazione tra il bene e il male che aiuta il ricordo. Non si dovrebbe parlare però di una visione analfabeta ma di tanti microcosmi storico-culturali.

Il CEF (Common European Framework - Quadro Comune Europeo) dal 2001 ha proposto una suddivisione in livelli di alfabetizzazione, nel tentativo di uniformare i parametri per le statistiche e gli interventi formativi in tutto il territorio UE. Secondo questo modello, i livelli di competenza della lingua scritta sarebbero quattro: inferiore, basilare, intermedio e competente¹⁴.

Il metodo globale

Il metodo globale si snoda attraverso due momenti di sviluppo: un intervento globale in cui si presenta la parola nella sua interezza, senza preoccuparsi delle lettere delle sillabe che la compongono e un successivo momento analitico, nel corso del quale si analizzano i suoni della parola, che può essere accompagnata da supporti iconici di oggetti con la medesima iniziale, utile al fine di memorizzare il suono con maggior facilità. Senza le immagini contestuali, gli esercizi di analisi e sintesi apparirebbero privi di significato: si ricompono la parola riunendo i suoni analizzati in precedenza, con esercizi di sintesi e giochi di riconoscimento. Il processo di apprendimento si basa sull'analisi di alcune parole chiave¹⁵.

La strategia risulta valida per gli adulti stranieri perché offre la possibilità di concentrarsi su unità abbastanza complesse percepite nella loro concretezza. La parola iniziale potrebbe essere selezionata in base a una previsione sulle esigenze dei corsisti e quindi varierebbe in base ai contesti. Questo metodo risulta maggiormente seguito dalla manualistica disponibile sul mercato¹⁶.

Il procedimento risulta produttivo per via dei fattori legati alla motivazione¹⁷; le attività didattiche costituiscono un momento stimolante per lo studente, poiché sviluppano la riflessione attraverso un gioco di riconoscimento – l'aspetto ludico, elemento tipico della didattica moderna – incentivando così la motivazione.

Il metodo, che è stato ripensato all'inizio del Novecento, si caratterizza per il passaggio dal semplice al complesso¹⁸. Ciò che è semplice è collegato all'esperienza quotidiana, alla concretezza e all'ambito visivo. Si predilige l'intera parola¹⁹ alle lettere proprio perché quest'ultima è dotata di significato. La prima fase della percezione è strettamente legata alla realtà globale, concepita come un *unicum* che solo in un secondo momento si potrà analizzare e segmentare. Si procede selezionando alcune frasi caratteristiche della vita dei corsisti e si operano sostituzioni via via più complesse. Alle frasi si associano supporti iconici di molteplice natura come filmati, fotografie, disegni e illustrazioni.

Questo metodo non presenta problematiche evidenti per gli alfabetizzandi in L1, ma per parlanti stranieri con scarsa padronanza della L2 potrebbe spingere a una progressiva demotivazione per via della complessità del processo cognitivo, della riproducibilità degli esempi e della loro comprensione.

Lieberman critica ferocemente la modalità globale ritenendo che parta dal presupposto che la lingua orale sia uguale alla lingua scritta e che le lingue scritte debbano

11. Il confronto tra i diversi sistemi linguistici (anche scrittori) parrebbe aumentare la consapevolezza e la riflessione sulle lingue, giacché sarebbero facilitati i processi di interiorizzazione e di consolidamento delle strutture (si veda G. Pallotti, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano 2006).

12. Per cultura omeostatica si intende un ambiente culturale che tende a eliminare la memoria storica ritenuta superflua.

13. Si veda W. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna 1986.

14. In realtà la suddivisione è passata in secondo piano in quasi tutto il territorio UE, al contrario di quanto successo per i livelli linguistici.

15. Secondo Deva risulta maggiormente produttivo l'utilizzo di nomi propri, perché percepiti nella loro immediata concretezza. Si veda F. Deva, *I processi di apprendimento della lettura e della scrittura*, La Nuova Italia, Firenze 1982.

16. Per esempio P. Casi, *L'italiano per me 1/2*, Eli, Recanati 1995.

17. Si veda P. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci Editore, Roma 1994.

18. Si ricorda che i concetti di semplice e complesso sono da considerarsi in chiave psicopedagogica e non in chiave linguistica.

19. Talvolta anche la frase.

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

essere spontanee, mentre il metodo alfabetico parte dalla congettura opposta²⁰, privilegiando lo scritto.

Il metodo alfabetico-sillabico

Il metodo più tradizionale di alfabetizzazione è denominato alfabetico/sillabico. La lettera isolata costituisce l'*input* iniziale al quale per associazione si associano parole intere che cominciano per il medesimo fono. Alle lettere (e successivamente alle sillabe) si attribuisce una posizione preponderante in termini di importanza attribuita nel percorso di apprendimento, mentre i significati perdono parzialmente di rilevanza rispetto agli aspetti grafico-fonici. Si parte dunque da un momento globale, e si separano e si analizzano le lettere ricorrendo a un momento sintetico.

Tradizionalmente l'incipit si rileva nelle vocali come unità di sillaba; poi si procede con le sillabe aperte fino ad arrivare alle sillabe chiuse e ai nessi complessi. Non mancano talvolta momenti di associazione di materiali iconici²¹. Il metodo prevede l'analisi parallela dei principali caratteri di scrittura: stampatello e corsivo maiuscoli e minuscoli. Effettivamente si rileva negli adulti, al contrario dei bambini, una maggior difficoltà a memorizzare più caratteri contemporaneamente, considerando inoltre la perdita della motivazione legata allo studio delle sillabe, in quanto esse non offrono un margine di concretezza e di situazionalità al corsista; la demotivazione potrebbe essere amplificata dall'eventuale presenza del filtro affettivo²². L'ideatore del metodo alfabetico-sillabico (già denominato metodo fonico) è Valentin Ickelsamer, che nel 1527 propose di rendere intuitiva una lettera, presentando un oggetto il cui nome incominciava con la lettera stessa, ricorrendo talvolta alle onomatopee e ai versi degli animali. Nel 1533 Peter Jordan decise di proporre alcune illustrazioni da associare alle parole trattate nel corso delle lezioni²³.

Seguendo un'analisi meramente didattica, emerge un certo distacco rispetto a questo metodo, se si lavora con analfabeti adulti e stranieri, ma alcuni principi analitici potrebbero comunque essere inseriti all'interno di altre metodologie, costituendo andamenti didattici di carattere ibrido.

Tra i metodi di questo genere si cita anche il metodo ideato da Suzanne Borel-Maisonny che utilizza alcuni gesti associati ai fonemi in modo da facilitare la memorizzazione del legame tra suono e simbolo.

Riassumendo, il metodo fonico-sintetico richiede una grande quantità di parole e si basa sul modello del fonema da riprodurre, mentre il metodo globale o analitico prevede un'analisi totale, dal testo alla frase, dalla frase alla parola e dalla parola alla sillaba.

Il Metodo Freire

All'interno della casistica dei metodi pensati appositamente per gli adulti analfabeti spicca il metodo Freire, sperimentato per molti anni in Brasile e in altri Paesi sudamericani. Definito "metodo di coscientizzazione", l'approccio considera l'alfabetizzazione come un momento di liberazione dell'uomo, intendendola come spazio cosciente. Al centro della metodologia si colloca lo studio delle "parole generatrici". Per parole generatrici si intendono le parole legate all'immediata spendibilità e conoscenza del corsista (per esempio, *lavoro, scuola, figlio*). Pallotti al riguardo cita gli indizi di contestualizzazione, ovvero gli «elementi che aiutano ad interpretare una frase al di là del suo semplice significato letterale»²⁴. Attorno a questo primo nucleo di apprendimento si sviluppano le altre parole; la tecnica didattica per consentire la padronanza del mezzo è visivo-imitativa: si seguono i movimenti della mano dell'insegnante e si guida il corsista mediante un sistema di punti e di linee.

Il metodo Freire richiama l'attenzione di chi si occupa di alfabetizzazione degli adulti sulla configurazione della professione: l'insegnante, infatti, è tenuto a un profondo studio preventivo delle dinamiche legate alla vita dei futuri studenti²⁵, con un certo margine di probabilità legato alle previsioni, nell'ottica di incrementare la motivazione. Si opera una distinzione sul ruolo dell'insegnante con analfabeti adulti o bambini. Mentre il rapporto tra insegnante e bambino è verticale, quello tra insegnante e adulto analfabeta non dovrebbe concepire aspetti direttivi troppo marcati; il metodo Freire infatti si colloca nella forma del dialogo alla pari tra insegnante e corsista. Sarebbe improponibile impostare un corso per adulti sul modello di quelli pensati per i bambini; un'impostazione metodologica inesatta porterebbe via la dignità agli studenti e rischierebbe di infantilire i processi cognitivi di questi ultimi.

L'insegnante dovrebbe prestare attenzione non solo alle tecniche e alle modalità di insegnamento, ma anche alla

20. Si veda I.Y. Liberman - A.M. Liberman, «Annals of Dyslexia», 40, 1990, pp. 51-77.

21. I mediatori linguistici sono di tre tipi: simbolici (formule, verbalizzazioni, ecc.), analogici (drammatizzazioni, giochi e simulazioni) e iconici (disegni, schemi, fotografie, ecc.). Si veda E. Damiano, *L'azione didattica*, Armando, Roma 1993.

22. Si tratta di una difesa psicologica che la mente erge quando si agisce in stato di ansia, si ha paura di sbagliare e si teme di mettere a rischio la propria immagine di fronte all'insegnante o al gruppo classe. Secondo la teoria di Krashen, che ha sviluppato la nozione di filtro affettivo facendone un cardine della sua *Second Language Acquisition Theory*, in presenza di un filtro affettivo attivato non si può avere acquisizione ma solo apprendimento (si veda G. Pallotti, *La seconda lingua*, cit.).

23. Si sviluppa un primo iconismo affiancato all'alfabetizzazione e mai abbandonato.

24. Si veda G. Pallotti, *La seconda lingua*, cit., pag. 110.

25. Per esempio, la professione, l'età, gli interessi, il lavoro e l'estrazione socioculturale.

sfera psicoaffettiva del corsista per il quale probabilmente diventerà un punto di riferimento.

Il metodo Montessori

Il metodo Montessori prevede l'analisi di oggetti concreti, si apprende in maniera empirica e l'astrazione diviene un processo spontaneo. Il corso di alfabetizzazione montessoriano insegna a mettere in atto tutte quelle strategie cognitive necessarie per cogliere e decifrare le coordinate linguistiche situazionali e pragmatiche di un messaggio. Nel flusso di suoni, nel *continuum* fonico, si cercano significati da collegare alla realtà. Questo metodo è il primo che attribuisce un'importanza significativa al ruolo del silenzio²⁶.

Il metodo TPR

Negli anni Sessanta si sviluppa il metodo TPR o *Total Physical Response*. Esso prevede una serie di risposte fisiche, giacché si collega la lingua al movimento, alle azioni, alla fisicità degli studenti e dell'insegnante. Il metodo si basa prevalentemente sugli ordini ed è plausibile che si sviluppino alcune attività di drammatizzazione.

Conclusioni

Concordo con chi ribadisce la necessità di aderenza alla vita quotidiana degli studenti, di contenuti concreti e significativi e di un'immediata anche se pur piccola e banale spendibilità di ciò che si è appreso, nella vita quotidiana. Generalmente si privilegia un andamento ibrido a livello di metodo e in ogni caso si punta a una didattica ciclica che riprenda gli argomenti svolti durante il corso. L'insegnante, prima di cominciare il corso di alfabetizzazione, dovrà selezionare gli argomenti e le strutture linguistiche da presentare a lezione e riflettere sul modo in cui si insegnano gli argomenti, sulle metodologie, sulle strategie didattiche che seguirà, sul rapporto che vorrà costruire con gli studenti, sulle abilità della lingua²⁷ che tenderà a sviluppare.

L'età degli studenti costituisce un elemento fondamentale non solo sui metodi da adottare e sulle attività da proporre, ma anche sui tempi di apprendimento e sugli esiti di questi ultimi. L'ipotesi secondo la quale i bambini imparerebbero meglio degli adulti e degli adolescenti è diventata meno sicura grazie ai recenti studi neurolinguistici: se il bambino da una parte presenta maggior predisposizione per la schermatura fonica, l'adulto ha maggiori capacità di grammaticalizzazione a livello cognitivo.

Per quanto concerne la velocità dell'apprendimento, appaiono interessanti i risultati delle ricerche di Krashen, secondo il quale gli adulti, soprattutto nella fase iniziale, imparerebbero la grammatica più rapidamente dei bambini, grazie a una maggiore maturità cognitiva, mentre la struttura neurologica dei bambini favorirebbe il loro ritmo di apprendimento in ambito fonologico²⁸. Queste considerazioni sono pensate per il campo dell'insegnamento dell'italiano come prima lingua, ma restano valide anche nel caso dell'alfabetizzazione in lingua seconda.

Gli adulti alfabetizzati sono abituati a riconoscere e ad abbinare i grafici ai fonici in modo del tutto automatico; al contrario, gli analfabeti sono costretti a ricercare indizi visivo-uditivi da associare ai grafici (per esempio, per la "A" di "ACQUA" lo studente ricorderà il disegno della caraffa riempita o del rubinetto, la posizione delle mani che imita la forma della lettera e probabilmente alcune espressioni pragmatico-interiettive del tipo "aaaah"). La complessità del processo di alfabetizzazione di un adulto potrebbe portare lo studente a demotivarsi perché risente della mancanza di spendibilità immediata rispetto a ciò che ha appreso.

La principale problematica dell'alfabetizzazione in lingua seconda rispetto all'alfabetizzazione dei parlanti nativi è

26. Il silenzio viene considerato un fattore pragmatico tipico della competenza interazionale.

27. Per abilità della lingua si intendono la lettura, la scrittura, il parlato e l'ascolto.

28. Si veda G. Pallotti, *La seconda lingua*, cit.

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

costituita dal ruolo dei vicini fonici che sono opportunamente segmentati a livello acustico e grafico secondo logiche frequenziali relative all'uso. I parlanti stranieri possono faticare a segmentare il linguaggio tanto nel parlato, quanto nello scritto.

Occorre valutare con attenzione gli argomenti presentati durante le lezioni, la comprensibilità delle consegne e la frequenza con cui rivisitare quello che si è già appreso in modo da evitare uno sforzo insormontabile, generando frustrazione e demotivando gli studenti. È necessario su-

perare la competenza strumentale: l'insegnamento della tecnica di scrittura e la padronanza del mezzo non sono sufficienti per alfabetizzare – occorre considerare la conoscenza delle principali regole ortografiche, ma anche una non trascurabile padronanza della L2. Quasi tutti i metodi della didattica dell'alfabetizzazione condividono i processi imitativi, tipici dell'apprendistato²⁹.

Walter Ong sostiene che un alfabetizzato non può recuperare totalmente il senso di ciò che la parola significa per chi è immerso in una tradizione soltanto orale³⁰. L'oralità è caratterizzata dalla prevalenza della sfera del quotidiano, le difficoltà di comprensione tra alfabetizzati e analfabeti sono imputabili al diverso approccio conoscitivo: mentre l'oralità si fonda sull'aggregazione, la scrittura predilige l'analisi e per l'analfabeta la memoria rappresenta l'unica possibilità di esprimersi. Azzolini afferma che gli analfabeti ricalcano i loro ricordi utilizzando pensieri e atteggiamenti non facili da rimuovere, ben impressi nella memoria data la loro «esemplarità»³¹.

Mentre «la vista isola gli elementi, l'udito li unifica»³² e lo scritto incoraggia all'analisi e alla segmentazione: un analfabeta potrebbe non essere abituato a una concezione separatista della lingua e la parola stessa diventa evanescente al momento della sua pronuncia.

La questione non riguarda direttamente il processo di astrazione. Alcuni studiosi individuano negli analfabeti una mancata capacità di astrazione e uno spiccato senso della concretezza e della situazionalità. Effettivamente, come ricorda Azzolini, anche gli illetterati condividono processi di astrazione talvolta complessi: se la parola esprime un concetto, il processo di astrazione è già innescato anche se è lacunosa la parte di collegamento tra concetti, tipica di un allenamento che in gran parte è messo in moto dall'istruzione formale.

L'alfabetizzazione, a prescindere dal metodo adottato, costituisce probabilmente l'aspetto più interessante della formazione, poiché propedeutica a ogni altro tipo di apprendimento formalizzato; ecco perché ogni docente deputato all'insegnamento della lettura e della scrittura dovrebbe possedere uno strumentario teorico significativo da poter applicare nelle proprie classi a seconda dei corsisti di riferimento.

Paolo Nitti

xxxxxxxxxxxx

BIBLIOGRAFIA

- Adorno C. - Ribotta P.**, *Insegnare e imparare la grammatica*, Paravia Scrittori, Torino 1999.
- Azzolini O.**, *La fatica di conoscere*, Laterza, Roma-Bari 1991.
- Balboni P.**, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci Editore, Roma 1994.
- Balboni P.**, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Novara 2002.
- Balboni P.**, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino 2007.
- Berruto G.**, *Corso elementare di linguistica generale*, UTET, Torino 2006.
- Bettoni C.**, *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari 2007.
- Bosc F. - Marellò C.**, *Italiano L1-LS/L2: andata e ritorno*, in «Comunicare», 1, 2001.
- Casi P.**, *L'italiano per me 1/2*, Eli, Recanati 1995.
- Damiano E.**, *L'azione didattica*, Armando, Roma 1993.
- Deva F.**, *L'insegnamento della lettura e della scrittura*, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- Deva F.**, *I processi di apprendimento della lettura e della scrittura*, La Nuova Italia, Firenze 1982.
- Eysenck W. - Keane M.T.**, *Manuale di psicologia cognitiva*, Edizioni Sorbona Milano, Milano 1998.
- Favaro G.**, *Il mondo in classe, dall'accoglienza all'integrazione: i bambini stranieri a scuola*, Nicola Milano Editore, Bologna 1992.
- Franta H. - Colasanti A.R.**, *L'arte dell'incoraggiamento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991.
- Freddi G.**, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino 1999.
- Freire P.**, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1972.
- Laudanna A. - Voghera M.**, *Il linguaggio: strutture linguistiche e processi cognitivi*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- Lieberman I.Y. - Lieberman A.M.**, «Annals of Dyslexia», 40, 1990, pp. 51-77.
- Ong W.**, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna 1986.
- Pallotti G.**, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano 2006.
- Porcelli G.**, *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia 2000.
- Vygotskij L.S.**, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1992.

SITOGRAFIA

- <http://www.indire.it>
<http://it.wikipedia.org/wiki/Analfabetismo>

29. In didattica, si definisce apprendistato la modalità di apprendimento per imitazione, solitamente avente finalità pratiche.

30. Si veda W. Ong, *Oralità e scrittura*, cit., p. 31.

31. Si veda O. Azzolini, *La fatica di conoscere*, Laterza, Roma-Bari 1991, p. 35.

32. Si veda W. Ong, *Oralità e scrittura*, cit., p. 105.