

FONDO ASILO MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2021-2027

Obiettivo Specifico «2. Migrazione legale e integrazione» - Misura di attuazione «2.d»
Ambito di applicazione «2.m» - Intervento «a) Capacity building, qualificazione e rafforzamento degli uffici pubblici»

Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa basso

**Indicazioni per l'articolazione del livello Alfa basso
basate sulla Guida di riferimento del Consiglio d'Europa LASLIAM, nella sua
versione in lingua italiana ALSILMA
*Alfabetizzazione e insegnamento della lingua seconda per l'integrazione
linguistica dei migranti adulti***

A cura di: Paola Casi • Fernanda Minuz

Hanno collaborato:

*Ibraam G. M. Abdelsayed, Elisabetta Bonvino, Alex Casagrande,
Letizia Cinganotto, Giulia Dalfino, Sabrina Machetti, Paola Masillo,
Costanza Menzinger, Lorenzo Rocca, Giovanna Scozza,
Paola Vecchio, Diego Cortés Velásquez*

Maggio 2024

Introduzione

Ormai da qualche decennio, la crescente presenza in Italia di cittadini migranti si è imposta all'attenzione di chi è investito in prima persona del compito di interrogarsi sui problemi legati all'integrazione sociale e linguistica nel nostro Paese.

Di recente le ondate migratorie che a partire dalla metà degli anni Ottanta hanno raggiunto l'Italia hanno evidenziato più di una novità: alla presenza di cittadini ormai residenti stabilmente sul nostro territorio si è infatti aggiunta quella di un numero sempre più consistente di cittadini richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale o sussidiaria. Questi flussi di persone spesso con scarso capitale sociale e formativo hanno portato in primo piano il fenomeno dell'analfabetismo primario, già presente nella popolazione migrante residente, e dell'analfabetismo funzionale, presente nella popolazione migrante e italiana. Il numero di adulti con nulla o debole alfabetizzazione accentua la diversità delle esigenze formative in contesto migratorio.

Una prima risposta a tali esigenze è venuta dall'utilizzo del *Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER)*, elaborato per il Consiglio d'Europa. In questo documento, strumento di orientamento *descrittivo* (non *prescrittivo*) e *flessibile*, nella descrizione di scale e livelli di competenza, per le politiche di educazione linguistica dei diversi Paesi europei, hanno spazio posizioni teoriche ispirate ai modelli del plurilinguismo. Esse sono completamente diverse da quelle fondanti tradizionalmente l'insegnamento di lingue da assumere come entità centralistiche e monolitiche, come sistemi omogenei misurati sulla competenza dei nativi "ideali".

Nel *QCER* e nel suo recente *Volume complementare* (2020, tr.it. 2022), il plurilinguismo riveste il preciso ruolo di definire una lingua come il luogo di realizzazione, sociale o individuale, di una varietà di usi che confluiscono insieme a definire un dominio dai contenuti mutevoli ed eterogenei. Uno strumento di prezioso ausilio, per ciò stesso, all'acquisizione di una coscienza parimenti plurilingue, la quale però, da sola, non basta per guidare verso la reale integrazione.

A ormai più di vent'anni dalla prima pubblicazione a stampa del *QCER*, rimane attuale l'esigenza di azioni di politica linguistica chiare, trasparenti e condivise, azioni in cui la lingua, il suo apprendimento, insegnamento e valutazione rivestano un ruolo centrale. È divenuto inoltre necessario rispondere ai bisogni educativi di quegli apprendenti per nulla o debolmente scolarizzati a cui il *QCER* non risponde in modo mirato.

In considerazione di ciò, risulta un passaggio irrinunciabile la predisposizione di sillabi pensati e rivolti ad apprendenti in diversa condizione: da un lato coloro che sono già in un percorso di formazione linguistico culturale in italiano L2 e sono pronti per essere avviati al raggiungimento della piena autonomia comunicativa, dall'altro coloro che raggiungono il nostro Paese con nulla o limitatissima scolarizzazione pregressa e cominciano ad apprendere la lingua insieme alla lettura e alla scrittura.

Questo Sillabo per il livello Alfa basso è stato elaborato in continuità con i Sillabi a cura degli Enti certificatori e rappresenta una revisione del precedente Sillabo Alfa (2018) che teneva conto dei dispositivi già predisposti dal MIUR in materia di integrazione linguistica e sociale dei cittadini stranieri (segnatamente: *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione*, di cui all'art. 3 del DPR 179/11, nota MIUR 988 del 4 luglio 2013 e *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, DI 12 marzo 2015, All. B.1).

La revisione risponde anche all'opportunità di adeguare un fondamentale strumento didattico qual è il Sillabo alla nuova *Guida di riferimento Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLIAM 2022)*, recentemente tradotta in italiano (*Alfabetizzazione e insegnamento della lingua seconda per l'integrazione linguistica dei migranti adulti – ALSILMA, 2024*), che il Consiglio d'Europa ha messo a disposizione al fine di promuovere un insegnamento mirato agli specifici bisogni formativi di adulti particolarmente vulnerabili sia sul piano sociale sia su quello educativo, quali gli adulti con nulla o debole alfabetizzazione. Un'indicazione che, peraltro, proviene anche dalle *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico-linguistica dei cittadini dei Paesi Terzi 2021-2027* del Ministero dell'Interno.

ALSILMA fornisce descrittori per il duplice processo di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua seconda. I descrittori sono scalati in quattro livelli, dal livello uno al quattro, dove gli ultimi due sono parzialmente coincidenti con i livelli Pre-A1 e A1 del *QCER* e *Volume complementare*. *ALSILMA* si pone in continuità con questi quadri di riferimento con i quali condivide l'approccio orientato all'azione, il rilievo attribuito al plurilinguismo ed alcune nozioni centrali quali quelle di agente sociale e di compito. Ne riprende inoltre l'impianto sistematico proponendo scale per le attività linguistico-comunicative scritte e orali e le strategie d'uso della lingua; per il proprio specifico pubblico di riferimento presenta, inoltre, scale per l'alfabetizzazione tecnica e per le competenze digitali.

In breve tempo *ALSILMA* si è affermato a livello europeo e internazionale come un punto di riferimento fondamentale per tutti coloro che operano nel campo dell'alfabetizzazione e lingua seconda, insegnanti, autori di curricula, di prove di valutazione linguistica e di manuali, autorità educative e decisori politici. Come il *QCER*, *ALSILMA* è uno strumento sovranazionale e i suoi descrittori non sono specifici rispetto alle lingue. Pertanto, la traduzione italiana è accompagnata dal volume *Alfabetizzare in italiano con ALSILMA: sillabo e repertori* che offre gli inventari scalati in progressione dei contenuti linguistici per le aree della grammatica, del lessico, della pragmatica, della fonologia e dell'ortografia che rendono possibile una progettazione didattica mirata. Anche di questo volume si è tenuto conto nella revisione del Sillabo Alfa.

In coerenza con l'impostazione di *ALSILMA*, si è deciso di offrire ai docenti dei CPIA, agli appartenenti al Terzo settore e alle autorità scolastiche due Sillabi, corrispondenti rispettivamente al livello uno di *ALSILMA*, Alfa basso, e al livello due, Alfa alto.

In particolare, questo Sillabo Alfa basso è pensato per gli apprendenti nel loro primo contatto con la lingua scritta in generale e con l'italiano orale e scritto. Descrive un percorso che nell'orale arriva fino all'abilità di riconoscere e usare parole o semplicissime espressioni isolate, nello scritto va dal riconoscimento di parole a vista e dalla copiatura di parole familiari alla scoperta del principio alfabetico, cioè della sistematica corrispondenza tra suoni e lettere della lingua. Facendo leva su queste abilità iniziali, l'apprendente di questo livello è in grado di realizzare alcuni semplicissimi compiti di rilevanza personale in contesti familiari, ad esempio dare un'informazione essenziale su di sé utilizzando una singola parola.

I Sillabi Alfa hanno come profilo di riferimento, si è detto, il migrante adulto principiante nell'apprendimento della lingua italiana e con nulla o limitatissima scolarizzazione. Tuttavia la sezione del Sillabo dedicata all'alfabetizzazione tecnica potrà essere utilizzata anche con quegli apprendenti che già sono in grado di interagire in italiano a livello orale e che devono apprendere a leggere e a scrivere.

Com'è noto, un sillabo rappresenta il punto di riferimento di ogni azione didattica, nonché dei processi di apprendimento e di valutazione linguistica che ad essa inescindibilmente si legano. Progettare e realizzare un sillabo equivale perciò ad esplicitare gli obiettivi, i contenuti e le scelte da operare all'interno di un dato contesto formativo e in relazione ad un determinato pubblico. Il Sillabo sintetizza dunque una serie di indicazioni che tengono conto in primis delle caratteristiche e dei bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti come di quelle del contesto di riferimento.

Scopo del Sillabo è anche quello di favorire la trasparenza, la fruizione e la condivisione degli obiettivi e dei contenuti in esso proposti, anche attraverso la promozione di azioni didattiche in cui venga favorito l'utilizzo di una pluralità di canali nella comunicazione, l'avviamento al confronto interculturale, il rispetto delle diversità linguistiche e la valorizzazione del repertorio plurilingue degli apprendenti.

Il presente Sillabo procede pertanto da una descrizione dello stadio di sviluppo delle singole attività linguistico-comunicative in relazione al pubblico sopra delineato avendo sempre come riferimenti il *QCER* e il *Volume complementare*. Questi, nell'illustrare in dettaglio la competenza comunicativa o competenza d'uso che un parlante non nativo può raggiungere, propongono per ogni attività (ascoltare, parlare, interagire oralmente e per iscritto, leggere e scrivere), un descrittore generale e una serie di descrittori specifici relativi sia alle attività stesse sia alle strategie di produzione e ricezione, distinte per tipologie testuali e contesti d'uso.

La medesima impostazione è adottata anche da *ALSILMA*. Tuttavia, in riferimento al pubblico specifico di apprendenti, i descrittori forniti da *ALSILMA* non vanno intesi come livelli di competenza che potrebbero essere indipendenti dai percorsi formativi, come è per i descrittori del *QCER* del *Volume complementare*; servono piuttosto a stabilire gli obiettivi di apprendimento/insegnamento in corsi di alfabetizzazione e lingua seconda. Per le attività linguistico-comunicative scritte in particolare, occorre infatti tenere presente che l'alfabetizzazione è un processo lento che ha luogo in ambienti educativi e richiede istruzione esplicita; assai raramente, infatti, avviene spontaneamente.

Coerentemente all'approccio orientato all'azione proprio del *QCER* e adottato da *ALSILMA*, la definizione delle competenze/obiettivi di insegnamento deve tener conto di descrizioni analitiche per i diversi livelli, del "saper fare" e dell'uso della lingua nei diversi contesti. Riflettendo su quelle che potrebbero essere le più rilevanti azioni socio-linguistiche o capacità d'uso dell'italiano che un apprendente con nulla o debole alfabetizzazione dovrebbe riuscire a compiere nella nostra lingua, l'idea di base rimane quella proposta dal *QCER*, che indica come fondamentali per chi apprende una lingua straniera le competenze articolate in tre diverse componenti:

1. le competenze linguistiche in senso stretto, cioè le strutture morfosintattiche, il lessico, la fonologia e l'ortografia;
2. le competenze sociolinguistiche attraverso le quali si selezionano le forme appropriate al contesto comunicativo e al ruolo assunto all'interno del contesto stesso (di ricevente o emittente del messaggio);
3. le competenze pragmatiche, vale a dire il valore comunicativo che le forme linguistiche assumono in un dato contesto.

Al livello Alfa basso lo sviluppo di queste competenze si realizza soprattutto attraverso un insegnamento orientato da subito all'agire sociale dell'apprendente in diversi contesti d'uso della lingua e con diversi interlocutori.

Inoltre, condizione necessaria al pieno sviluppo della competenza linguistico-comunicativa è l'aver acquisito le competenze tecniche necessarie alla codifica e alla decodifica della lingua scritta come sistema di segni. Tale processo di alfabetizzazione primaria è descritto in questo sillabo nella tavola "Obiettivi di alfabetizzazione".

In base a quanto indicato dal *QCER*, la componente linguistica non si rifà solamente alle conoscenze di un determinato parlante (ovvero all'estensione del vocabolario o alle capacità combinatorie e articolatorie degli elementi di una lingua), ma anche all'organizzazione cognitiva di tali conoscenze (in termini, ad esempio, di reti associative in cui il parlante colloca un lessema nella memoria) e alla loro accessibilità ai fini di una utilizzazione nel contesto comunicativo.

Gli aspetti legati alle conoscenze linguistiche determinano una grande variabilità sia tra i parlanti (parlanti lingue materne diverse in relazione alla L2 possono condividere una stessa conoscenza, ma l'organizzazione e il grado di accessibilità alla stessa possono essere molto diversi) sia con riferimento a un solo parlante (aspetti diversi legati alle conoscenze, ad esempio del lessico di una L2, possono essere accessibili in gradi e modalità difformi).

Nello specifico, la ricerca sull'alfabetizzazione in età adulta, e in particolare quando essa avviene parallelamente all'apprendimento di una lingua seconda, ha identificato fattori che influiscono su tale processo, rallentandolo: la mancanza di alcune abilità metalinguistiche, ad esempio, i modi differenti di elaborare la lingua orale, le difficoltà nella decodifica delle informazioni visive astratte, una minore consapevolezza fonologica, diverse prestazioni della memoria di lavoro, la minore esperienza nelle abilità di studio, l'accesso a un input più limitato, in termini di varietà ed estensione, determinato dall'impossibilità di accedere ai testi scritti. Di questi fattori, che devono essere considerati nella programmazione dell'insegnamento, si è tenuto conto nell'elaborazione di questo Sillabo.

La competenza linguistica si concretizza nell'agire linguistico, in azioni che coinvolgono processi come la ricezione, la produzione, l'interazione e la mediazione, attraverso l'uso di testi orali e/o scritti.

La contestualizzazione delle attività linguistiche si realizza in domini, articolati in quattro diversi macro-settori nei quali un parlante può trovarsi ad agire:

1. dominio personale, che comprende le relazioni all'interno della famiglia e fra amici;
2. dominio pubblico, che riguarda tutto ciò che è legato alla quotidiana interazione sociale (pubblica amministrazione, servizi pubblici, ecc.);
3. dominio professionale, che comprende tutto ciò che si riferisce alle attività e alle relazioni di una persona nell'ambito lavorativo e/o nell'esercizio della sua professione;
4. dominio educativo, che si riferisce al contesto di apprendimento e formazione (dove si acquisiscono conoscenze e abilità specifiche).

L'approccio orientato all'azione, adottato e descritto nel *QCER* (e ribadito nel *Volume complementare*), dà grande risalto alla relazione che si può instaurare tra gli interattanti, all'azione

che compiono per svolgere un determinato compito e alle strategie che mettono in atto per realizzare il compito in questione. In questo rapporto triangolare tra parlante, azione e strategia giocano un ruolo fondamentale le conoscenze, che permettono l'attuazione delle strategie, e i testi così prodotti (parlati o scritti) che consentono lo svolgimento del compito stesso. Il medesimo approccio sottende il presente Sillabo Alfa basso: in primo piano non è la mera capacità tecnica di lettura e scrittura, cioè la capacità di rappresentare in segni grafici i suoni della lingua e viceversa, ma sono le azioni che l'individuo che apprende è in grado di svolgere come attore sociale con le acquisite competenze linguistiche e alfabetiche.

L'approccio orientato all'azione ha altresì rafforzato quegli orientamenti didattici che sin da subito indirizzano l'insegnamento guidato, in contesti di apprendimento formali e non formali, verso i compiti che l'apprendente svolgerà nelle diverse situazioni di vita. La centralità attribuita alla comunicazione e l'uso di materiali autentici sono collegati a quegli orientamenti. Tutto ciò vale anche nell'alfabetizzazione in L2. Anzi, vi acquista un valore ancora più rilevante per le modalità di apprendimento tipiche degli adulti analfabeti, che possono non avere sviluppato quelle forme di pensiero logico astratto indotte dalla scolarizzazione e che spesso hanno una concezione dell'apprendimento lontana dai canoni dell'insegnamento formale dei Paesi occidentali.

L'esperienza accumulata nelle campagne di alfabetizzazione nelle aree in via di sviluppo, così come la ricerca in ambito sia pedagogico che delle scienze cognitive, hanno messo in luce l'efficacia di un insegnamento radicato nell'esperienza biografica, calato in situazioni concrete e riconoscibili, attento alle differenze culturali e alla diversità e pluralità delle lingue conosciute dall'apprendente e presenti nell'ambiente di apprendimento.

Apprendere la lingua seconda e avvicinarsi contemporaneamente alla lingua scritta in un Paese di immigrazione, comporta il confronto con una diversità che riguarda modi della comunicazione sociale, norme sociali e valori culturali, fatti della vita materiale e relazionale, conoscenze generali del mondo spendibili nella società ospitante. Il lavoro di mediazione, necessario in questo confronto, in parte sarà realizzato attraverso una didattica della lingua e dell'alfabetizzazione orientata all'azione, in parte richiederà l'attivazione di un tessuto di relazioni (istituzionali, educative, civico-comunitarie e personali) capace di riconoscere e rispondere alle difficoltà, alle risorse e alle aspirazioni personali dell'individuo che apprende. Ad esempio, sono auspicabili azioni di accompagnamento nella conoscenza e nella fruizione dei servizi pubblici del territorio, la presenza di mediatori linguistici e culturali, aiuti concreti che favoriscano la frequenza ai corsi (come l'accudimento dei bambini o l'agevolazione nei trasporti), la messa a disposizione di luoghi e strumentazioni per l'autoapprendimento al di fuori delle strutture scolastiche. Tra le risorse che gli adulti immigrati portano con sé e nella società c'è la ricchezza del loro repertorio linguistico. Il mantenimento e la valorizzazione di tale repertorio rappresenta un potenziamento anche per gli adulti con nulla o debole alfabetizzazione.

Profilo globale di competenza alfabetica e linguistica

I migranti adulti rappresentano un gruppo fortemente eterogeneo in cui si possono individuare diversi profili linguistici e di alfabetismo. Nel definire i profili di apprendenti due prospettive possono essere adottate, l'una che pone come criterio di definizione la competenza linguistico-comunicativa, l'altra che considera l'insieme di variabili individuali e di contesto in cui la competenza linguistico-comunicativa si sviluppa. È opportuno chiarire da subito che le due prospettive si integrano nella programmazione didattica a cui questo Sillabo è orientato.

ALSILMA, seguendo il modello del *QCER*, definisce i profili di apprendenti esclusivamente in relazione alle competenze linguistico-comunicative e alfabetiche possedute dai migranti che partecipano ai corsi di alfabetizzazione e lingua seconda. Coerentemente con l'approccio del *QCER* assume i concetti di profili individuali differenziati e di competenza parziale. Tiene conto, cioè, e sottolinea che un individuo ha competenze differenziate sia nelle diverse attività linguistiche (ad esempio può essere al livello 3 di *ALSILMA* nell'interazione orale e al livello 1 nell'interazione scritta) sia in relazione ai domini e contesti d'uso della lingua (ad esempio, può avere una padronanza orale più forte in contesti familiari del dominio professionale che in quelli del dominio privato).

Rapportata a questo Sillabo, la nozione di profili differenziati comporta che le tavole relative ai risultati di apprendimento attesi e quelle relative all'articolazione del livello in competenza, abilità e conoscenze descrivono gli obiettivi di apprendimento indipendentemente l'una dall'altra. Di ciò si dovrà tenere conto nella programmazione didattica e nella valutazione linguistica.

La seconda prospettiva, già presentata nel precedente Sillabo Alfa, considera variabili individuali e sociolinguistiche quali il repertorio linguistico dell'apprendente e la sua competenza nelle lingue del repertorio, la familiarità con la scrittura in lingua prima o in altra lingua del repertorio, la vicinanza tipologica della lingua prima o delle lingue altre conosciute con l'italiano, l'intensità e la qualità dei contatti con parlanti l'italiano, i contesti d'uso della lingua familiari, l'età e la motivazione. Vari profili possono essere distinti tenendo conto del background linguistico, culturale e formativo degli apprendenti nonché in considerazione della combinazione di molteplici caratteristiche.

Per le competenze alfabetiche è dirimente il grado di familiarità con la lingua scritta e la padronanza della stessa. Vengono così individuati quattro gruppi sulla base di una categorizzazione consolidata negli studi sull'alfabetismo:

Gruppo A

Adulti che non hanno ricevuto un'istruzione formale nel loro Paese di origine o altrove, la cui lingua materna non è generalmente scritta o non è mezzo od oggetto di insegnamento nel medesimo Paese. Alcuni individui di questo gruppo non hanno sviluppato l'idea di scrittura come sistema semiotico: pertanto per loro potrebbe essere difficile capire come un testo scritto, o una parola, sia portatrice di un significato. Gli appartenenti a tale gruppo sono definiti talvolta come 'pre-alfabeti'.

Gruppo B

Adulti che non hanno mai imparato a leggere e scrivere nella loro lingua madre o in altre lingue. Gli appartenenti a tale gruppo sono definiti talvolta come 'analfabeti', soprattutto se hanno ricevuto poca o nessuna adeguata istruzione formale.

Nel gruppo degli analfabeti, un'ulteriore distinzione deve essere tracciata in relazione al sistema di scrittura della lingua materna, che può influire con il sentimento di familiarità o lontananza dell'apprendente verso la L2 scritta. Benché non siano in grado di decifrarla, infatti, molti analfabeti hanno una nozione della lingua scritta: nella loro cerchia familiare o amicale possono esserci persone alfabetizzate che fungono da "mediatori" verso i testi scritti; gli analfabeti stessi talvolta sono in grado di riconoscere a vista nel sistema di scrittura della lingua madre parole scritte che ricorrono frequentemente (il loro nome e cognome, un'insegna) e che hanno memorizzato come icone.

Gruppo C

Adulti che hanno ricevuto un'istruzione limitata nella loro lingua materna o in altre lingue (in generale meno di cinque anni) o un'istruzione di base qualitativamente inadeguata. Gli appartenenti a tale gruppo sono variamente definiti come "scarsamente scolarizzati" o "semialfabeti" o "analfabeti funzionali"; quest'ultima definizione è utilizzata dall'UNESCO. Fanno infatti parte di questo gruppo coloro i quali non sono in grado di utilizzare la lingua scritta nella maggior parte delle situazioni quotidiane, anche se riescono comunque a leggere o a scrivere ad esempio parole isolate.

All'interno del gruppo C sono compresi anche gli adulti che hanno in parte perso le loro competenze alfabetiche per mancanza di utilizzo della lingua scritta, vivendo pertanto uno stato di "analfabetismo di ritorno".

L'analfabetismo funzionale copre una gamma molto ampia di casi, in termini di competenza alfabetica in lingua materna (o in altra lingua), in termini di domini in cui si svolgono le attività di lettura e scrittura, e di sistema di scrittura in cui gli individui possono aver acquisito un alfabetismo parziale.

Come e più che per il gruppo B, per questo gruppo è rilevante il sistema di scrittura in cui è avvenuta l'alfabetizzazione. L'aver appreso a leggere e a scrivere in un sistema logografico, sillabico o alfabetico incide sulle modalità e sui ritmi di apprendimento della scrittura in lingua seconda. All'interno di uno stesso sistema di scrittura, ad esempio quello alfabetico, è rilevante anche la specifica scrittura di una lingua, ad esempio l'alfabeto arabo o il cirillico.

Gruppo D

Adulti alfabetizzati. Tale utenza differisce in maniera sostanziale dai tre precedenti gruppi in quanto con essa il percorso formativo può concentrarsi fin dall'inizio sull'apprendimento linguistico, comprendendo anche task che comportano l'uso della lingua scritta ed individuando come obiettivi in uscita principalmente quelli stabiliti sulla base dei livelli del *QCER* e del *Volume complementare* dei quali rappresentano l'utente di riferimento.

In conclusione, anche se tutti i migranti adulti che entrano in un ambiente educativo per l'alfabetizzazione e l'apprendimento della lingua seconda portano con sé esperienze limitate di apprendimento formale, essi differiscono notevolmente per la familiarità con la scrittura e per le competenze alfabetiche, per le competenze linguistiche orali in italiano e per i repertori linguistici.

In considerazione dei profili di competenza linguistico-comunicativa tracciati a partire dai descrittori di *ALSILMA* e dei quattro gruppi appena descritti si sottolinea che il Sillabo Alfa basso fa riferimento

al profilo di utenza delineata all'interno del gruppo B; apprendenti, cioè, che non hanno alle spalle alcun percorso di alfabetizzazione in nessuna lingua. Tra costoro alcuni, una minoranza, potrebbero non avere nessuna esperienza di scrittura (apprendenti del gruppo A). Pur collocandosi tutti al livello 1 di *ALSILMA* questi diversi apprendenti, potrebbero richiedere tempi di apprendimento differenziati.

Un percorso Alfa basso non è proponibile agli apprendenti del gruppo C, che già hanno acquisito le abilità tecniche di codifica e decodifica della scrittura, e a maggior ragione del gruppo D.

Quattro precisazioni vanno ribadite.

- 1) In primo luogo, **l'utenza cui questo Sillabo si rivolge differisce da quella comunemente definita dei principianti assoluti**. Con questa espressione si intende solitamente utenti alfabetizzati con competenze in L2 prossime allo zero, che corrispondono pertanto agli apprendenti del Gruppo D e vanno inseriti in percorsi in entrata di livello A1. Gli apprendenti dei profili A e B hanno la necessità di acquisire competenze alfabetiche tecniche, strumentali e funzionali che gli apprendenti scolarizzati già possiedono e sulle quali, pertanto, possono già fare affidamento.
- 2) In secondo luogo, **i tempi necessari al raggiungimento degli obiettivi del livello Alfa basso possono differenziarsi anche notevolmente** in relazione alle diverse abilità, per l'influenza delle variabili sociolinguistiche, personali e contestuali prima ricordate. Gli obiettivi indicati per le abilità orali potranno essere raggiunti in tempi più rapidi di quelli indicati per l'alfabetizzazione, se l'apprendente è, ad esempio, una persona giovane, che conosce una lingua europea o una sua varietà locale, ha contatti frequenti con italiani o altri immigrati che usano l'italiano come lingua tramite, è capace di accedere a flussi informativi anche scritti attraverso tecnologie digitali. Un apprendente di questo profilo dopo 150 ore potrebbe raggiungere un livello A1 potenziato nella capacità di interazione orale e un livello Alfa alto nell'interazione scritta.
- 3) Inoltre il processo di alfabetizzazione funzionale fino all'autonomia dell'apprendente nel recepire e produrre un'ampia varietà di testi continua ben oltre il raggiungimento degli obiettivi dei livelli Alfa e degli stessi obiettivi del livello Pre-A1 come indicato dai Sillabi a cura degli Enti certificatori.
- 4) Infine, **occorre tenere conto della complessità dei profili individuali**: persone analfabete possono avere anche buoni livelli di competenza nell'orale. Pertanto, andranno valutati caso per caso i percorsi più adeguati e l'accesso al gruppo più idoneo per coloro che presentano livelli di competenza orale non iniziali, senza trascurare tuttavia lo sviluppo delle competenze alfabetiche.

Volendo dunque proporre un profilo globale di competenza alfabetica e linguistica con riferimento al gruppo B (e talvolta A) inseribile nei percorsi Alfa basso, si presentano di seguito, a titolo puramente indicativo, i macro-descrittori per ciascuna delle sei abilità di base.

Va precisato che la comprensione e la produzione avvengono prevalentemente all'interno di scambi interattivi in contesti familiari e su temi noti, o in un ambiente di apprendimento guidato.

Abilità di Comprensione dell'Ascolto

La competenza nella comprensione dell'ascolto riguarda l'essere in grado di individuare informazioni isolate e formule di cortesia d'uso frequente (ad es. saluti) riconoscendo singole parole e brevi espressioni familiari in un enunciato breve e semplice. L'attività di ascolto si svolge prevalentemente in interazioni orali.

Abilità di Comprensione della Lettura

La competenza nella comprensione della lettura riguarda la capacità di identificare l'argomento di un testo molto breve e semplice di contenuto familiare, personalmente rilevante e corredato da illustrazioni. La competenza si basa sul riconoscimento a vista di parole ortograficamente semplici, composte da un numero limitato di lettere.

Abilità di Produzione Scritta

La competenza nella produzione scritta riguarda la capacità di fornire semplici informazioni personali (ad es. il nome di famigliari) o di esprimere semplici formule sociali copiando parole o espressioni isolate già esercitate. L'attività di scrittura avviene prevalentemente all'interno di interazioni scritte.

Abilità di Produzione Orale

La competenza nel parlato afferisce alla produzione di parole isolate o di brevi formule memorizzate (ad esempio, saluti) in genere in risposta a domande.

Abilità di Interazione orale

La competenza nell'interazione orale riguarda l'essere in grado di rispondere a domande semplici, su argomenti familiari personalmente rilevanti, espresse in una o poche parole, con un parlato lento e accuratamente articolato. Le risposte sono costituite da parole isolate o brevi espressioni familiari memorizzate.

Abilità di Interazione scritta

La competenza nell'interazione scritta riguarda l'essere in grado di copiare messaggi brevi di rilevanza personale e di inserire alcuni dati personali in un modulo breve e semplice copiando parole ed espressioni fisse usate come modello.

Pertanto l'obiettivo nella didattica sarà quello di progettare e realizzare attività di alfabetizzazione linguistica. Particolare attenzione verrà data all'acquisizione delle capacità tecniche di lettura e scrittura, che comportano tra l'altro l'acquisizione della consapevolezza fonologica, del principio alfabetico, dell'abilità di segmentazione della catena fonica, dell'orientamento spaziale nel foglio e della motricità fine. Tuttavia l'alfabetizzazione tecnica deve essere sempre strumentale allo sviluppo dell'alfabetizzazione funzionale, in altri termini allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa per quanto riguarda la lingua scritta.

Le attività dovrebbero anche essere finalizzate all'apprendimento delle strutture lessicali. L'attenzione sarà posta soprattutto sul valore pragmatico di tali strutture (ad esempio la funzione regolativa di una parola come *uscita* se posta sulla porta di un autobus). Si dovrà inoltre valutare quali lessemi potranno essere compresi (nelle abilità ricettive) ma difficilmente prodotti (nelle abilità produttive), quali sono da proporre per lo sviluppo delle abilità orali, soprattutto per l'interazione, e quali per lo sviluppo delle abilità scritte.

Aree tematiche

A partire dai domini, queste le aree tematiche a cui far riferimento per la programmazione dei corsi di livello Alfa basso.

Dominio personale

Contesti

In casa e in luoghi di frequentazione abituale

Presso l'abitazione di amici

Temi

Parlare di sé (Paese di provenienza, famiglia ecc.)

Il cibo

I mezzi di comunicazione (cellulare)

Dominio pubblico

Contesti

In centri di prima e seconda accoglienza

Per strada

Al bar, in pizzeria, in mensa

Dal medico

Al supermercato

In uffici pubblici e in servizi presenti sul territorio (informazioni principali)

Alla stazione, in biglietteria

In treno, in autobus, in metropolitana e su altri mezzi di trasporto

Temi

Mangiare e bere i cibi e le bevande

I servizi presenti sul territorio (localizzazione, informazioni principali)

Fare la spesa

I mezzi di comunicazione (cellulare, dispositivi di tecnologia della comunicazione)

Lo stato di salute (localizzazione del dolore)

Dominio professionale

Contesti

In uffici pubblici e in servizi presenti sul territorio (localizzazione, informazioni principali)

Negli ambienti di lavoro

In mensa

Temi

Le professioni

Gli attrezzi e i dispositivi di sicurezza nel lavoro

Le ore di lavoro

I luoghi dell'ambiente di lavoro

I colleghi, i superiori

Dominio educativo

Contesti

In ambienti di apprendimento

In segreteria e in altri luoghi legati al proprio contesto educativo

In biblioteca

Temi

La scuola propria e dei figli (CPIA, insegnante, compagni, materiale scolastico)

Le consegne, i compiti e le attività educative

Le regole

Inventario delle funzioni

Le strutture, le espressioni e le parole indicate per ogni funzione sono da intendersi come esempi di possibili realizzazioni.

La progressione delle funzioni è tratta da F. Minuz, L. Rocca, A. Borri, *Alfabetizzare in italiano con ALSILMA: sillabo e repertori*, Loescher, 2024

Interagire a proposito di informazioni

Identificare

Bagno

Asserire

Siriano

Rispondere a una domanda con una conferma o una smentita

Sì

Rispondere a una domanda, identificando

Rispondere a una domanda dando informazioni sul luogo/ tempo/ quantità

Amico

Qui

Domani

Tanto

Informare e informarsi sul luogo

Qui

Informare e informarsi sul tempo

Ora

Informare e informarsi sulla quantità

5

Descrivere

Bello

<p>Interagire a proposito di opinioni e atteggiamenti</p>	<p>Scusarsi</p> <p><i>Scusa</i></p> <p>Esprimere il proprio accordo/disaccordo in relazione a un'asserzione</p> <p><i>Sì</i></p>
<p>Interagire a proposito di emozioni o di sentimenti</p>	<p>Esprimere piacere, gioia, felicità</p> <p><i>Bene</i></p> <p>Ringraziare</p> <p><i>Grazie</i></p> <p>Esprimere la sofferenza fisica</p> <p><i>Male</i></p> <p>Esprimere il fatto di non amare</p> <p><i>No</i></p> <p>Esprimere la propria soddisfazione</p> <p><i>Bene</i></p>
<p>Interagire a proposito di attività o di azioni</p>	<p>Rispondere a una richiesta accettando</p> <p><i>Sì</i></p> <p>Rispondere ad una proposta accettandola/rifiutandola</p> <p><i>Ok</i></p> <p>Dare un'autorizzazione senza riserve</p> <p><i>Ok</i></p> <p>Chiedere a qualcuno di fare qualcosa</p> <p><i>Ferma!</i></p> <p>Proporre a qualcuno di offrire/prestare qualcosa</p> <p><i>Matita</i></p>

Interagire nell'ambito di rituali sociali	<p>Salutare</p> <p><i>Buongiorno</i></p> <p>Rispondere a un saluto</p> <p><i>Ciao</i></p> <p>Presentarsi</p> <p><i>Sara</i></p> <p>Prendere congedo</p> <p><i>Ciao</i></p> <p>Presentare qualcuno</p> <p><i>Roberto</i></p> <p>Attirare l'attenzione</p> <p><i>Scusa</i></p>
Strutturare l'interazione verbale	<p>Segnalare all'interlocutore di non aver capito</p> <p><i>No</i></p>

Inventario dei generi

- Annunci
- Avvisi (di sicurezza, relativi a servizi)
- Biglietti
- Calendario
- Cartelli
- Cartellini di identificazione
- Cartelloni, manifesti
- Conversazione
- Corrispondenza
- Dépliant e volantini informativi, pubblicitari
- Descrizione
- Didascalie
- Documenti personali (permesso di soggiorno, Carta CE, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria, codice fiscale)
- Etichette e confezioni
- Fumetti
- Giochi di intrattenimento e didattici (in presenza, digitali)
- Informazioni
- Insegne
- Istruzioni
- Lista della spesa
- Materiale didattico (manuale, testi registrati, video ecc.)
- Menù
- Messaggi scritti
- Messaggi scritti e audio(visivi) su dispositivi elettronici (sms, chat)
- Moduli
- Narrazioni
- Numeri e codice cliente in sala d'attesa
- Orari
- Ordini e consegne
- Scambio comunicativo nella cooperazione finalizzata a uno scopo
- Scontrino
- Segnaletica interna
- Segnaletica stradale
- Targhe
- Testi narrativi illustrati

Risultati di apprendimento attesi

Comprende e utilizza parole familiari, isolate e formule memorizzate, molto comuni, di uso quotidiano e di rilievo personale. Risponde, utilizzando perlopiù parole isolate, a domande semplici e brevi di contenuto familiare relative a dati personali (ad esempio, relative ad età, famiglia, occupazione). L'interazione è sostenuta costantemente da un interlocutore che parla chiaramente, molto lentamente, accompagnandosi con gesti, con lunghe pause, ripetizioni e riformulazioni. Inizia a sviluppare la consapevolezza fonologica (ad esempio, identifica i fonemi iniziali e finali delle parole). Riconosce a vista parole isolate e brevi formule comuni, familiari, di uso quotidiano e di rilievo personale, anche in brevissimi testi (ad esempio, la destinazione nota in una fermata dell'autobus). Copia parole isolate e familiari di uso quotidiano e di rilievo personale in un modulo (ad esempio, nome, indirizzo e nazionalità).

La scala delle attività di alfabetizzazione è tratta da F. Minuz, L. Rocca, A. Borri, *Alfabetizzare in italiano con ALSILMA: sillabo e repertori*, Loescher, 2024.

ASCOLTO	
Individua un'informazione chiave (ad esempio, il giorno) purché si parli chiaramente, molto lentamente ed eventualmente con ripetizioni.	Fino a 15 ore
Individua il tema di un breve dialogo (relativo a contenuti familiari) a cui assiste, purché sia condotto molto lentamente e sia articolato con grande precisione.	
LETTURA	
Individua un'informazione in brevissimi testi familiari e di rilievo personale costituiti da parole isolate o formule molto comuni, soprattutto se hanno il supporto di immagini (ad esempio, insegne, orari, etichette di prodotti alimentari).	Fino a 20 ore
PRODUZIONE ORALE	
Produce enunciati composti prevalentemente da parole isolate o formule memorizzate di uso quotidiano e di rilievo personale, in genere in risposta a domande.	Fino a 10 ore
PRODUZIONE SCRITTA	
Copia da un modello liste di parole o formule familiari (ad esempio, una semplice lista della spesa, l'annotazione di una data).	Fino a 10 ore
INTERAZIONE ORALE	
Risponde a semplici domande di contenuto familiare relative a dati personali (ad esempio, relative ad età, famiglia, occupazione) utilizzando parole isolate e familiari o brevi formule di uso frequente.	Fino a 50 ore
INTERAZIONE SCRITTA	
Compila un semplice modulo con i principali dati anagrafici copiandoli da un modello.	Fino a 15 ore
Risponde ad un semplice messaggio personale su un dispositivo digitale copiando parole o semplici formule memorizzate.	

ATTIVITÀ DI ALFABETIZZAZIONE	
Inizia a sviluppare abilità grafo-visive e a utilizzare alcuni materiali e strumenti di scrittura (a mano e digitale).	Fino a 30 ore
Inizia a orientarsi nell'oggetto foglio.	
Utilizza le convenzioni di scrittura: scrive su una riga da sinistra a destra.	
Distingue i segni linguistici (es. parole) dai segni non linguistici (numeri, icone).	
Riconosce a vista parole già esercitate che riconosce come immagini.	
Copia poche parole familiari.	
Identifica alcuni fonemi iniziali e finali di una parola detta (ad es. il fonema iniziale del proprio nome).	
Inizia ad analizzare in fonemi e segmentare in sillabe alcune parole brevi, note all'orale, ortograficamente semplici (es. V-CV "ora", CV-CV "nome").	
Inizia a sintetizzare fonemi e sillabe ortograficamente semplici (V "o"; CV "no") in parole note all'orale ("nome").	
Scrive il proprio nome e la propria firma.	
Legge e scrive i numeri da 1 a 10.	
Riconosce i numeri in testi personalmente rilevanti (come ad esempio in un indirizzo).	

Indicazioni per l'articolazione del livello Alfa basso in competenze, abilità e conoscenze

La **durata** massima dei corsi Alfa basso indicata dalle *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico-linguistica dei cittadini dei Paesi Terzi 2021-2027* del Ministero dell'Interno (p.6) è di 150 ore.

La tabella sotto riportata presenta la ripartizione delle ore tra le attività linguistico-comunicative riferita al monte orario indicato dalla *Linee guida*.

Ascolto	Ore 15
Lettura	Ore 20
Produzione orale	Ore 10
Produzione scritta	Ore 10
Interazione orale	Ore 50
Interazione scritta	Ore 15
Attività di alfabetizzazione	Ore 30
Totale	Ore 150

Si sottolinea che tale distribuzione dei tempi è da intendersi come relativa: il docente, sulla base della propria esperienza e tenendo conto del profilo degli apprendenti così come emerso ad esito della fase di accoglienza e orientamento (per la quale le citate *Linee guida* prevedono fino a 20 ore), potrà in parte modificare l'articolazione del monte orario per attività ponendo ad esempio maggiore enfasi sulle attività di alfabetizzazione in ragione di un apprendimento lento, ovvero aumentando le ore afferenti le attività di lettura calando contestualmente quelle dedicate al parlato, qualora si riscontrasse una competenza linguistico comunicativa legata alla dimensione dell'oralità già più alta. Per la gestione della succitata fase si rimanda al relativo *Protocollo* adottato dall'Associazione CLIQ sulla base degli strumenti del Consiglio d'Europa e dell'ALTE.

Si tenga presente, inoltre, che nelle ore dedicate all'interazione orale e scritta sono comprese attività complementari e di supporto all'attività di alfabetizzazione.

In relazione al monte ore previsto dalle *Linee guida*, appare doveroso sottoporre all'attenzione dei dirigenti scolastici e delle autorità educative due considerazioni.

La prima riguarda la possibilità di ampliamento delle 150 previste. Come affiancamento, integrazione o continuazione dei percorsi di *alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana* (AALI) ordinamentali (corsi per il raggiungimento del livello A2 a partire dall'A1 in entrata) o per i corsi di primo periodo offerti dai CPIA, le *Linee guida* prevedono la possibilità di attivare moduli di 40 ore focalizzati unicamente su una o al massimo due delle quattro abilità di base (scrittura, lettura, ascolto e parlato) nelle quali il destinatario risulti particolarmente carente. Ciò porta ad estendere il monte ore fino ad ulteriori 80 ore. In considerazione della condizione di

particolare vulnerabilità sociale ed educativa degli apprendenti con nulla o debole alfabetizzazione, si suggerisce di attivare, là dove possibile, tali moduli per abilità anche nei percorsi Alfa e Pre-A1 PAF. Ciò consentirebbe ai partecipanti a questi percorsi di raggiungere più facilmente i successivi livelli A1 e A2, soprattutto per le abilità di lettura e scrittura.

Per la strutturazione dei moduli sopra richiamati si rimanda alle *Linee guida per la realizzazione di percorsi formativi specifici di natura modulare e tematica*, elaborate dall'Associazione CLIQ.

Una seconda considerazione riguarda l'opportunità di inserire i percorsi di livello Alfa, sia basso sia alto, e i percorsi di livello Pre-A1 PAF nell'offerta formativa ordinamentale dei CPIA. Il fatto che oggi siano attivabili solo nella forma di ampliamento dell'offerta formativa crea incertezza sulla loro effettiva attuazione, dando luogo a ingiustificate differenziazioni a livello individuale in termini di accesso all'istruzione e a inopportune differenze a livello territoriale, nonché alla discontinuità dell'offerta formativa nel tempo. Ciò mette a rischio una risposta sistemica alla richiesta di soddisfare il diritto all'educazione che viene da una parte della popolazione adulta che è stata esclusa da questo diritto, riconosciuto nella *Dichiarazione* dell'ONU come diritto umano.

Il **numero dei partecipanti** previsto dalle *Linee guida* per ogni gruppo classe è compreso tra un minimo di 6 ed un massimo di 10.

Indicazioni per l'articolazione del livello Alfa basso in competenze, abilità e conoscenze

Ascolto

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate linguistiche di base e contribuiscono allo sviluppo delle potenzialità comunicative orali e scritte.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi all'ascolto, espressi in termini di **competenza**:

- **individuare un'informazione chiave (ad esempio, il giorno) purché espressa con eloquio chiaro, lento ed eventualmente ripetuto;**
- **individuare il tema di un breve dialogo (relativo a contenuti familiari) a cui si assiste, purché sia condotto molto lentamente e sia articolato con grande precisione.**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal *QCER*: personale, pubblico, professionale ed educativo.

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di alfabetizzazione e apprendimento, afferente alla comprensione dell'ascolto, è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale.

Conoscenze	Abilità
<p><u>Ambiti lessicali e lineamenti di conoscenza civica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● dati anagrafici e personali ● documenti personali: permesso di soggiorno, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria ● cibo, bevande ● mezzi di comunicazione (cellulare) ● membri della famiglia, relazioni con altre persone ● luoghi e routine del vissuto personale (casa, ambienti domestici, via, piazza) ● luoghi di ristorazione: bar, pizzeria, mensa 	<ul style="list-style-type: none"> ● Riconoscere un'informazione personalmente rilevante fornita perlopiù tramite una singola parola o espressione, soprattutto se accompagnata dal linguaggio del corpo. ● Riconoscere un'informazione personalmente rilevante fornita perlopiù tramite una singola parola o espressione all'interno di un messaggio audiovisivo breve e semplice.

<ul style="list-style-type: none">● ambienti di lavoro, professioni, colleghi e superiori, attrezzi e dispositivi di sicurezza nel lavoro, ore di lavoro● treno, autobus, fermata● medico● stato di salute: localizzazione del dolore● scuola propria e dei figli, CPIA (insegnante, compagni, materiale scolastico, consegne, regole), contesti educativi (formali e non formali)● uffici pubblici (Comune, Questura)● scansione del tempo (giorni della settimana, ora)● numeri cardinali fino a 10	
--	--

Lettura

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate linguistiche di base e contribuiscono allo sviluppo delle potenzialità comunicative orali e scritte.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi alla lettura, espressi in termini di **competenza**:

- **individuare un'informazione in brevissimi testi familiari e di rilievo personale costituiti da parole isolate o formule molto comuni, soprattutto se hanno il supporto di immagini (ad esempio, insegne, orari, etichette di prodotti alimentari).**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal *QCER*: personale, pubblico, professionale ed educativo.

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di alfabetizzazione e apprendimento, afferente alla comprensione della lettura, è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale.

Conoscenze

Ambiti lessicali e lineamenti di conoscenza civica

- dati anagrafici e personali
- documenti personali: permesso di soggiorno, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria
- cibo, bevande
- mezzi di comunicazione (cellulare)
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- luoghi e routine del vissuto personale (casa, ambienti domestici, via, piazza)
- luoghi di ristorazione: bar, pizzeria, mensa
- ambienti di lavoro, professioni, colleghi e superiori, attrezzi e dispositivi di sicurezza nel lavoro, ore di lavoro
- treno, autobus, fermata
- medico
- stato di salute: localizzazione del dolore)
- scuola propria e dei figli, CPIA (insegnante, compagni, materiale scolastico, consegne,

Abilità

- Riconoscere parole isolate e semplici formule di uso frequente.
- Distinguere le informazioni numeriche da quelle alfabetiche.
- Individuare una singola informazione in un testo (come, ad esempio, un breve messaggio di rilievo personale o un cartello) riconoscendo a vista parole e con l'aiuto di immagini.
- Cogliere le informazioni di base contenute in cartelli e avvisi di luoghi pubblici riconoscendo parole ed espressioni familiari e/o sulla base di indizi logografici e iconici.
- Distinguere alcuni loghi e generi testuali rilevanti e di uso quotidiano, come, ad esempio, la corrispondenza, attraverso indizi visivi e parole riconosciute a vista.

<p>regole), contesti educativi (formali e non formali)</p> <ul style="list-style-type: none">• uffici pubblici (Comune, Questura)• scansione del tempo (giorni della settimana, ora)• numeri cardinali fino a 10	
--	--

Produzione orale

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate linguistiche di base e contribuiscono allo sviluppo delle potenzialità comunicative orali e scritte.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi alla produzione orale, espressi in termini di **competenza**:

- **produrre enunciati composti prevalentemente di parole isolate o formule memorizzate di uso quotidiano e di rilievo personale, in genere in risposta a domande.**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal *QCER*: personale, pubblico, professionale ed educativo.

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di alfabetizzazione e apprendimento, afferente alla produzione orale, è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale.

Conoscenze

Ambiti lessicali e lineamenti di conoscenza civica

- dati anagrafici e personali
- documenti personali: permesso di soggiorno, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria
- cibo, bevande
- mezzi di comunicazione (cellulare)
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- luoghi e routine del vissuto personale (casa, ambienti domestici, via, piazza)
- luoghi di ristorazione: bar, pizzeria, mensa
- ambienti di lavoro, professioni, colleghi e superiori, attrezzi e dispositivi di sicurezza nel lavoro, ore di lavoro
- treno, autobus, fermata
- medico
- stato di salute: localizzazione del dolore
- scuola propria e dei figli, CPIA (insegnante, compagni, materiale scolastico, consegne,

Abilità

- Produrre enunciati per fornire alcune informazioni personali di base, per chiedere un oggetto o per dare un avvertimento, utilizzando perlopiù una singola parola o espressione memorizzata.
- Presentare sé stesso in maniera molto elementare, spesso con singole parole isolate.

<p>regole), contesti educativi (formali e non formali)</p> <ul style="list-style-type: none">• uffici pubblici (Comune, Questura)• scansione del tempo (giorni della settimana, ora)• numeri cardinali fino a 10	
--	--

Produzione scritta

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate linguistiche di base e contribuiscono allo sviluppo delle potenzialità comunicative orali e scritte.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi alla produzione scritta, espressi in termini di **competenza**:

- **copiare da un modello liste di parole o formule familiari (ad esempio, una semplice lista della spesa, l'annotazione di una data).**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal *QCER*: personale, pubblico, professionale ed educativo.

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di alfabetizzazione e apprendimento, afferente alla produzione scritta, è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale.

Conoscenze

Ambiti lessicali e lineamenti di conoscenza civica

- dati anagrafici e personali
- documenti personali: permesso di soggiorno, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria
- cibo, bevande
- mezzi di comunicazione (cellulare)
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- luoghi e routine del vissuto personale (casa, ambienti domestici, via, piazza)
- luoghi di ristorazione: bar, pizzeria, mensa
- ambienti di lavoro, professioni, colleghi e superiori, attrezzi e dispositivi di sicurezza nel lavoro, ore di lavoro
- treno, autobus, fermata
- medico
- stato di salute: localizzazione del dolore)
- scuola propria e dei figli, CPIA (insegnante, compagni, materiale scolastico, consegne, regole), contesti educativi (formali e non formali)

Abilità

- Fornire alcune informazioni personali di base (ad es. nome, genere, nazionalità) copiando da un esempio.
- Scrivere una parola personalmente rilevante copiandola in un taccuino.
- Copiare parole per etichettare oggetti personali.
- Scrivere un numero personalmente rilevante copiandolo su un foglio/taccuino

<ul style="list-style-type: none">• uffici pubblici (Comune, Questura)• scansione del tempo (giorni della settimana, ora)• numeri cardinali fino a 10	
---	--

Interazione orale

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate linguistiche di base e contribuiscono allo sviluppo delle potenzialità comunicative orali e scritte.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi all'interazione orale, espressi in termini di **competenza**:

- **rispondere a domande semplici, su argomenti familiari personalmente rilevanti, espresse in una o poche parole, con un parlato lento e accuratamente articolato. Le risposte sono costituite da parole isolate o brevi espressioni familiari memorizzate.**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal *QCER*: personale, pubblico, professionale ed educativo.

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di alfabetizzazione e apprendimento, afferente all'interazione orale, è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale.

Conoscenze

Ambiti lessicali e lineamenti di conoscenza civica

- dati anagrafici e personali
- documenti personali: permesso di soggiorno, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria
- cibo, bevande
- mezzi di comunicazione (cellulare)
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- luoghi e routine del vissuto personale (casa, ambienti domestici, via, piazza)
- luoghi di ristorazione: bar, pizzeria, mensa
- ambienti di lavoro, professioni, colleghi e superiori, attrezzi e dispositivi di sicurezza nel lavoro, ore di lavoro
- treno, autobus, fermata
- medico
- stato di salute: localizzazione del dolore
- scuola propria e dei figli, CPIA (insegnante, compagni, materiale scolastico, consegne, regole), contesti educativi (formali e non formali)

Abilità

- Riconoscere brevissime e semplici domande relative alla propria identità, a un luogo, una data, un orario, un prezzo, alla richiesta di un oggetto, a patto che siano pronunciate molto lentamente e articolate con grande precisione, con ripetizioni e con lunghe pause per permettere di comprenderne il senso.
- Utilizzare semplici formule sociali ricorrenti memorizzate.
- Comprendere semplici domande relative alla propria famiglia, a semplici azioni quotidiane, a patto che siano pronunciate molto lentamente e articolate con grande precisione, con lunghe pause.
- Rispondere a tali domande con parole isolate e familiari e/o con formule di uso frequente.
- Ringraziare.
- Rispondere ad una proposta accettandola o rifiutandola; esprimere il proprio accordo o disaccordo.

<ul style="list-style-type: none">• uffici pubblici (Comune, Questura)• scansione del tempo (giorni della settimana, ora)• numeri cardinali fino a 10	<ul style="list-style-type: none">• Interagire con parole isolate ed espressioni comuni in relazione a emozioni e sentimenti, eventualmente ricorrendo alla gestualità e al linguaggio non verbale.• Segnalare all'interlocutore di non aver capito, anche attraverso gesti.• Attirare l'attenzione chiedendo aiuto.
---	--

Interazione scritta

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate linguistiche di base e contribuiscono allo sviluppo delle potenzialità comunicative orali e scritte.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi all'interazione scritta, espressi in termini di **competenza**:

- **compilare un semplice modulo con i principali dati anagrafici copiandoli da un modello;**
- **rispondere ad un semplice messaggio personale su un dispositivo digitale copiando parole o semplici formule memorizzate.**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal *QCER*: personale, pubblico, professionale ed educativo.

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di alfabetizzazione e apprendimento, afferente all'interazione scritta, è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale.

Conoscenze

Ambiti lessicali e lineamenti di conoscenza civica

- dati anagrafici e personali
- documenti personali: permesso di soggiorno, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria
- cibo, bevande
- mezzi di comunicazione (cellulare)
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- luoghi e routine del vissuto personale (casa, ambienti domestici, via, piazza)
- luoghi di ristorazione: bar, pizzeria, mensa
- ambienti di lavoro, professioni, colleghi e superiori, attrezzi e dispositivi di sicurezza nel lavoro, ore di lavoro
- treno, autobus, fermata
- medico
- stato di salute: localizzazione del dolore
- scuola propria e dei figli, CPIA (insegnante, compagni, materiale scolastico, consegne,

Abilità

- Firmare un modulo.
- Copiare alcune parole su sé stesso/stessa o su oggetti di rilevanza.
- Copiare alcune parole per rispondere a un messaggio.

<p>regole), contesti educativi (formali e non formali)</p> <ul style="list-style-type: none">• uffici pubblici (Comune, Questura)• scansione del tempo (giorni della settimana, ora)• numeri cardinali fino a 10	
--	--

Obiettivi di alfabetizzazione

I risultati di apprendimento costituiscono gli obiettivi in uscita del percorso formativo in quanto forniscono le coordinate di base e contribuiscono allo sviluppo del percorso di alfabetizzazione.

Le attività di alfabetizzazione comprendono le attività volte allo sviluppo e consolidamento dei concetti e delle competenze che costituiscono i prerequisiti della lettura e scrittura, nonché delle competenze tecniche di lettura e scrittura.

Nell'ambito della progettazione il docente organizza la propria attività per consentire il raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi all'alfabetizzazione, espressi in termini di **competenze** e di **concettualizzazioni**:

- iniziare a sviluppare abilità grafo-visive e a utilizzare alcuni materiali e strumenti di scrittura (a mano e digitale);
- iniziare a orientarsi nell'oggetto foglio;
- utilizzare le convenzioni di scrittura: scrivere su una riga da sinistra a destra;
- distinguere i segni linguistici (es. parole) dai segni non linguistici (numeri, icone);
- riconoscere a vista parole già esercitate che riconosce come immagini;
- copiare poche parole familiari;
- identificare alcuni fonemi iniziali e finali di una parola detta (ad es. il fonema iniziale del proprio nome);
- iniziare ad analizzare in fonemi e segmentare in sillabe alcune parole brevi, note all'orale, ortograficamente semplici (es. V-CV "ora", CV-CV "nome");
- iniziare a sintetizzare fonemi e sillabe ortograficamente semplici (V "o"; CV "no") in parole note all'orale ("nome");
- scrivere il proprio nome e la propria firma;
- leggere e scrivere i numeri da 1 a 10;
- riconoscere i numeri in testi personalmente rilevanti (come ad esempio un indirizzo).

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati alla sfera personale, familiare e al proprio ambiente, ai servizi, alla sfera professionale ed educativa.

La progressione degli obiettivi di alfabetizzazione è tratta da F. Minuz, L. Rocca, A. Borri, *Alfabetizzare in italiano con ALSILMA: sillabo e repertori*, Loescher, 2024.

Strutture: orientamento fonologico, ortografico e grammaticale

Nota. A livello Alfa basso non sono previsti né l'insegnamento esplicito né la conoscenza discorsiva delle strutture grammaticali. Tuttavia si possono selezionare semplici strutture da far sperimentare oralmente in corrispondenza di oggetti o immagini (ad esempio: "Cosa prendi?" "Prendo"); attraverso l'interazione orale ha luogo un'elaborazione implicita di alcuni elementi morfosintattici della L2 e di alcune regolarità, che possono essere evidenziate per un primissimo approccio alla competenza metalinguistica.

L'annotazione (R) indica che è previsto il solo riconoscimento della struttura.

La progressione delle strutture è tratta da F. Minuz, L. Rocca, A. Borri, *Alfabetizzare in italiano con ALSILMA: sillabo e repertori*, Loescher, 2024.

Fonologia e fonetica

- Parole semplici (CVCV) in una breve frequenza di parlato (R)
- Sillaba accentata in parole parossitone/ piane (es. 'casa') (R)
- Alcuni fonemi iniziali di una parola detta (es. /l/ nella parola 'lunedì')
- Suoni più frequenti dell'italiano in parole semplici ed esercitate, anche se con interferenze con la lingua prima
- Schema intonativo di affermazioni (R)
- Schema intonativo di alcune domande parziali e totali semplici e brevi (R)

Ortografia

- Tutte le lettere dell'alfabeto italiano e le lettere straniere, spesso in un unico formato (stampato maiuscolo o stampato minuscolo)
- Sillabe composte da una vocale (V) (es. o-ra) e sillabe composte da consonante e vocale (CV) (es. no) e formate da lettere note, spesso in un unico formato (stampato maiuscolo o stampato minuscolo)
- Parole bisillabiche piane, soprattutto se formate da sillabe V – CV (es. u-no) e CV-CV (ca-sa)

Morfologia

- Terminazioni prevalenti delle parole italiane (-o, -a-, e)
- Alcuni nomi invariabili (ad es. caffè)
- Articoli indeterminativi: un, una, con valore numerale (R)
- Pronomi personali soggetto I e II persona singolare (io, tu)
- Pronomi interrogativi: chi, che cosa, quanto (R)

- Uso formulaico di alcune strutture (ad es. mi chiamo, c'è)
- Aggettivi possessivi di I persona singolare (mio) e di II persona singolare (tuo) (R)
- Aggettivi interrogativi: che, quanto (R)
- Aggettivi numerali cardinali: da 1 a 10
- Imperativo informale del verbo scusare (scusa, uso formulaico)
- Avverbi di modo: bene, male; di giudizio: sì, no, non; di luogo: qui, qua, vicino, lontano; su (R), giù (R); di tempo: ora, poi, dopo, oggi, ieri, domani (R); di quantità: molto, tanto, più, meno, un po', niente (R); interrogativi (R): come, dove, quando, quanto

Sintassi

- Frase semplice (R):
- proposizioni enunciative affermative (R)
- interrogative (R): totali (S/N), parziali introdotte da: come, dove, quanto, che, cosa, che cosa

Esempi di produzione e interazione scritta

I seguenti testi sono stati prodotti da partecipanti ad un medesimo corso di alfabetizzazione presso il CPIA "Reggio Emilia Sud" ed esemplificano lo sviluppo delle competenze fino al raggiungimento dell'obiettivo.

Attività di alfabetizzazione rilevanti:

- Inizia a sviluppare abilità grafo-visive e a utilizzare alcuni materiali e strumenti di scrittura (a mano e digitale)
- Utilizza le convenzioni di scrittura: scrive su una riga da sinistra a destra
- Inizia a orientarsi nell'oggetto foglio
- Copia alcune parole familiari
- Riconosce i numeri in testi personalmente rilevanti come ad esempio un indirizzo

DOMINIO PERSONALE

Contesto - In casa

Tema - La casa (routine quotidiana, ambienti domestici)

Genere - Lista della spesa

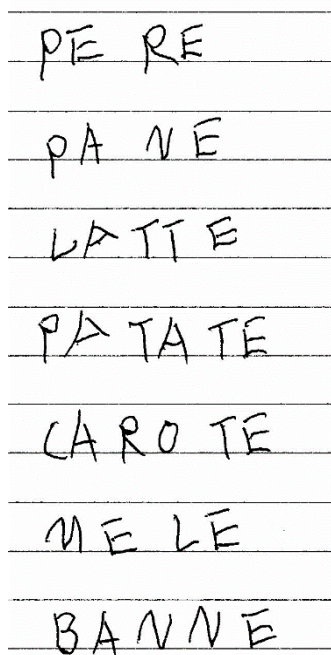
Produzione scritta - È in grado di copiare da un modello liste di parole o formule familiari (ad esempio, una semplice lista della spesa, l'annotazione di una data)

A)



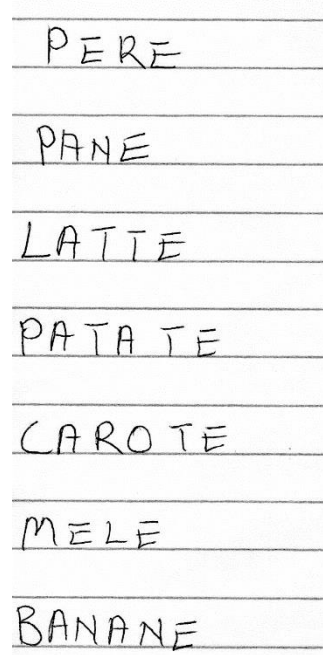
A handwritten list of grocery items on lined paper. The words are written in blue ink and are mostly complete. The items are: PANE, LATTE, PATATE, CAROTE, MELE, and BANANE. The word 'BANANE' is written over a crossed-out 'BANANA'.

B)



A handwritten list of grocery items on lined paper. The words are written in blue ink and are spaced out. The items are: PE RE, PA NE, LATTE, PA TATE, CARO TE, ME LE, and BANNE.

C)



A handwritten list of grocery items on lined paper. The words are written in blue ink and are correctly spelled. The items are: PERE, PANE, LATTE, PATATE, CAROTE, MELE, and BANANE.

DOMINIO EDUCATIVO

Contesto - In segreteria e in altri luoghi legati al proprio contesto educativo.

Tema - La scuola (il CPIA)

Genere - Modulo

Interazione scritta - Compilare un semplice modulo con i principali dati anagrafici copiandoli da un modello

NOME: LAMINE.....
COGNOME: D [].....
ETA': 18.....
PAESE: SENEGAL.....
DATA DI NASCITA:
9 GENNAIO 19 [].....
INDIRIZZO: VIA GRANDI
ALBINEA REGGIO EMILIA

NOME: LA []
ETÀ: 18
PAESE: SENEGAL

Bibliografia di riferimento

Adami H., *The role of literacy in the acculturation process of migrants*. Strasbourg, Council of Europe, 2008 (www.coe.int/lang-migrants).

ALTE-LAMI, *Assessment Tools*, Language Policy Programme, Strasbourg 2022.

Bagna C., Cosenza L., Salvati L., "New challenges for learning, teaching and assessment with low educated and illiterate immigrants: the case of L2 Italian, in Beacco J.-C., Krumm H.-J., Little D., P. Thalgott (a cura di), *The linguistic integration of migrant adults. Some lessons from research / L'intégration linguistique de migrants adultes. Les enseignements de la recherche*, Berlin, De Gruyter Mouton in cooperation with the Council of Europe, 2017, pp. 411-417.

Barki P., Gorelli S., Machetti S., Sergiacomo M. P., Strambi B. *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Perugia, Guerra Edizioni, 2003.

Barni M., Villarini A. (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Milano, Franco Angeli, 2001.

Beacco J. C., De Ferrari M., Lhote G., *Niveau A1.1 pour le français : Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Paris, Didier, 2006.

Beacco J. C., Little D., Hedges C., *Linguistic Integration of Adult Migrant. Guide to policy development and implementation*, Strasbourg, Council of Europe, 2014 Council of Europe, 2014 (www.coe.int/lang-migrants); tr. it. *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*, in «Italiano LinguaDue», Vol. 6, N° 1, 2014 (<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4244>).

Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C., *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino, 2014.

Casi P., "Il diritto al codice rosso per gli analfabeti. Le anomalie italiane nell'istruzione degli adulti", in *InSegno. Italiano L2 in classe*, n. 1, 2015 (https://www.associazione-ilsa.it/wp-content/uploads/2022/07/InSegno2015_01.pdf).

Casi P., *Descrittori dei livelli di alfabetizzazione*, 2015 (<https://www.italianoperme.it/documents/LIVELLI%20ALF%20nov%202015%20sito.pdf>).

Casi P., *Fotografare la voce: un percorso dall'analfabetismo alla scrittura per adulti stranieri*, in Maddii L. (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano in età adulta*, Atene, Edilingua - IRRE Toscana, 2004, pp.145-152.

Casi P., *Le competenze a 360° degli alfabetizzatori degli adulti: un'alta professionalità per rispondere a situazioni di estrema fragilità. Comunicazione presentata al XXV Convegno Nazionale ILSA. Firenze 10 giugno, 2017* (<https://www.italianoperme.it/documents/appello/AttilSA2017Ridotto.pdf>).

Casi P., Minuz F. (a cura di), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa*, Enti certificatori dell'italiano L2, 2018 (https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo_alfa.pdf).

Centre for Canadian Language Benchmarks - Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens, *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners / Alphabétisation pour immigrants adultes en Français Langue Seconde (FLS)*, Ottawa, Centre for Canadian Language Benchmarks and The Government of Manitoba, 2001 (www.language.ca).

Centre for Canadian Language Benchmarks - Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens, *Theoretical framework for the Canadian Language Benchmarks and Niveaux de compétence linguistique canadiens*, Ottawa, Centre for Canadian Language Benchmarks, 2013 (<http://www.language.ca>).

Condelli L., Wrigley Spuck H., "Instruction, Literacy and Language Learning for Adult ESL Literacy Students", in van de Craats I., Kurvers J., Young-Scholten M. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University, August 2005*, Utrecht, LOT, 2006, pp. 111–133 (<https://zenodo.org/records/7983735>).

Costamagna L., *Insegnare e imparare la fonetica - Testo per la Formazione degli insegnanti*, Torino, Paravia Scriptorium, 2000.

Council of Europe – LIAM, *Language repertoire*, 2020 (www.coe.int/it/web/lang-migrants/repertoire-language).

Council of Europe – LIAM, *Linguistic profiles and profiling*, 2020 (www.coe.int/it/web/lang-migrants/profile-language/-profiling).

Council of Europe, *Quadro comune europeo di riferimento: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in «Italiano LinguaDue», 13/2, 2020, pp. 1-185 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>).

Council of Europe, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia - Oxford, 2002 (2001).

Dalderop K., Janssen-van Dieten A. M., Stockmann W., "Literacy: assessing progress", Van de Craats I., Kurvers J. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. LESLLA - Proceedings of the 4th Symposium - Antwerp 2008*, Utrecht, LOT, 2009, pp. 85-96 (<https://lesllasp.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/lesllasp/article/view/6069>).

Enti certificatori dell'italiano L2, *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2. Livello A1*, Enti certificatori, 2011 (<https://www.linguamigrante.it/articoli/sillabo-di-riferimento-il-livello-a1>).

Enti certificatori dell'italiano L2, *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*, Enti Certificatori 2016 (<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/protocollo-sperimentazione-CLIQ-Pre-A1.pdf>).

Guernier M.-C., “Apprendre à lire a des adultes en langue maternelle et langue étrangère”, *Synergies Brésil*, 2012, 10, 47-57 (<https://gerflint.fr/Base/Bresil10/guernier.pdf>).

Krumm H. J., *Literacy*, in www.coe.int/lang-migrants.

Kurvers J. Jeanne, Ketelaars E., “Emergent writing of LESSLA learners”, in Schöneberger C., van de Craats I., Kurvers J. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 6th Symposium. Cologne 2010*, Nijmegen, Centre for Language Studies (CLS), 2011, pp. 49-66 (<https://lesllasp.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/lesllasp/article/view/6150>).

Little D., *The Common European Framework of Reference for Languages and the development of policies for the integration of adult migrants*, Strasbourg, Council of Europe, 2008 (www.coe.int/lang-migrants).

Ministero dell’Interno. Dipartimento per le libertà civili e l’immigrazione. *Linee guida per la progettazione dei piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi. Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2021-2027* (https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2023-04/1._linee_guida_piani_regionali_2023-2026.pdf).

Minuz F. Borri A., “Literacy and language teaching: Tools, implementation and impact”, in Beacco J.-C., Little D., Krumm H.-J., Thalgott Ph. (a cura di), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*. Berlin, De Gruyter Mouton in cooperation with the Council of Europe Mouton, 2017, p. 357-364.

Minuz F. Borri A., Rocca L., *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*, Torino, Loescher, 2016.

Minuz F., Rocca L., Borri A., *Alfabetizzare con ALSILMA: sillabo e repertori*, Torino, Loescher, 2024.

Minuz F., *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci, 2005.

Minuz F., Kurvers J., Naeb R., Rocca L., Schramm K., *Alfabetizzazione e apprendimento della lingua seconda per l’integrazione linguistica dei migranti adulti –ALSILMA*, Torino, Loescher, 2024.

Minuz F., Kurvers J., Naeb R., Rocca L., Schramm K., *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*, Strasbourg, Council of Europe, 2022 (<https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>).

Mocciaro E., *The development of L2 Italian morphosyntax in adult learners with limited literacy*, Palermo, Palermo University Press, 2020.

Neokleous G., Krulatz A. and Farrelly R. (eds), *Handbook of research on cultivating literacy in diverse and multilingual classrooms*, Hershey PA., IGI Global, 2020.

Pulnix R., Van Avermaet P., “The impact of language and integration policies on social participation of adult migrants”, in Beacco J.-C., Krumm H.-J., Little D., P. Thalgott (a cura di), *The linguistic integration of migrant adults. Some lessons from research / L’intégration linguistique de migrants adultes. Les enseignements de la recherche*, Berlin, De Gruyter Mouton in cooperation with the

Council of Europe, 2017, pp. 59 - 65.

Rocca L., Deygers B., Hamnes Carlsen C., *Linguistic integration of adult migrants: requirements and learning opportunities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*, Council of Europe, Strasbourg, 2020 (<https://rm.coe.int/linguistic-integration-of-adult-migrants-requirements-and-learning-opp/16809b93cb>).

Rocca L., *Literacy profiles*, in www.coe.int/lang-migrants.

Rocca L., Minuz F., Borri A., “Syllabus and Descriptors for Illiterate, Semi-Literate and Literate Users. From Illiteracy to A1 Level”, in Sosiński M. (a cura di), *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos, Investigación, política educativa y práctica docente. Literacy Education and Second Language Learning by Adults, Research, Policy and Practice*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2017, pp. 207–218.

Spinelli B., Parizzi F. (a cura di), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia, 2010 (https://www.unistrapg.it/profilo_lingua_italiana/site/index.html).

Stockmann W., “Portfolio methodology for literacy learners: the Dutch case”, in van de Craats I., Kurvers J. and Young-Scholten M. (eds), *Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the inaugural symposium, Tilburg University, August 2005*, pp. 152-163, LOT. 2006 (<https://lesllasp.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/lesllasp/article/view/5575>).

Tarone E., Bigelow M. and Hansen K., *Literacy and second language oracy*, Oxford University Press, 2009.

UNESCO, *Reading the past, writing the future*, Paris, UNESCO, 2017.

Verhoeven L. and Perfetti C. (eds), *Learning to read across languages and writing systems*, Cambridge University Press, 2017 (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563>).