

LA MEDIA LITERACY COME SUPPORTO ALL'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA

ARIANNA WELISCH, GIULIO ASTA
DICO EDUCATION

Abstract – While in the 90s the New London Group advocated a definition of literacy that takes into account modes of expression other than written, today the comparison of different cultures (Cole, 1996) makes it more essential than ever to reflect on what kind of literacy enables integration into contemporary Western societies.

We propose some ideas developed within the Italian L2 classes for refugees and asylum seekers from the DiCO education project, which is committed to promoting the research and the implementation of discoveries in contemporary glottodidactics research studies through training, workshops and innovative teaching and learning materials.

The paper aims at both investigating the notion of literacy itself and illustrating some insights on possible digital literacy (Buckingham 2015) paths parallel to traditional literacy acquisition ones, with particular focus on the so-called media-literacy (ibid.) as a means to support learning and teaching.

Some hands-on examples will be provided throughout the paper, presenting smartphone built-in features that, by changing the shape of the educational content (Pireddu, Maragliano 2012), facilitate language acquisition of adult learners with low education. The research results lead to reflecting on the potential role of media literacy in the development of learners' autonomy.

Keywords: media literacy, mobile-learning, language acquisition, multilingualism, digital literacy

1. Introduzione

DiCO education è un progetto di ricerca-azione nato a Bologna nel 2017 con l'obiettivo di fornire a insegnanti e studenti metodologie e materiali glottodidattici aggiornati e sensibili alle esperienze e alle necessità degli apprendenti di italiano L2 provenienti da recenti percorsi di immigrazione, in particolare dall'Africa Sub-sahariana e dal Medio Oriente. Le attività del progetto prevedono workshop, corsi di lingua italiana e di alfabetizzazione digitale con specifica attenzione al *background* di provenienza degli studenti e ai *media* utilizzati per facilitare il processo di apprendimento.

Le riflessioni e le osservazioni qui presentate fanno riferimento, nel dettaglio, a questo secondo aspetto. Riteniamo che la didattica di oggi - e di

domani - potrebbe trarre beneficio da un approccio informato sui benefici dello sviluppo della *media literacy*, intesa come il riconoscimento di caratteristiche, influenze e implicazioni dell'utilizzo di particolari *medium* sul sapere in acquisizione (Maragliano, Pireddu 2012). Un simile approccio, per risultare opportuno ed efficace, necessita di una riflessione sulle *literacies* della contemporaneità, sia per gli insegnanti sia per gli studenti.

Durante le esperienze didattiche condotte da DiCO education e qui presentate come osservazione di un *case study*, è emerso come la *media literacy* costituisca un indispensabile elemento su cui lavorare nei processi di accompagnamento verso una piena alfabetizzazione. Tale lavoro può facilitare significativamente studenti e insegnanti nel prendere parte consapevolmente e attivamente alle forme di comunicazione multimediali che caratterizzano la nostra epoca, la nostra società e la cultura globalizzata.

È noto che la scelta del *medium*, cioè del mezzo di trasmissione e - conseguentemente - della forma data ai contenuti, influenzi il messaggio stesso (McLuhan, Powers 1986, McLuhan 1998), eppure si tiene ancora poco in considerazione l'influenza della forma (i.e. medium, design, accessibilità) dei materiali didattici sui risultati dell'apprendimento guidato e autonomo. Si potrebbe, invece, riflettere maggiormente sulla scelta di un *medium* adattivo, così da poter differenziare le proposte didattiche in base al livello di scolarizzazione degli studenti. Allo scopo di meglio illustrare questo bisogno di adattività del *medium* didattico, nei prossimi paragrafi descriveremo il contesto in cui ha avuto luogo l'osservazione presentata, forniremo alcuni spunti di riflessione teorici e, infine, illustreremo come l'accompagnamento, al corso di lingua L2, di un percorso di alfabetizzazione digitale basato su alcune funzionalità particolari degli smartphone (i.e. *media literacy*) possa agevolare l'acquisizione linguistica.

2. Il contesto di riferimento

Dal 2013 al 2018, l'Europa ha vissuto un forte incremento del numero di persone che arrivavano nei suoi territori per chiedere asilo e cercare lavoro. Poiché la maggior parte di questi immigrati proveniva da Paesi¹ che non hanno ancora raggiunto un pieno livello di alfabetizzazione della popolazione, è aumentata anche la percentuale di stranieri con una bassa scolarizzazione presenti in Italia e la richiesta di corsi di lingua italiana e di alfabetizzazione. Chi è scarsamente scolarizzato, in particolare se già adulto, necessita di metodologie e materiali didattici specifici per avere le stesse opportunità di

¹ Si vedano i dati sull'immigrazione a questo link:

<http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/it/documentazione/statistica/i-numeri-dellasilos> (ultima consultazione 1.05.2020).

apprendimento di soggetti maggiormente scolarizzati, e le iniziative nate per implementare l'offerta didattica nazionale in questo ambito non sono mancate, come dimostra – tra i molti esempi – lo stesso convegno CILGI, tenutosi a Campobasso nel 2019.

Come sottolinea la letteratura sull'alfabetizzazione in età adulta, in particolare in L2 (Minuz 2005, 2014; Borri *et al.* 2014), questa tipologia di apprendenti fatica a inserirsi in un ambiente scolastico formale e i tassi di abbandono scolastico lo confermano. La causa dell'abbandono dei corsi risiede spesso nella difficoltà riscontrata a “tenere il passo”, nella mancanza di motivazione e nella percezione di assenza di benefici immediati, tra altri fattori di contesto (e.g. la gestione della famiglia con minori, la mancanza di trasporto pubblico per le zone periferiche, il bisogno di trovare lavoro, lo svolgimento di un impiego durante gli orari scolastici, la mancanza dei documenti necessari all'iscrizione). Questa tendenza porta gli studenti a non usufruire dei corsi di lingua e a perdere un'opportunità di supporto che potrebbe essere essenziale ai fini delle possibilità di integrazione.

Con l'obiettivo di rispondere a queste esigenze emergenti, anche in Italia si sono sviluppati sempre più gli studi relativi agli studenti LESLLA (l'acronimo indica sia il nome dell'associazione *Literacy Education and Second Language Learning for Adults* ma anche il target a cui si rivolge *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition for Adults*) oppure SLIFE (*Students with Limited or Interrupted Formal Education*) per permettere agli insegnanti di affiancare all'insegnamento della lingua italiana anche quello delle competenze di lettura e scrittura in L2 necessarie per integrarsi nella nostra società.

Il progetto DiCO si inserisce in questo contesto e lavora focalizzando l'attenzione sulla dimensione orale dell'apprendimento, non tanto per contrapporla alla scrittura, quanto per esplorare le possibilità offerte dall'oralità secondaria (Ong 1982), ovvero quella mediata dai mezzi elettronici e digitali. I risultati che presentiamo scaturiscono dal lavoro di osservazione svolto tra il 2018 e il 2019 durante alcuni corsi di lingua italiana e di alfabetizzazione digitale rivolti a un campione di beneficiari del sistema di accoglienza per rifugiati e richiedenti asilo nella città di Bologna. Le persone coinvolte erano prevalentemente giovani uomini e donne provenienti dalla Nigeria² che disponevano di un repertorio linguistico multilingue particolarmente sviluppato (la triglossia è comune in alcuni Paesi) anche grazie alla recente esperienza di migrazione.³ Anche se mancano dati certi sul livello di scolarizzazione dei

² Nell'area Metropolitana di Bologna al 31.05.19 erano presenti 972 persone nel sistema Sprar/Siproimi, di cui 764 con meno di 30 anni. Il 25% della popolazione totale all'interno del sistema risultava proveniente dalla Nigeria, su un totale di 38 nazionalità presenti. Fonte: Bologna Cares. https://www.bolognacares.it/wp-content/uploads/2018/05/Caratteristiche-beneficiari_e-SPRAR_SIPROIMI_31_05_2019.pdf.

³ Solo in Nigeria sono attestate 519 lingue (<https://www.ethnologue.com/country/NG>) e la maggior parte della popolazione è bilingue o trilingue (si veda anche Siebetcheu in questo volume).

beneficiari dell'accoglienza bolognese, si può notare che tra chi era inserito nel sistema Sprar-Siproimi nel 2018 e ha frequentato con continuità almeno un corso d'italiano, il 15,3% ha seguito un corso di pre-alfabetizzazione, il 39,9% un corso di livello base⁴ e, dunque, è lecito supporre che quasi la metà delle persone inserite nel sistema di accoglienza potessero rientrare nelle categorie LESLLA o SLIFE.

Ciò che caratterizza gli apprendenti LESLLA e SLIFE è il fatto che, avendo una scolarizzazione inferiore ai 5 anni, faticano a comprendere le dinamiche che regolano il sistema di istruzione formale, fatto di esercizi decontestualizzati (Denny 1995) e, per quanto riguarda l'apprendimento linguistico, di analisi metalinguistica. Spesso queste competenze sono date per scontate da chi è cresciuto in un contesto in cui la maggior parte delle persone sono scolarizzate al punto che si diffondono pregiudizi secondo cui gli analfabeti non sarebbero in grado di formulare pensieri razionali e complessi. In realtà, anche il pensiero contestualizzato delle società non-occidentali può essere altamente teorico: ad esempio, i Veda indiani hanno trasmesso oralmente alte riflessioni filosofiche e religiose (Minuz 2005). Oggi è difficile imbattersi in prealfabeti o analfabeti totali⁵ ma è importante tenere in considerazione che alcune competenze cognitive e manuali che per lungo tempo sono state associate all'alfabetizzazione sono il risultato in realtà della scolarizzazione formale (Scribner, Cole 1981).⁶

Mentre il modello scolastico della tradizione occidentale fatica a recepire questi studi e continua a proporre modalità di trasmissione e acquisizione della conoscenza legate unicamente alla scolarizzazione formale e al *medium* cartaceo, oggi i *media* digitali permettono a chiunque di trasmettere informazioni e di studiare anche senza che sia strettamente necessario leggere, di scrivere senza dover usare carta e penna, e di poter osservare la lingua target in un contesto reale anche senza uscire di casa. Alla luce di queste considerazioni, emergono alcune domande. Perché, dunque, insegniamo a leggere e a scrivere ad apprendenti LESLLA e SLIFE usando i metodi e gli strumenti tradizionali? In questo modo supportiamo o ostacoliamo il loro apprendimento linguistico? Quali sono le competenze legate all'alfabetizzazione indispensabili per inserirsi nella nostra società? Quali strumenti didattici abbiamo a disposizione oggi? Per rispondere a questi interrogativi è innanzitutto necessario chiarire che cosa si intende per alfabetizzazione.

⁴ Atlante Sprar Siproimi 2018, Anci - Ministero dell'Interno, pp. 80-81.

⁵ Facciamo qui riferimento alle categorie individuate da Minuz 2005, p.27.

⁶ Altri modelli di alfabetizzazione – come quella religiosa, professionale o sociale – permettono solo di comprendere e trasmettere messaggi.

3. Quale literacy?

Se si prende in considerazione la definizione di alfabetizzazione data dall'UNESCO⁷ risulta evidente che questa non riguarda solo le capacità di leggere, scrivere e far di conto: nel documento è chiaramente sottolineato come queste capacità debbano essere applicabili in contesti diversi e, soprattutto, il fatto che non siano fini a se stesse. Il fine ultimo di queste competenze è permettere agli individui di realizzare le proprie aspirazioni, di incoraggiare l'autodeterminazione e la piena partecipazione alla società. Come afferma Minuz, «l'esigenza di definire i contorni dell'analfabetismo ha radici di ordine politico e statistico prima che didattico» (Minuz 2005), non si tratta quindi tanto di competenze fisse - come svolgere un'operazione matematica, determinare la funzione di una parola nella frase, tracciare segni su un foglio, comprendere l'organizzazione delle informazioni di un testo - ma di capire quali sono le motivazioni che ci portano a ritenere indispensabili queste competenze.

Tenendo conto di quanto è stato detto nel paragrafo precedente, i fattori da prendere in considerazione sono molteplici⁸: quando parliamo di alfabetizzazione oggi non facciamo riferimento a quanto definito da Street (1984) come “modello autonomo”, che prevede la *literacy* come una tecnica neutra e universalmente condivisibile da tutte le culture⁹. Diversamente, consideriamo la lettoscrittura una pratica situata, cioè specifica di società, culture e comunità linguistiche: la scrittura, la lettura e la capacità di far di conto sono solo alcuni dei possibili artefatti cognitivi utilizzati dalle varie culture per organizzare e immagazzinare la conoscenza (Cole, 1996; Maragliano, Pireddu 2012). Possiamo inoltre aggiungere, nel solco di questo approccio, che simili pratiche sono influenzate da ciò che una data cultura intende per conoscenza e dalla rilevanza ad essa attribuita secondo l'esperienza di vita di ciascuno (Nieto Bode 2008).

Quando si fa esperienza del sistema educativo di un'altra cultura, quindi, la classe, le sue regole e le sue dinamiche rappresentano elementi da decodificare al pari di una nuova lingua. Se si considera che gli apprendenti SLIFE inseriti nel sistema educativo formale di tipo occidentale devono confrontarsi contemporaneamente con una lingua, una cultura e un paradigma di apprendimento nuovi, e che il nostro modello di istruzione per adulti è basato su strumenti mentali (il modo in cui vengono presentate le informazioni) e fisici (gli esercizi e i test proposti) che danno per scontate le competenze che si sviluppano all'interno del percorso scolastico stesso (Scribner, Cole, 1981),

⁷ Si vedano i documenti ufficiali <https://en.unesco.org/themes/literacy-all/five-decades> (ultima consultazione 01/05/20) e, per una lettura critica, degli stessi Wikens, Sandlin (2007).

⁸ Per una introduzione alla trattazione sulle numerose accezioni contemporanee del concetto di literacy si veda Banzato 2013.

⁹ Anche da questo punto di vista le variabili da tenere in considerazione quando si parla di apprendenti L2 adulti sono molteplici, si veda Minuz 2005, p. 27.

risultano evidenti i motivi delle difficoltà percepite nel trarre beneficio dalle lezioni.

In un mondo multiculturale e multimediale come quello contemporaneo, il concetto di alfabetizzazione si è man mano sviluppato in quello di *multiliteracies* (Cazden, Cope *et al.* 1996) e il campo di studi ha assunto la dimensione multidisciplinare dei *New literacies studies* (Banzato 2013). A fronte di questi nuovi studi, riteniamo che sia particolarmente importante riconoscere che ci sono più modalità produttrici di senso (linguistica, visiva, audio, gestuale, spaziale, multimodale, ecc.) e sviluppare la *media literacy* per padroneggiare competenze comunicative su *medium* diversi.

Per l'insegnante di italiano L2 (ma non solo) questo significa riflettere sul fatto che per lavorare con apprendenti a bassa scolarizzazione potrebbe essere utile innanzitutto comprendere quali sono le *literacies* e gli strumenti a disposizione, cioè partire dalle competenze informali dei propri studenti per poi facilitare lo sviluppo di quelle necessarie per partecipare, evitando l'emarginazione, nella società di approdo. Infatti, come osserva Virgilio (2018):

L'attenzione alle competenze informali è particolarmente significativa per gli apprendenti con background migratorio proprio perché la stessa esperienza di migrazione consente ai migranti di acquisire competenze e conoscenze trasversali (ad esempio di carattere interculturale, linguistico, di problem-solving, di resilienza e di analisi del contesto, [...]) che spesso vengono ignorate o sottovalutate, ma che costituiscono dei veri e propri punti di forza in termini di capitale umano e professionale (Virgilio 2018, p. 24).

La *media literacy* permette un approccio didattico trasversale e integrato, affiancando all'insegnamento della lingua italiana (orale e scritta) l'alfabetizzazione digitale e considerando più opportunamente *medium* e strategie di apprendimento per lo sviluppo delle *literacies* richieste dalla contemporaneità, rispetto alle capacità di leggere, scrivere e far di conto tradizionalmente associate alla *literacy*. Per questo motivo riteniamo che la *media literacy* non vada considerata come una competenza opzionale, sussidiaria o aggiuntiva rispetto all'alfabetizzazione ma, piuttosto, parte integrante di essa, anche considerando il fatto che i nuovi *media* rappresentano il contesto più frequente di contatto con la lingua scritta. Come osserva Kluzer (2014):

il crescente utilizzo di strumenti digitali in tutte le sfere della vita quotidiana nella nostra società tende ad alimentare ulteriori processi di marginalizzazione ed esclusione delle persone svantaggiate per fattori socio-economici e culturali (Kluzer 2014, p. 24).

Dunque, riteniamo che l'utilizzo delle ICT (Information and Communication Technologies) nella classe di italiano L2 possa rappresentare non solo un

supporto alla didattica, ma anche un'opportunità di sviluppo di quelle competenze tecnologiche utili a integrarsi nella società italiana.

Partendo da queste considerazioni, la ricerca condotta ha voluto indagare quali fossero le pratiche didattiche e gli strumenti più *responsive*, ovvero capaci di adattarsi agli stili di apprendimento di studenti LESLLA o SLIFE, al fine di facilitarne l'acquisizione della lingua italiana nell'ottica di un più fluido inserimento nella società (De Capua, 2016).

4. Approccio comunicativo situazionale digitale

Potrebbe essere necessario ripensare criticamente il proprio modo di fare lezione (Virgilio, 2018) affinché i momenti in classe non rappresentino un ostacolo ma si rivelino un supporto adatto anche per chi non condivide lo stesso background dell'insegnante. Per raggiungere un simile scopo è indispensabile lavorare attivamente alla costruzione della relazione studente-insegnante per incoraggiare la co-costruzione del percorso di apprendimento. Una buona prassi comincia dal riconoscimento delle identità culturali e delle competenze individuali ma anche dal coinvolgimento attivo di tutti i soggetti nella realizzazione delle attività in classe, così che queste possano rispondere alle reali esigenze comunicative di coloro che apprendono, risultando quindi più rilevanti e motivanti.

Durante le lezioni osservate si è deciso di concentrarsi su tre elementi:

- i repertori linguistici (Blommaert, Backus, 2013) come strumenti di contatto tra le persone;
- lo smartphone come medium per esercitare le proprie competenze linguistiche;
- l'analisi delle situazioni, sia fisiche sia virtuali, d'uso della lingua.

L'approccio qui presentato, che si potrebbe definire “comunicativo situazionale digitale”, è volto a utilizzare il più possibile le strategie di apprendimento già conosciute dagli studenti insieme agli strumenti mediali a loro già noti, lavorando sia sulla alfabetizzazione linguistica sia su quella digitale e mediale.

Per quanto riguarda la lingua, si è deciso di condurre le lezioni incoraggiando l'uso delle L1 quando necessario ai fini della chiarezza referenziale di quanto discusso considerando, quindi, gli studenti come soggetti attivi e competenti. Con questo espediente, possibile grazie alle competenze multilingui dei docenti e all'utilizzo degli smartphone, si è creata l'occasione di utilizzare le competenze linguistiche pregresse degli apprendenti per cambiare il ruolo della lingua: da oggetto statico di studio, essa è stata considerata nella sua natura dialogica e dinamica e utilizzata, anche in classe, innanzitutto come mezzo di interazione (De Oliveira, 2014). Riconoscendo e utilizzando le lingue parlate dagli studenti (Rampton, 2008) ci si è avvicinati alle modalità di

apprendimento spontaneo della lingua già padroneggiate dagli apprendenti, legando l'esercizio della lingua a un contesto comunicativo concreto e reale. Così facendo, inoltre, si sono potute valorizzare le loro competenze ed esperienze, abbassando il filtro affettivo che spesso ostacola l'apprendimento all'interno dei contesti scolastici formali.

L'utilizzo dello smartphone, come elemento cardine del processo di alfabetizzazione digitale promosso in questo contesto, è stato motivato dal fatto che si tratta di un oggetto familiare, almeno nei suoi usi più comuni, per tutti i partecipanti. Infatti, lo smartphone è essenziale per coloro che hanno intrapreso la rotta migratoria verso l'Europa sia durante il viaggio sia per mantenere i contatti con familiari e amici (Schiesaro, 2018; Gillespie *et al.*, 2016) ed è riconosciuto anche dall'UNHCR (2016) come un elemento fondamentale, tanto che la possibilità di accedere a corrente elettrica per ricaricare i dispositivi e a punti dove usufruire del wi-fi viene sempre più considerata come un bisogno fondamentale.

Nonostante l'impegno delle case produttrici nello sviluppo di software e sistemi operativi sempre più intuitivi, va notato come l'interfaccia dello smartphone non sia stata pensata per le persone con una bassa scolarizzazione, ma è stata disegnata "intuitivamente" solo per la parte più benestante e scolarizzata della popolazione mondiale (Cutrell, 2011), dunque ne ricalca le modalità di organizzazione del pensiero simboliche e semiotiche e presuppone, spesso, la capacità di leggere e scrivere. Pur possedendo uno smartphone, quindi, gli apprendenti LESLLA e SLIFE sono esclusi dalla maggior parte delle possibilità offerte dalla connessione internet, come la capacità di trovare informazioni in rete, l'accesso a servizi online, la fruizione di contenuti formativi, la partecipazione attiva alla società, la comunicazione istantanea e l'orientamento sul territorio.

Riprendendo, però, quanto dice Novello (2012, p. 87), dato che «i supporti multimediali fanno parte della quotidianità dell'individuo nella gestione delle informazioni e delle relazioni sociali e lavorative» durante le attività osservate si è deciso di sfruttare come materiali didattici proprio i contesti che già erano noti agli studenti e di esplorare insieme situazioni comunicative nuove che potessero risultare immediatamente utili anche nella vita quotidiana, supportando così la motivazione. In questo modo - invece di proporre materiali astratti e generici come capita normalmente durante le lezioni tradizionali - attraverso lo smartphone si fornisce un contesto noto entro cui entrare in contatto con la lingua target e si rispetta il bisogno di informazioni contestualizzate (Danny, 1991) degli apprendenti con una bassa scolarizzazione.

L'utilizzo delle ICT in classi di stranieri residenti ha avuto già alcuni riscontri positivi anche in Italia. Tra i vantaggi organizzativi, Kluzer (2011, 2014) ha evidenziato la possibilità di studiare da casa, di avere orari flessibili, di

individualizzare gli interventi, di raggiungere un numero maggiore di utenti e di eliminare alcuni costi associati alla didattica e quindi garantire un'offerta maggiore. Tra i vantaggi per l'apprendimento, invece, c'è il poter provare esperienze simili a quelle della vita reale, ma nel contesto protetto di una simulazione digitale (Ferrari e Kluzer, 2011), il potere inclusivo e emancipatorio della tecnologia (Zoletto, 2018), la promozione della collaborazione e dei processi dialogici, che portano gli apprendenti a negoziare i significati e ampliare la conoscenza di ciascuno (Zanon, 2018). Un risultato interessante riguarda la motivazione e la partecipazione, come osserva Kluzer (2014):

solo 5 dei 138 iscritti non hanno concluso le attività, (...) dato sorprendente se si considera che i tassi di abbandono nei corsi per stranieri superano mediamente il 20% degli iscritti (Kluzer, 2014, p. 45).

Anche la nostra esperienza conferma la motivazione intrinseca nell'uso delle tecnologie, generalmente percepite come strumenti utili alla persona e usate più volentieri - o banalmente più spesso - rispetto a carta e penna, dispense, quaderni e sussidiari per gli esercizi e le attività.

5. Una proposta operativa: G-board

Partendo da quanto descritto finora, precisiamo che le attività osservate - condotte nell'ambito delle attività di DiCO - sono state svolte in modalità BYOD (Bring Your Own Device), evitando quindi l'acquisto di strumenti aggiuntivi ma partendo, anche a livello *hardware*, da ciò che lo studente già possiede e utilizza. Sfruttando poi il design *user friendly* di smartphone e app, progettati per facilitare l'esperienza del consumatore, si è voluto indagare se questi potessero facilitare anche processi di apprendimento attraverso il loro utilizzo guidato.

Un esempio concreto dell'uso dello smartphone durante le attività didattiche è rappresentato da G-board, la tastiera per smartphone realizzata da Google (le tastiere degli smartphones sono infatti un'applicazione come un'altra e si possono sostituire). La scelta di questa applicazione si basa sul fatto che supporta ben 500 lingue e più di 40 sistemi di scrittura¹⁰ e questo permette alla maggior parte della popolazione di scrivere nella propria prima lingua, di trovare riflesso nel proprio smartphone il proprio repertorio linguistico e di scegliere quale lingua usare a seconda della persona con cui si sta comunicando

¹⁰ L'elenco delle lingue a disposizione può essere consultato sul sito di assistenza di Google alla pagina "Configurare Gboard" (<https://goo.gl/fMQ85U> ultima consultazione 4.11.2020).

o della situazione in cui ci si trova¹¹. Tra le lingue aggiunte di recente su G-board c'è anche il Pidgin Nigeriano, con un evidente vantaggio per molti beneficiari del sistema d'accoglienza meno scolarizzati, che non solo vedono riconosciuta la loro varietà linguistica, ma hanno anche la possibilità di fare pratica della lettura e della scrittura attraverso un idioma a loro noto.

Cambiare tastiera non significa semplicemente utilizzare il proprio alfabeto, ma usufruire della cosiddetta “scrittura intelligente”¹², ovvero dei suggerimenti di scrittura predittivi creati da un'intelligenza artificiale in base alle tendenze dei parlanti e personalizzati man mano dalle nostre abitudini. Ad esempio, usando la tastiera italiana l'avverbio “come” a inizio di frase farà apparire i suggerimenti “è”, “stai”, “va” mentre con la tastiera inglese il verbo “come” sarà seguito da “in”, “on”, “home”. Utilizzare una tastiera multilingue significa quindi che si può facilmente comunicare scegliendo la lingua di volta in volta senza riscontrare le interferenze delle altre lingue utilizzate e senza dover cambiare le impostazioni generali dello smartphone, con possibili risvolti interessanti per l'apprendimento e per la didattica.

All'inizio di ogni corso svolto nel contesto qui analizzato, è stata installata su tutti i *device* dei partecipanti questa *keyboard* gratuita permettendo così ai docenti di omogeneizzare i sistemi di scrittura della classe e, quindi, di impostare il lavoro a partire da un unico strumento. Le lezioni sono poi state strutturate attraverso esercitazioni e attività che venivano svolte da ogni partecipante direttamente sul proprio smartphone, mentre l'insegnante - provvisto di smartphone, proiettore e *chromecast* - mostrava proiettata sulla parete in diretta l'immagine di quello che avveniva sul proprio dispositivo.

Secondo quanto esposto nelle pagine precedenti, durante le lezioni si è utilizzato un approccio comunicativo situazionale digitale, cioè sono state proposte attività che portassero gli studenti a contatto con la lingua italiana scritta attraverso situazioni di interazione digitale come l'invio di una mail, la lettura delle recensioni di un ristorante o la ricerca di informazioni sulle compagnie telefoniche. In questi contesti la tastiera multilingue si rivela particolarmente utile per l'apprendimento linguistico perché consente di ricevere direttamente durante la digitazione suggerimenti chiari e corretti sulle

¹¹ Si vedano le raccomandazioni dell'UNESCO per quanto riguarda l'accesso ai servizi online (http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=17717&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html ultima consultazione 01/05/2020), all'educazione multilingue (<https://bangkok.unesco.org/theme/mother-tongue-based-multilingual-education> ultima consultazione 01.05.2020) e alla protezione dell'intangibile cultural heritage (<https://ich.unesco.org/en/ich-and-mother-languages-00555> ultima consultazione 1.05.2020).

¹² La funzionalità Scrittura intelligente (*smart compose*) di Google sfrutta la tecnologia del machine learning per offrire suggerimenti personalizzati e correggere errori mentre si digita (<https://support.google.com/gboard/answer/7068415?co=GENIE.Platform%3DAndroid&hl=it> ultima consultazione 4.11.2020).

parole da utilizzare per la specifica lingua in uso. In particolare, per gli apprendenti che non hanno dimestichezza con la scrittura nemmeno in L1, la scrittura intelligente fornisce un'impalcatura di supporto attraverso cui scrivere avvalendosi di piccoli suggerimenti: per comporre una frase basta iniziare a scrivere e poi controllare se tra i suggerimenti c'è la parola a cui si stava pensando, leggerla, notare come si scrive, selezionarla e poi osservare se i suggerimenti successivi ci permettono di continuare la frase. Questa azione - molto semplice per chi sa già leggere e scrivere - permette agli apprendenti di fare esercizio di lettura e scrittura mentre usano applicazioni di messaggistica come WhatsApp o mentre fanno ricerche in rete, attività che normalmente sono loro precluse a causa della scarsa confidenza con l'alfabeto.

Un ulteriore beneficio che è stato riscontrato nell'uso della tastiera multilingue riguarda il fatto che sia possibile utilizzare la propria L1 senza che l'insegnante necessariamente la conosca, permettendo agli apprendenti con una bassa scolarizzazione di concentrarsi sulla decodifica delle parole e delle frasi scritte innanzitutto in una lingua che padroneggiano e solo in seguito in italiano. L'insegnante, quindi, potrà mostrare allo studente come utilizzare le funzionalità di Gboard e avviarlo ai ragionamenti metatestuali di astrazione attraverso lingue note per poi procedere all'alfabetizzazione in italiano. Grazie a un primo uso guidato, riteniamo che si possa formare l'abitudine a usare Gboard e a riflettere sulle parole, assicurandosi così che gli studenti facciano pratica nel leggere e nello scrivere anche al di fuori dell'orario di lezione attraverso l'uso quotidiano dello smartphone. Anche se la competenza dei media tradizionali è indispensabile per riuscire a eseguire gli esercizi richiesti dai percorsi di formazione formali e dai test di lingua italiana, l'uso dello smartphone può essere utile per supportare l'apprendimento in una fase iniziale in quanto il contesto digitale di utilizzo della lingua risulta già familiare e, quindi, disorienta gli studenti LESLLA o SLIFE meno di quanto facciano i libri di testo scolastici. Inoltre, è importante osservare come l'uso dei suggerimenti della scrittura intelligente porti a uno sforzo di comprensione della lingua scritta più graduale poiché riconoscere una lingua è un effetto del processo di apprendimento¹³. Per i motivi citati nella prima parte di questo articolo, riteniamo che impostare una tastiera multilingue negli smartphone degli studenti sia un supporto all'apprendimento perché permette di allenare le competenze linguistiche in modo indipendente dall'insegnante, attraverso attività che già fanno parte della propria routine quotidiana e ricevendo un input personalizzato.

¹³ Recognizing language is the effect of a learning process – typically an informal one – and it results in the capacity to identify people, social arenas and practices, even if one is not able to fully participate in such practices. It is again a – minimal – form of language knowledge which goes hand in hand with social knowledge (Blommaert, Backus, 2013, p.19).

Oltre a essere un supporto per la produzione scritta e l'apprendimento delle regole ortografiche, Gboard permette lo sviluppo delle competenze orali attraverso lo *speech-to-text* (STT) e il *text-to-speech* (TTS), ovvero la possibilità trascrivere ciò che si dice e di sentire letti i testi selezionati. Grazie allo STT è possibile “scrivere parlando” e ciò può essere utile per realizzare percorsi di alfabetizzazione mediata da smartphone. Infatti, nel contesto analizzato si è riscontrato un ampio utilizzo dei messaggi vocali da parte degli studenti con una bassa scolarizzazione e un uso limitatissimo di tutte le funzioni dello smartphone che richiedono competenze di lettura e di scrittura. Lo STT, poiché funziona come un messaggio vocale ed è un *embedded feature* in G-board, permette di trascrivere il parlato all'interno di ogni applicazione e di ogni schermata, sia questa un'app di messaggistica o un *browser web*. L'utilizzo dello STT dà occasione, anche a chi fa fatica a scrivere, di partecipare a interazioni scritte, vedendo trasformato in lettere ciò che dice, senza che sia richiesta la manualità fine della scrittura a mano e senza lo sforzo di trovare ogni lettera sulla tastiera della scrittura digitale. L'apprendente può allora concentrarsi sulla lettura di ciò che viene scritto nello smartphone e sulla correzione delle singole parole per assicurarsi che corrispondano a ciò che aveva intenzione di dire. Lo studente è quindi portato a prestare particolare attenzione alla pronuncia, stimolando il *noticing*, provando più volte e correggendosi anche in assenza dell'insegnante, migliorando così la propria consapevolezza fonetica e competenza orale.

L'uso dello *Speech-to-Text* unito al *Text-to-Speech*, che “legge” qualsiasi testo venga selezionato, permette anche a chi ha una bassa scolarizzazione un accesso facilitato ai contenuti scritti, supportando la motivazione e avviando una riflessione sulla lingua indipendente dalle abilità legate alla lettoscrittura.

6. Conclusioni

Gboard può essere un esempio utile per comprendere fino a che punto è possibile portare “la classe in tasca” grazie ai nuovi *media*: non si tratta infatti soltanto di potersi esercitare al di fuori dell'orario di lezione, ma di sfruttare un *medium* adattivo per strutturare le attività che si svolgono quotidianamente in contesti digitali in modo che abbiano una ricaduta sull'apprendimento linguistico. L'approccio comunicativo situazionale digitale, in sostanza, attraverso lo smartphone crea occasioni di interazione linguistica, richiedendo la partecipazione attiva di tutti in egual misura, personalizzando gli input e utilizzando come risorse le identità, le lingue e le competenze del gruppo classe. Attraverso questi contesti digitali gli studenti sono incoraggiati non solo a fare pratica della lettura e della scrittura in lingua target, ma anche a sviluppare competenze digitali che permetteranno loro di fare ricerche in rete, orientarsi sul

territorio e accedere ai servizi online, aiutandoli a raggiungere quella autodeterminazione che dovrebbe essere sempre il fine ultimo dell'alfabetizzazione.

Dall'esperienza all'interno dei corsi di DiCO education abbiamo rilevato che valorizzando le lingue conosciute dagli studenti e legando l'uso della lingua italiana all'alfabetizzazione digitale e a necessità di comunicazione reali si riduce l'abbandono scolastico, aumentando le occasioni per imparare la lingua italiana in forma orale e scritta. Riteniamo che se l'insegnante agisce da facilitatore digitale, strutturando le attività didattiche sugli strumenti che gli studenti già utilizzano ed esplorando insieme a loro le possibilità che offre lo smartphone, gli apprendenti LESLLA e SLIFE ne trarranno un duplice beneficio: innanzitutto, si moltiplicheranno i contatti con la lingua scritta in contesti in cui la motivazione è supportata dalla volontà di comunicare in modo efficace; inoltre, contemporaneamente a quelle linguistiche, si svilupperanno diverse competenze indispensabili per integrarsi nella società italiana contemporanea.

Bionote: Arianna Welisch è insegnante di lettere e di italiano L2, ricercatrice e fondatrice di DiCO education. Ha conseguito con lode la Laurea Magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee e Linguistica presso l'Alma Mater Studiorum di Bologna. La sua tesi sull'uso del Digital Storytelling con apprendenti a bassa scolarità di italiano L2 è stata premiata dal Circolo Linguistico dell'Università di Bologna e pubblicata nel 2018 in un volume curato da Matteo Viale. Durante la sua attività didattica conduce ricerche nel campo della glottodidattica inclusiva e dell'uso delle ICT per l'alfabetizzazione. Con DiCO, ha presentato il suo lavoro presso le Università di Bologna, Palermo, Tunisi, Venezia e Campobasso.

Giulio Asta è insegnante di italiano L2, formatore e fondatore di DiCO education. Ha conseguito con lode la Laurea Magistrale in Lingua e Cultura Italiana per Stranieri all'Alma Mater Studiorum di Bologna con una tesi sull'uso del Pidgin English nella classe di italiano L2. Lavora da anni nel coordinamento di progetti per l'accoglienza e l'integrazione di richiedenti asilo e rifugiati sviluppando attività incentrate sul multilinguismo e sull'alfabetizzazione digitale finalizzata all'inserimento nel mondo del lavoro. Come formatore ha collaborato, tra gli altri, con Loescher e con la Società Dante Alighieri. Con DiCO, ha presentato il suo lavoro presso le Università di Bologna, Palermo, Tunisi, Venezia e Campobasso.

Recapito autori: arianna@dico.education, giulio@dico.education

Ringraziamenti: si ringrazia la professoressa Rosa Pugliese per il prezioso supporto al progetto DiCO education.

Riferimenti bibliografici

- Banzato M. 2013, *Literacy e complessità*, In “TD Tecnologie Didattiche, Quadrimestrale di Tecnologie Didattiche a cura dell’Istituto per le Tecnologie Didattiche del C.N.R.” 21 [1], pp. 4-13.
- Blommaert J. and Bakus A. 2013, *Superdiverse Repertoires and the Individual*, in “de Saint-Georges I.”, Weber.
- Borri A., Minuz F. Rocca L. e Sola C. 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall’alfabetizzazione all’A1*, edizioni La Linea, Bologna.
- Buckingham D. 2003, *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Edizioni Erickson, Gardolo.
- Buckingham D. 2015, *Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media?* Medienbildung in Neuen Kulturräumen Die Deutschsprachige Und Britische Diskussion, 21-34.
- Caon F. e Serragiotto G. (a cura di) 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, De Agostini scuola spa, Novara.
- Cazden C., Cope B., Fairclough N., Gee J. et al. 1996, *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*, Harvard Educational Review; Spring 66, 1; Research Library, p. 60.
- Cole M. 1996, *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Belknap Press of Harvard University Press.
- Cutrell E. 2011, *Context and Design in ICT for Global Development*, in “UN Chronicle, the magazine of the United Nations” 48 [3].
- De Oliveira L., C. 2014, *Language Teaching in Multilingual Contexts*, in “RBLA” 14 [2], pp. 265-270.
- Denny J.P. 1991, *Il pensiero razionale nella cultura orale e la decontestualizzazione nell’alfabetizzazione*, in (a cura di) Olson D.R. e Torrance T., *Literacy and Orality*, Cambridge University Press; [trad. it. (1995), *Alfabetizzazione e Oralità*, Raffaello Cortina Editore, Milano].
- De Capua A. 2016, *Reaching students with limited or interrupted formal education through culturally responsive teaching*, in “Language and Linguistics Compass” 10 [5], p. 225-237.
- Driessen M., Van Emmerik J., Fuhri K., Nygren-Junkin L., Spotti M., Ferrari A. e Kluzer S. (a cura di) 2011, *ICT Use in L2 Education for Adult Migrants a qualitative study in the Netherlands and Sweden*, European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, Luxembourg.
- Ferrari A. e Kluzer S. (a cura di) 2011, *ICT Use in L2 Education for Adult Migrants Aqualitative study in the Netherlands and Sweden*, European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, Luxembourg.
- Floreancig P., Fusco F., Virgilio F., Zanon F. e Zoletto D. (a cura di) 2018, *Tecnologie, lingua, cittadinanza, Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, Franco Angeli, Milano.
- Gillespie M. et al. 2016, *Mapping Refugee Media Journeys Smartphones and Social Media Networks*, Research Report, The Open University / France Médias Monde, J-J. (Eds.), in “Multilingualism and Multimodality”, Current Challenges for Educational Studies, Sense Publishers, pp. 11-32.
- Kluzer S. 2014, *I tablet e la videoconferenza nei corsi di italiano L2: due casi studio sulle esperienze di Torino e Forno Taro*, rapporto finale del progetto ERVET partner del

- Progetto FEI “Parole in gioco-3”: azioni del sistema regionale di sostegno alla conoscenza della lingua italiana ed educazione civica 2012/FEI/PROG-104480.
- Maragliano R. e Pireddu M. 2012, *Storia e pedagogia nei media*, Segrate, narcissus.me.
- McLuhan M. 1998, *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*. Armando Editore, Roma.
- McLuhan M., Powers B.R. 1986, *Il villaggio globale*, SugarCo Edizioni, Milano.
- Minuz F. 2005, *Alfabetizzazione in età adulta*, Carocci editore S.p.A., Roma, pp. 13-27.
- Minuz F. 2014, *La didattica dell'italiano in contesti migratori*, in “Gentes, Laboratori della comunicazione linguistica”, anno I numero 1 - dicembre 2014.
- Nieto S. and Bode P. 2008, *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, Longman, New York.
- Novello A. 2012, *Tecnologie e cooperative learning*, in Caon F., Serragiotto G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, De Agostini scuola spa, Novara.
- Olson D.R and Torrance N. (ed.) 1991, *Literacy and Orality*, Cambridge University Press, Cambridge; [trad. it. (1995) *Alfabetizzazione e Oralità*, Raffaello Cortina Editore, Milano].
- Ong W.J. 1982, *Orality and Literacy, the Technologizing of the World*, Routledge, New York.
- Rampton B. et al. 2008, *Language, Class and Education*, in S. May and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education, pp. 71-81, Springer Science e Business Media LLC.
- Schiesaro G. 2018, *Migranti con lo smartphone, Il contributo dei nuovi media digitali al viaggio, all'accoglienza e all'integrazione dei migranti*, Roma.
- Scribner S., Cole M. 1981, *The Psychology of Literacy*, Harvard University Press, Harvard.
- Street B. 1984, *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- UNHCR 2016, *Connecting refugees. How internet and mobile connectivity can improve refugee well-being and transform humanitarian action*, Geneva, September 2016.
- Virgilio F. 2018, *Il progetto ProInMigra: tecnologie, lingua, cittadinanza*, in *Tecnologie, lingua, cittadinanza, Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, Franco Angeli, Milano, pp. 20-31.
- Wikens C.M., Sandlin J.A. 2007, *Literacy for what? Literacy for whom? The politics of literacy and neocolonialism in UNESCO and World Bank sponsored literacy*, in “ADULT EDUCATION QUARTERLY” 57 [4], pp. 275-292.
- Zanon F. 2018, *Le nuove tecnologie. Una competenza trasversale per l'inclusione*, in *Tecnologie, lingua, cittadinanza, Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, Franco Angeli, Milano, pp. 42-50.
- Zoletto D. 2018, *Eterogeneità, inclusione, cittadinanza. Prospettive e sfide pedagogiche nel contesto dei Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti*, in *Tecnologie, lingua, cittadinanza, Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, Franco Angeli, Milano, pp. 32-41.