



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 di apprendimento dell'italiano e alfabetizzazione funzionale a livello Pre-A1 (Pre-A1-PAF).

Indicazioni per l'articolazione del livello Pre-A1 PAF
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 Pre A1 in percorsi di alfabetizzazione funzionale (Pre-A1 PAF) è stato elaborato in continuità con i Sillabi a cura degli Enti certificatori e rappresenta una revisione del precedente Sillabo Pre-A1 (2016) 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 di cui 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 curricoli, 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 Pre-A1.

In coerenza con l'impostazione di *ALSILMA*, si è deciso di offrire ai CPIA, alle organizzazioni educative e alle autorità scolastiche un insieme di strumenti che servano di orientamento nella programmazione dei corsi di alfabetizzazione e lingua italiana dal primo contatto con la lingua scritta in generale e con la lingua italiana parlata e scritta: i Sillabi Alfa basso, Alfa alto e questo Pre-A1 in Percorsi di Alfabetizzazione Funzionale (PAF).

Il profilo degli apprendenti a cui si rivolge questo Sillabo coincide solo in parte con quello degli apprendenti del livello Pre-A1 introdotto come livello di ingresso dal *Volume complementare*. Infatti mentre nel *Volume complementare* il livello Pre-A1 rappresenta una tappa riconoscibile e documentabile nel percorso di apprendimento della lingua seconda da parte di persone che hanno una padronanza completa della lettura e della scrittura, questo Sillabo corrisponde al raggiungimento di un certo livello di competenza linguistico-comunicativa e, nella lingua scritta, a un primo livello di alfabetismo funzionale, in cui le fondamenta dell'alfabetizzazione tecnica (o strumentale) sono già poste.

ALSILMA ha integrato nei livelli 3 e 4 delle proprie scale alcuni descrittori dei livelli Pre-A1 e A1 *Volume complementare* del *QCER* (il 63,6% dei descrittori di quei livelli) per sottolineare sia la continuità di un percorso di apprendimento dall'alfabetizzazione in L2 ai corsi di lingua per un pubblico più generale, sia l'esigenza di riconoscere tuttavia i bisogni educativi specifici di chi

proviene dai percorsi di alfabetizzazione.

Questo Sillabo Pre-A1 descrive una traiettoria che nello scritto conduce dalla lettura e scrittura di parole isolate semplici e familiari (competenza alfabetica in uscita del livello Alfa alto) al saper leggere e scrivere frasi brevi e semplici purché composte di parole ortograficamente semplici, o anche brevissimi testi composti da poche frasi, perlopiù giustapposte, con quelle caratteristiche. In altri termini, si tratta di un percorso che conduce dall'idea di parola acquisita nei primi stadi di alfabetizzazione all'acquisizione della nozione di frase e all'iniziale familiarizzazione con la nozione di testo.

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 inscindibilmente 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* e 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 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 Pre-A1 in percorsi di alfabetizzazione funzionale 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 automatica e fluente della lingua scritta come sistema di segni. Tale processo di alfabetizzazione primaria, ancora non compiutamente concluso al livello Pre-A1, 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 parallela all'apprendimento di una lingua seconda, ha identificato fattori che influiscono su tale processo, rallentandolo: la debole padronanza di alcune abilità metalinguistiche, ad esempio la capacità di segmentare sequenze di parlato in unità lessicali, una consapevolezza esplicita e analitica della lingua ancora iniziale, la minore esperienza nelle abilità di studio, l'accesso a un input più limitato, in termini di varietà ed estensione, determinato dalla difficoltà 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 macrosettori 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 Pre-A1: 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 con debole alfabetizzazione, 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 Pre-A1, 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 materna ~~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 ~~madre~~, 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 materna ~~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 ~~madre~~ o in altre lingue (in generale meno di 5 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 da 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 ~~madre~~ (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 quattro gruppi appena descritti si sottolinea come il Sillabo qui proposto faccia esplicito riferimento al profilo di utenza delineato all'interno del Gruppo C: il supposto percorso Pre-

A1 e alfabetizzazione funzionale non è pertanto immaginabile per i gruppi A e B.

Rimarchiamo inoltre quanto risulti profondamente sbagliato paragonare l'utenza cui tale Sillabo si rivolge a quella comunemente definita dei principianti. Questi ultimi sono comunque alfabetizzati e vanno pertanto inseriti all'interno del Gruppo D, nella fattispecie in percorsi in entrata di livello Pre-A1, per l'appunto rivolti ad un pubblico di apprendenti sì scolarizzato, ma con competenze pregresse in L2 prossime allo zero.

Volendo dunque proporre un profilo globale di competenza alfabetica e linguistica con riferimento al gruppo C, inseribile nei percorsi Pre-A1 PAF, si presentano di seguito, a titolo puramente indicativo, i macro-descrittori per ciascuna delle sei competenze di base in uscita:

Abilità di Comprensione dell'Ascolto

La competenza in questa abilità riguarda il riconoscere in un discorso breve e semplice un argomento familiare, il comprendere domande e affermazioni molto semplici e il riconoscere singole informazioni relative a numeri, prezzi, giorni della settimana purché il parlato sia lento e chiaramente articolato, accompagnato da indizi visivi e contestuali. Tale competenza si basa sulla capacità di discriminare nella catena fonica parole ed espressioni familiari e d'uso frequente.

Abilità di Comprensione della Lettura

La competenza nella lettura riguarda la comprensione di parole e frasi isolate, e solo in alcuni casi di semplicissimi testi routinari, se corredati da immagini. Tale abilità richiede la progressiva automatizzazione del processo di lettura, a partire da parole familiari e da combinazioni frequenti di grafemi e morfemi. Lo sviluppo dell'abilità è favorito dalla capacità di lettura estensiva fluente e dallo sviluppo delle altre competenze linguistico-comunicative, nonché del patrimonio lessicale.

Abilità di Produzione Orale

Le competenze nel parlato afferiscono all'utilizzo di semplici formule sociali ricorrenti in maniera sostanzialmente appropriata e, più in generale, alla produzione di enunciati molto brevi. Tali enunciati risultano quasi sempre memorizzati, isolati e caratterizzati dalla presenza di lunghe pause, necessarie per cercare le espressioni e per pronunciare le parole meno familiari. La produzione orale è favorita dalla possibilità di prepararsi in anticipo.

Abilità di Produzione Scritta

Le competenze nella produzione scritta comprendono al massimo la produzione di parole e frasi isolate, e solo in alcuni casi di semplicissimi testi routinari come, ad esempio, brevissimi testi

informativi o messaggi su dispositivi elettronici rivolti ad amici e colleghi formati per lo più da espressioni fisse e parole d'uso frequente.

Abilità di interazione orale

Le competenze nell'interazione orale comprendono la capacità di rispondere a domande semplici, formulate con chiarezza di eloquio e lentamente, relative ad ambiti e temi della quotidianità, più raramente di prendere la parola e porre domande. La capacità di interagire oralmente è favorita dal contesto familiare, dalla presenza di indizi visivi e contestuali e dalla disponibilità dell'interlocutore a collaborare nel condurre a buon fine l'interazione.

Abilità di interazione scritta

Le competenze nell'interazione scritta comprendono la capacità di partecipare a un semplicissimo scambio interattivo su carta o su dispositivi elettronici, se di contenuto familiare e di rilevanza personale, scrivendo semplici messaggi formati da espressioni o brevi frasi memorizzate. Comprende inoltre la capacità di inserire alcune informazioni personali basilari in semplici moduli presentati in contesti familiari.

Pertanto, l'obiettivo nella didattica sarà quello di progettare e realizzare attività di alfabetizzazione linguistica, con particolare attenzione al consolidamento delle capacità tecniche di lettura e scrittura, incluse la capacità di segmentare la catena fonica e l'acquisizione della fluenza nella lettura e nella scrittura.

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.

Arete tematiche

A partire dai domini, queste le aree tematiche a cui far riferimento per la programmazione dei corsi di livello Pre-A1.

Dominio personale

Contesti

In casa e in luoghi di frequentazione abituale (interazioni informali)

Presso l'abitazione di amici (conversazioni con persone conosciute)

Al telefono, davanti al computer, via Skype

Temi

Parlare di sé (Paese di provenienza, famiglia, professione, orario e luogo di lavoro, abitazione, sentimenti, tempo libero)

La salute e la cura del corpo

La casa (routine quotidiana, ambienti domestici, TV, radio, internet)

La città (luoghi di ritrovo)

Il cibo (alimenti, bevande, piatti, ricette)

I mezzi di comunicazione (cellulare, computer)

Il tempo libero, feste, eventi

Il tempo metereologico e clima

Dominio pubblico

Contesti

Per strada

Al bar, in pizzeria, in altri luoghi di ritrovo

Alla posta e servizi di spedizione

In un servizio pubblico: in un ufficio comunale, in un servizio socio-sanitario

In farmacia, dal dottore, in ospedale

Al mercato, al supermercato e in negozi di alimentari, nei centri commerciali

In biglietteria, alla stazione, in treno

In aeroporto

In autobus, in metropolitana e su altri mezzi di trasporto

Temi

Il mangiare e bere (ordinazioni, piatti, cibi e bevande)

I servizi presenti sul territorio (localizzazione, funzioni, informazioni principali, orari)

Le istituzioni locali (localizzazione, informazioni principali)

Le associazioni (localizzazione, funzioni, informazioni principali)

La spesa e le spese (prodotti, prezzi, scadenze, mezzi di pagamento)

La cucina

I viaggi (luoghi, mezzi di trasporto e persone)

Le indicazioni stradali e le istruzioni

La salute e la cura del corpo

I mezzi di comunicazione (cellulare, computer)

Dominio professionale

Contesti

In uffici pubblici e servizi per il lavoro presenti sul territorio (localizzazione, funzioni, informazioni principali)

Nell'ambiente di lavoro

In mensa

Temi

Professioni

Tipologia di contratto (regolare/in nero; tempo pieno/part-time), stipendio/paga oraria

Esperienze e saper fare lavorativi

Compiti e semplicissime procedure, riunioni

Il luogo di lavoro (colleghi, strumenti, azioni, mansioni, ruoli)

Ricerca di lavoro, annunci di lavoro e sul lavoro, colloquio

Sicurezza sul luogo di lavoro, in casa

Dominio educativo

Contesti

In classe e negli ambienti di apprendimento

In segreteria e in altri luoghi legati al proprio contesto educativo

Al CPIA, al corso di alfabetizzazione e in altre istituzioni educative legate al proprio contesto familiare

Temi

La scuola propria e dei figli (nome della scuola, ubicazione, classe, orario, calendario, materiale scolastico, regolamento, gite e feste, attività legate all'istruzione)

Le associazioni

Il doposcuola dei figli, le attività extrascolastiche

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 <i>È questo</i>
	Asserire <i>Lavoro 4 ore al giorno</i>
	Rispondere a una domanda con una conferma o una smentita <i>No, non parlo inglese</i>
	Rispondere a una domanda, identificando <i>È la sua borsa</i>
	Rispondere ad una domanda dando informazioni sul luogo, sul tempo, sul grado e la quantità, sul modo <i>È in centro, vicino alla stazione</i> <i>20 minuti in autobus</i> <i>C'è molta neve</i> <i>Lei non cucina bene</i>
	Informare e informarsi su una persona <i>Dove vive?</i>
	Informare e informarsi sul luogo <i>È lontano?</i>
	Informare e informarsi sul tempo <i>L'appuntamento dal dottore è il 9 marzo</i>
	Informare e informarsi sulla quantità <i>Quanto costa questa maglia?</i>

<p>Interagire a proposito di opinioni e atteggiamenti</p>	<p>Scusarsi</p> <p><i>Scusa, è tardi</i></p> <p>Esprimere il proprio accordo in relazione a un'asserzione</p> <p><i>Va bene così!</i></p> <p>Esprimere disaccordo rispetto a un'asserzione</p> <p><i>Non è vero</i></p> <p>Esprimere la capacità di fare qualcosa</p> <p><i>Faccio io</i></p>
<p>Interagire a proposito di emozioni o di sentimenti</p>	<p>Esprimere piacere, gioia, felicità</p> <p><i>Mi piace</i></p> <p>Esprimere la propria gratitudine, il proprio riconoscimento, ringraziare</p> <p><i>Grazie, è molto bello</i></p> <p>Esprimere la sofferenza fisica</p> <p><i>Ho mal di testa</i></p> <p>Esprimere la propria soddisfazione</p> <p><i>La mia torta è buona</i></p> <p>Esprimere tristezza, abbattimento</p> <p><i>Mi dispiace</i></p>
<p>Interagire a proposito di attività o di azioni</p>	<p>Rispondere a una richiesta accettando senza riserve</p> <p><i>Ok, va bene</i></p> <p>Rispondere ad una proposta accettandola</p> <p><i>Sì, grazie</i></p> <p>Rispondere ad una proposta rifiutando</p> <p><i>No, non posso</i></p> <p>Dare un'autorizzazione senza riserve</p>

	<p><i>Va bene, fai così</i></p> <p>Chiedere un'autorizzazione, un benestare</p> <p><i>Posso?</i></p> <p>Chiedere a qualcuno di fare qualcosa</p> <p><i>Per favore, mi aiuti?</i></p> <p>Proporre a qualcuno di offrire/prestare qualcosa</p> <p><i>Per favore, mi dai la gomma?</i></p> <p>Mettere in guardia</p> <p><i>Non bere questo</i></p>
<p>Interagire nell'ambito di rituali sociali</p>	<p>Salutare</p> <p><i>Buongiorno, dottore</i></p> <p>Rispondere a un saluto</p> <p><i>Buonanotte</i></p> <p>Presentarsi</p> <p><i>Ciao, sono il ragazzo di Sara</i></p> <p>Rispondere a una presentazione</p> <p><i>Piacere</i></p> <p>Prendere congedo</p> <p><i>Ci vediamo</i></p> <p>Presentare qualcuno</p> <p><i>Lui è mio figlio Karim</i></p> <p>Attirare l'attenzione</p> <p><i>Attenzione!</i></p> <p>Accogliere qualcuno</p> <p><i>Entra, entra!</i></p>

	<p>Augurare qualcosa a qualcuno</p> <p><i>Buona domenica</i></p> <p>Congratularsi</p> <p><i>Brava</i></p> <p>Interagire al telefono rispondendo</p> <p><i>Sì?</i></p> <p>Interagire al telefono presentandosi</p> <p><i>Buongiorno, mi chiamo Rama</i></p> <p>Interagire al telefono informandosi sull'identità dell'interlocutore</p> <p><i>Scusi, chi è?</i></p> <p>Interagire al telefono chiedendo di parlare con qualcuno</p> <p><i>C'è Saad?</i></p>
<p>Strutturare l'interazione verbale</p>	<p>Segnalare all'interlocutore di non aver capito</p> <p><i>Non capisco bene</i></p> <p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore chiedendogli di ripetere</p> <p><i>Ripeti, per favore?</i></p> <p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore chiedendogli di parlare lentamente</p> <p><i>Piano, per favore</i></p> <p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore chiedendogli il significato di parole/espressioni</p> <p><i>Questo? (mostrando l'oggetto)</i></p> <p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore chiedendogli conferma</p> <p><i>Ok?</i></p> <p>Assicurarsi che l'interlocutore abbia capito bene</p> <p><i>Capito bene?</i></p>

Strutturare un discorso	Cercare una parola <i>Questo?</i> (mostrando l'oggetto) Chiedere aiuto a proposito di una parola/espressione <i>Non capisco (PAROLA)</i> Correggersi, riprendersi <i>No, scusa</i>
--------------------------------	--

Inventario dei generi

- Annunci
- Annunci economici o di lavoro
- Appunti
- Avvisi per bacheca elettronica
- Avvisi relativi a servizi
- Biglietti
- Blog
- Bollette
- Calendario
- Canzoni
- Cartelli
- Cartelloni pubblicitari
- Cartine
- Catalogo commerciale (a stampa, online)
- Conversazione
- Corrispondenza
- Corso online
- Dépliant pubblicitari
- Descrizione
- Diagrammi, tavole e grafici
- Didascalie
- Discorso rivolto a un pubblico
- Discussione informale
- Disposizioni e ordini
- Documenti personali (permesso di soggiorno, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria)
- Elenchi
- Etichette e confezioni
- Fatture e scontrini
- Film
- Fumetti
- Giochi di intrattenimento e didattici (in presenza, digitali)
- Indicazioni stradali
- Indice
- Insegne
- Intervista
- Istruzioni
- Lista della spesa
- Listino
- Manuale italiano L2, Dispense cartacee
- Menù
- Messaggi (a stampa, vocali, audiovisivi, testuali su dispositivi)
- Moduli
- Monologhi (in presenza e su supporti multimediali)
- Notizie (a stampa, televisione, online)
- Opuscoli informativi
- Orari
- Poesie
- Programmi (tv, eventi)
- Questionari
- Regolamenti
- Ricetta di cucina
- Ricetta medica
- Schede di lavoro e rapporti
- Scontrino
- Segnaletica interna
- Segnaletica stradale
- Targhe
- Testi narrativi illustrati
- Titoli di giornale
- Transazione per ottenere beni e servizi
- Video di intrattenimento, musicali
- Video tutorial
- Volantini

Risultati di apprendimento attesi

Comprende e utilizza espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Presenta sé stesso, risponde a semplici domande di contenuto familiare (ad esempio relative alle azioni quotidiane e ai luoghi dove si vive). Pone domande analoghe, sia pure prendendo raramente l'iniziativa. Interagisce in modo semplice purché l'interlocutore parli chiaramente, molto lentamente, articoli parole ed enunciati con grande precisione e sia disposto a collaborare. Inizia a utilizzare la lingua scritta in situazioni di comunicazione quotidiana.

Nota: in questa e nelle tavole seguenti il colore blu indica i descrittori che *ALSILMA* ha mutuato dal *QCER*

ASCOLTO	
Riconosce in un discorso breve e semplice un argomento familiare comprendendo parole ed espressioni d'uso frequente.	Fino a 15 ore
Comprende domande e affermazioni brevi e molto semplici, purché siano articolate lentamente e chiaramente, siano accompagnate da gesti o immagini che ne facilitino la comprensione e siano ripetute in caso di necessità.	
Riconosce numeri, prezzi, date e giorni della settimana, purché siano espressi chiaramente e lentamente in un contesto circoscritto, familiare e quotidiano.	
LETTURA	
Riconosce parole note accompagnate da immagini, come, ad esempio, il menù di un fast-food con delle foto o un libro illustrato con un lessico familiare.	Fino a 25 ore
Comprende frasi brevi e semplici su argomenti familiari (anche se è presente una parola sconosciuta) leggendo parola per parola e utilizzando indizi visivi.	
PRODUZIONE ORALE	
Produce un turno di parola in un contesto familiare utilizzando frasi ed espressioni brevi e semplici con parole d'uso frequente.	Fino a 15 ore
PRODUZIONE SCRITTA	
Dà semplici informazioni personali consultando eventualmente un dizionario.	Fino a 15 ore
Annota brevi espressioni semplici come aiuto per la memoria (ad es. un appunto).	
INTERAZIONE ORALE	
Fa domande e dà risposte su sé stesso/a e le proprie abitudini quotidiane, utilizzando brevi espressioni fisse e aiutandosi con dei gesti per consolidare l'informazione trasmessa.	Fino a 40 ore
Interagisce in un contesto familiare utilizzando frasi ed espressioni brevi e semplici realizzate con parole d'uso frequente.	
INTERAZIONE SCRITTA	
Fornisce informazioni di base (ad es. nome, indirizzo, condizione familiare) in un modulo o in un messaggio, utilizzando un dizionario.	Fino a 25 ore
Risponde a messaggi brevi e semplici e ne scrive di analoghi utilizzando parole d'uso frequente ed espressioni fisse	

ATTIVITÀ DI ALFABETIZZAZIONE	
Sa che l'ordine delle parole nella frase può variare da lingua a lingua (ad es. la posizione del verbo).	Fino a 15 ore
Analizza parole con una struttura sillabica complessa (ad es. 'pianta' in 'p-i-a-n-t-a') e sintetizza fonemi in una parola con le stesse caratteristiche (ad es. 'p-r-o-n-t-o' in 'pronto').	
Segmenta in parole frasi del parlato se brevi e semplici (ad es. 'Questa-è-casa-mia') e sintetizza in frasi brevi e semplici le parole del parlato.	
Legge e scrive frasi brevi e semplici formate da parole ortograficamente semplici ed espressioni di uso frequente.	
Riconosce i segni di punteggiatura usati di frequente (ad es. punto, punto interrogativo, virgola).	
Legge testi brevi e semplici se le frasi sono poche e hanno una struttura sintattica semplice.	
Legge fluentemente parole con combinazioni frequenti di grafemi e morfemi frequenti (ad es. str-; -ore; -ato).	
Legge fluentemente parole d'uso frequente utilizzando processi di lettura automatizzati e, con un certo sforzo, parole ortograficamente complesse (ad es. parole polisillabiche, parole con gruppi di consonanti o parole con ortografia irregolare).	
Scrive parole brevi con una struttura sillabica complessa ma frequente (ad es. 'strada'; 'chiuso').	
Trascrive parole ed espressioni familiari dette da altri (ad es. un appuntamento preso telefonicamente).	

Indicazioni sulla durata del percorso Pre-A1 PAF e sui partecipanti per gruppo classe

La **durata** massima dei corsi Pre-A1 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 è di 150 ore.

Tuttavia le medesime *Linee guida* prevedono la possibilità di integrare il corso con pacchetti, della durata massima di 40 ore, focalizzati su tematiche specifiche volte a soddisfare determinate esigenze emerse ad esito della fase di accoglienza (di cui alle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento - Art.11, comma 10, DPR 263/2012*).

Tali pacchetti di approfondimento possono essere finalizzati, a titolo esemplificativo (*Linee guida*, p.9):

- *alla conoscenza del mercato del lavoro; dei contenuti essenziali della normativa sul lavoro, con particolare riferimento alle forme contrattuali, alla sicurezza e regolarità del lavoro; nonché rispetto agli elementi di prevenzione di incidenti domestici e professionali;*
- *all'inserimento nel mondo del lavoro o preliminari o complementari alla formazione professionale (ad es. corsi per assistenti familiari o lavoratori stagionali);*
- *all'ampliamento delle competenze digitali;*
- *alla scrittura di un CV, alla preparazione del colloquio di assunzione, ecc.;*
- *al conseguimento di documenti specifici (ad es. patente di guida, licenze, certificazione HCCP, ecc.).*

La tabella sotto riportata ripartisce indicativamente il monte orario per le attività volte allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa e di alfabetizzazione.

Ascolto	Ore 15
Lettura	Ore 25
Produzione orale	Ore 15
Produzione scritta	Ore 15
Interazione orale	Ore 40
Interazione scritta	Ore 25
Attività di alfabetizzazione	Ore 15
Totale	Ore 150

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, potrà in parte modificare l'articolazione del monte orario, ponendo ad esempio maggiore enfasi sulle attività di alfabetizzazione in ragione di un apprendimento lento, ovvero aumentando le ore afferenti alle 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.

Inoltre, in risposta ai bisogni formativi specifici e sulla base delle *Linee guida*, il docente potrà richiedere l'attivazione di un pacchetto di approfondimento di natura modulare: avrà così a disposizione fino a 40 ore supplementari da dedicare allo sviluppo delle abilità in relazione ad ambiti tematici di rilevanza per l'apprendente, giungendo così ad un totale massimo di 190 ore di istruzione.

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 ore 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 Alfa. Ciò consentirebbe ai partecipanti a questi percorsi di raggiungere più facilmente i successivi livelli A1 e A2, colmando in parte la distanza con gli apprendenti già scolarizzati 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 nella forma di ampliamento dell'offerta formativa crea incertezza sull'effettiva possibilità di offrirli e mette a rischio la possibilità dei CPIA di rispondere efficacemente al diritto allo studio di una parte della popolazione adulta che da questo diritto è stata esclusa.

Il **numero dei partecipanti** previsto dalle *Linee guida* per ogni gruppo classe è compreso tra un minimo di 6 ed un massimo di 12.

Indicazioni per l'articolazione del livello Pre-A1 PAF 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, nonché di interazione.

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**:

- **riconoscere in una sequenza di parlato breve e semplice un argomento familiare comprendendo parole ed espressioni d'uso frequente;**
- **comprendere domande e affermazioni brevi e molto semplici, purché siano articolate lentamente e chiaramente, siano accompagnate da gesti o immagini che ne facilitino la comprensione e siano ripetute in caso di necessità;**
- **riconoscere numeri, prezzi, date e giorni della settimana, purché siano espressi chiaramente e lentamente in un contesto circoscritto, familiare e quotidiano.**

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

Ambiti lessicali e lineamenti di conoscenza civica

- dati anagrafici e personali
- documenti di identità personale
- luoghi e routine del vissuto quotidiano
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- tempo metereologico, clima
- tempo libero, eventi, feste
- viaggi e trasporti
- codice stradale (norme fondamentali e segnaletica)
- corpo, salute e cura del corpo
- ospedale, medico, farmacia, medicine
- abbigliamento, pasti, bevande
- mezzi di pagamento

Abilità

- individuare alcune informazioni familiari in una conversazione breve e semplice intrattenuta tra altri in un contesto quotidiano
- farsi un'idea dell'argomento familiare di una conversazione breve e semplice, se è chiaramente riferita a persone e oggetti che si trovano nell'ambiente circostante (ad es. se i partecipanti li indicano)
- individuare alcune informazioni su persone, oggetti e luoghi a cui il parlante si riferisce chiaramente usando il linguaggio del corpo
- comprendere semplici e brevi istruzioni relative a delle azioni, come, ad esempio, «Basta», «Chiudi la porta» ecc., purché siano articolate lentamente faccia a faccia

<ul style="list-style-type: none">• uffici pubblici e istituzioni• servizi, organismi assistenziali, centri di accoglienza• lavoro e Centri/ agenzie per l'impiego• luogo di lavoro• sicurezza nel lavoro• mondo della scuola• media	<p>e accompagnate da immagini o gesti, o siano ripetute in caso di necessità</p> <ul style="list-style-type: none">• comprendere un messaggio audiovisivo personale e semplice, breve e realizzato con espressioni fisse• individuare i punti principali in un breve e semplice messaggio faccia a faccia in una situazione familiare
--	--

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, nonché di interazione.

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**:

- **riconoscere parole note accompagnate da immagini, come, ad esempio, il menù di un fast-food con delle foto o un libro illustrato con un lessico familiare;**
- **comprendere frasi brevi e semplici su argomenti familiari (anche se è presente una parola sconosciuta) leggendo parola per parola e utilizzando indizi visivi.**

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 di identità personale
- luoghi e routine del vissuto quotidiano
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- tempo meteorologico, clima
- tempo libero, eventi, feste
- viaggi e trasporti
- codice stradale (norme fondamentali e segnaletica)
- corpo, salute e cura del corpo
- ospedale, medico, farmacia, medicine
- abbigliamento, pasti, bevande
- mezzi di pagamento
- uffici pubblici e istituzioni
- servizi, organismi assistenziali, centri di accoglienza
- lavoro e Centri/ agenzie per l'impiego
- luogo di lavoro
- sicurezza nel lavoro
- mondo della scuola

Abilità

- comprendere il contenuto di semplicissimi appunti, messaggi, inviti scritti da amici o colleghi come, ad esempio, l'evento a cui si è invitati, e le informazioni relative al giorno, all'ora e al luogo
- **comprendere semplici scritte di uso corrente come «Parcheggio», «Stazione», «Sala da pranzo», «Vietato fumare», con foto o un racconto illustrato formulato con parole/ segni di uso quotidiano molto semplici ecc.**
- **trovare informazioni su luoghi, date e prezzi su cartelloni, volantini e avvisi**
- comprendere brevi testi su argomenti di interesse personale (ad es. una notizia), se sono scritti in parole semplici e con il supporto di illustrazioni e immagini
- comprendere materiale informativo estremamente semplice, composto con parole familiari e immagini, come, ad esempio un menù illustrato
- **comprendere brevissime e semplicissime istruzioni usate in contesti familiari e**

<ul style="list-style-type: none">• media	<p>quotidiani come «Vietato parcheggiare», «Vietato introdurre alimenti o bevande» ecc., soprattutto se sono illustrate</p> <ul style="list-style-type: none">• comprendere indicazioni semplici e personalmente rilevanti presentate in formato visivo con parole di uso frequente ed espressioni già esercitate• comprendere brevi racconti illustrati su argomenti contestualizzati scritti con parole ortograficamente semplici
---	--

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, nonché di interazione.

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 un turno di parola in un contesto familiare utilizzando frasi ed espressioni brevi e semplici con parole d'uso frequente.**

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 di identità personale
- luoghi e routine del vissuto quotidiano
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- tempo meteorologico, clima
- tempo libero, eventi, feste
- viaggi e trasporti
- codice stradale (norme fondamentali e segnaletica)
- corpo, salute e cura del corpo
- ospedale, medico, farmacia, medicine
- abbigliamento, pasti, bevande
- mezzi di pagamento
- uffici pubblici e istituzioni
- servizi, organismi assistenziali, centri di accoglienza
- lavoro e Centri/ agenzie per l'impiego
- luogo di lavoro
- sicurezza nel lavoro
- mondo della scuola
- media

Abilità

- **parlare di sé (ad es. nome, età, condizione familiare), utilizzando parole semplici ed espressioni fisse, a condizione di potersi preparare in anticipo**
- fornire semplici informazioni su orari e persone conosciute (ad es. indirizzo, numero di telefono) con frasi brevi e semplici
- dare istruzioni o avvertimenti con frasi brevi e semplici, accompagnandole in caso con il linguaggio del corpo

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, nonché di interazione.

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**:

- **dare semplici informazioni personali consultando eventualmente un dizionario;**
- **annotare brevi espressioni semplici come aiuto per la memoria (ad es. un appunto).**

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 di identità personale
- luoghi e routine del vissuto quotidiano
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- tempo meteorologico, clima
- tempo libero, eventi, feste
- viaggi e trasporti
- codice stradale (norme fondamentali e segnaletica)
- corpo, salute e cura del corpo
- ospedale, medico, farmacia, medicine
- abbigliamento, pasti, bevande
- mezzi di pagamento
- uffici pubblici e istituzioni
- servizi, organismi assistenziali, centri di accoglienza
- lavoro e Centri/ agenzie per l'impiego
- luogo di lavoro
- sicurezza nel lavoro
- mondo della scuola
- media

Abilità

- scrivere brevi e semplici espressioni descrittive o narrative, anche una semplice frase composta di parole note e ortograficamente semplici
- annotare espressioni brevi e semplici come ausilio per la memoria
- compilare autonomamente moduli relativi a diversi ambiti
- scrivere un semplice messaggio informativo passaggio di consegne sul lavoro

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, nonché di interazione.

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**:

- **fa domande e dà risposte su sé stesso/a e le sue abitudini quotidiane, utilizzando brevi espressioni fisse e aiutandosi con dei gesti per consolidare l'informazione trasmessa;**
- **interagisce in un contesto familiare utilizzando frasi ed espressioni brevi e semplici realizzate con parole d'uso frequente.**

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 di identità personale
- luoghi e routine del vissuto quotidiano
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- tempo meteorologico, clima
- tempo libero, eventi, feste
- viaggi e trasporti
- codice stradale (norme fondamentali e segnaletica)
- corpo, salute e cura del corpo
- ospedale, medico, farmacia, medicine
- abbigliamento, pasti, bevande
- mezzi di pagamento
- uffici pubblici e istituzioni
- servizi, organismi assistenziali, centri di accoglienza
- lavoro e Centri/ agenzie per l'impiego
- luogo di lavoro
- sicurezza nel lavoro
- mondo della scuola

Abilità

- **comprendere domande e istruzioni che gli/le vengono rivolte direttamente e lentamente e seguire semplici indicazioni**
- iniziare e terminare una conversazione con frasi brevi e semplici ed espressioni fisse (saluti, ringraziamenti, auguri e scuse)
- scambiare espressioni che denotano accordo, accordo parziale e disaccordo, accompagnandole in caso con il linguaggio del corpo
- chiedere e dare il permesso con brevi e semplici frasi
- chiedere e dare qualcosa con espressioni brevi e semplici, accompagnandole in caso con il linguaggio del corpo
- fare semplici acquisti e/o ordinare da mangiare o da bere, indicando con il dito o aiutandosi con altri gesti mentre si parla
- **fare domande semplicissime per ottenere delle informazioni e comprendere una o due parole della risposta**
- chiedere e dire il giorno, una data di nascita, un numero di telefono, l'età,

<ul style="list-style-type: none">• media	<p>l'indirizzo e simili</p> <ul style="list-style-type: none">• rispondere a domande e porne di analoghe in merito a informazioni personali, sentimenti e salute con frasi brevi e semplici ed espressioni fisse
---	--

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, nonché di interazione.

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**:

- **fornire informazioni di base (ad es. nome, indirizzo, condizione familiare) in un modulo o in un messaggio, utilizzando un dizionario;**
- **rispondere a messaggi brevi e semplici e scriverne di analoghi utilizzando parole d'uso frequente ed espressioni fisse.**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal QCER: personale, sociale, 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 di identità personale
- luoghi e routine del vissuto quotidiano
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- tempo meteorologico, clima
- tempo libero, eventi, feste
- viaggi e trasporti
- codice stradale (norme fondamentali e segnaletica)
- corpo, salute e cura del corpo
- ospedale, medico, farmacia, medicine
- abbigliamento, pasti, bevande
- mezzi di pagamento
- uffici pubblici e istituzioni
- servizi, organismi assistenziali, centri di accoglienza
- lavoro e Centri/ agenzie per l'impiego
- luogo di lavoro
- sicurezza nel lavoro
- mondo della scuola
- media

Abilità

- **pubblicare semplici messaggi di saluti online, usando espressioni fisse ed emoticon**
- **compilare un semplicissimo modulo di iscrizione con dati personali elementari: nome, indirizzo, nazionalità, stato civile**
- **selezionare un'opzione (ad es. un prodotto, una taglia, un colore) in un semplice modulo di acquisto o richiesta online, purché sia presente un supporto visivo**

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 sia dei concetti e delle competenze che costituiscono i prerequisiti della lettura e scrittura sia 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**:

- comprendere l'idea di frase e iniziare a comprendere l'idea di testo;
- sapere che l'ordine delle parole nella frase può variare da lingua a lingua (ad es. la posizione del verbo);
- analizzare parole con una struttura sillabica complessa (ad es. 'pianta' in 'p-i-a-n-t-a') e sintetizzare fonemi in una parola con le stesse caratteristiche (ad es. 'p-r-o-n-t-o' in 'pronto');
- segmentare in parole frasi del parlato se brevi e semplici (ad es. 'questa-è-casa-mia') e sintetizzare in frasi brevi e semplici le parole del parlato;
- leggere e scrivere frasi brevi e semplici formate da parole ortograficamente semplici ed espressioni di uso frequente;
- riconoscere i segni di punteggiatura usati di frequente (ad es. virgola, punto, punto interrogativo);
- leggere testi brevi e semplici se le frasi sono poche e hanno una struttura sintattica semplice;
- leggere fluentemente parole con combinazioni frequenti di grafemi e morfemi (legati) frequenti (ad es. str-; -ore; -ato);
- leggere fluentemente parole d'uso frequente utilizzando processi di lettura automatizzati e, con un certo sforzo, parole ortograficamente complesse (ad es. parole polisillabiche, parole con gruppi di consonanti o parole con ortografia irregolare);
- scrivere parole brevi con una struttura sillabica complessa ma frequente (ad es. 'strada'; 'chiuso');
- trascrivere parole ed espressioni familiari dette da altri (ad es. un appuntamento preso telefonicamente).

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

Fonologia e fonetica

- Segmentazione di una breve sequenza di parlato in parole semplici (parossitone/piane e alcune proparossitone/sdrucchiole) e formule (es. 'Oggi-non-lavoro').
- Segmentazione di una breve sequenza di parlato in frasi semplici familiari.
- Fonemi iniziali, finali e intermedi, pur con incertezze nei fonemi più rari (es. /gn/) e nella discriminazione dei suoni simili (es. /b/e /p/).
- Sillabe accentate in parole parossitone/piane, alcune proparossitone/sdrucchiole e tronche
- Schema intonativo di affermazioni e di domande parziali e totali. Riconoscimento dello schema intonativo di esclamative, se formate da parole o espressioni familiari

Ortografia

- Sillabe CCVC (es. stan), s+CCV es. (stra)
- Digrammi (es. gn; gl; ci + V; ch; gh) e trigrammi (es. gli-V; sci+V) in parole familiari
- Parole ortograficamente complesse, come parole familiari con gruppi consonantici (es. stanco) o parole familiari con ortografie irregolari (es. shampoo, pron, sciampo)
- Parole in stampato maiuscolo e minuscolo, anche in formati non standard (es. con ombreggiature)
- Morfemi legati frequenti (es. s- in 'scontento'; - ato in 'lavorato', - ista in 'dentista')
- Più frequenti segni di punteggiatura (virgola, punto, punto interrogativo)

Morfologia

- Nomi propri
- Nomi comuni regolari; numero e genere, alcuni nomi con plurale irregolare (es. uomini)
- Articoli determinativi (lo e gli solo in ricezione) e indeterminativi sing.
- Aggettivi a quattro uscite, accordo dell'aggettivo con il nome
- Aggettivi possessivi I e II persona sing. (III persona sing. solo in ricezione)
- Aggettivi e pronomi dimostrativi: questo, quello (solo in ricezione)
- Aggettivi indefiniti: poco, molto, tanto
- Aggettivi interrogativi: che, quanto
- Verbo e i suoi elementi costitutivi; l'infinito presente, l'indicativo presente dei principali verbi regolari e irregolari (es. andare, venire, dare, stare, fare, dovere, mettere, uscire, volere); essere e avere; l'imperativo presente (2° pers. sing. e plur., uso formulaico)
- Pronomi personali soggetto I e II sing.
- Pronomi interrogativi: chi, che cosa, quanto

- Preposizioni semplici e articolate (queste ultime solo in ricezione), soprattutto considerate all'interno delle principali reggenze preposizionali (uso prevalentemente formulaico)
- Numerali cardinali (fino a 100)
- Avverbi di uso quotidiano: di modo: bene, male; di luogo: qui, qua, vicino, lontano, dentro, fuori, davanti, dietro, lì, là, su, giù, indietro; di tempo: ora, dopo, poi, ieri, domani, oggi, tardi (solo in ricezione); di quantità: molto, poco, tanto, più, meno, niente, un po'; di giudizio: sì, no, non, quasi (solo in ricezione); interrogativi: come; dove, quando, quanto, perché

Sintassi

- Propositioni enunciative: affermative e negative, anche con l'uso del connettivo e per unire parti della frase
- Interrogative: totali (S/N) e parziali
- Propositioni volitive: desiderative introdotte da vorrei
- Esclamative: quasi sempre con il verbo sottinteso
- Frasi impersonali con verbi zerovalenti (ad es. Piove)

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 Scritorium, 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 Dielen 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.in/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.in/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>).