



Università
per Stranieri
di Perugia



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

Indicazioni per l'articolazione del livello Alfa

A cura di: Paola Casi ● Fernanda Minuz

Hanno collaborato per gli Enti certificatori dell'italiano L2:

*Elisabetta Bonvino, Sara Di Simone, Silvia Giugni, Giuliana Grego Bolli, Paola Masillo,
Sabrina Machetti e Lorenzo Rocca*

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'Europa 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 analfabeti con nulla o limitatissima scolarizzazione, come i più recenti dati riportano, risulta in deciso e continuo aumento, accentuando 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 delle diverse nazioni europee, 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 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 18 anni dalla prima pubblicazione a stampa del QCER, l'esigenza rimane ancora quella di azioni di politica linguistica chiare, trasparenti e condivise, azioni in cui la lingua, il suo apprendimento, insegnamento e valutazione rivestano un ruolo centrale.

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 da analfabeti (con nulla o limitatissima scolarizzazione) e cominciano ad apprendere la lingua insieme alla lettura e alla scrittura.

Questo Sillabo per il livello Alfa è stato elaborato in continuità con i Sillabi a cura degli Enti certificatori, con particolare riferimento al Sillabo Pre-A1 (2016) tenendo anche 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 DPR179/11, nota MIUR 988 del 4 luglio 2013 e *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, DI 12 marzo 2015, All. B.1). Corrisponde inoltre ad un orientamento in atto nei Paesi europei verso un insegnamento capace di tener conto degli specifici bisogni formativi di adulti particolarmente vulnerabili sia sul piano sociale sia su quello educativo, quali, tra altri, gli analfabeti e i debolmente alfabetizzati. Si tratta di apprendenti lontani dal profilo di adulto scolarizzato presupposto dal QCER e dal *Companion volume* che ne rappresenta la recente revisione (2018).

Per tale pubblico si è imposta come necessaria un'estensione del QCER al di sotto del livello A1, capace di includere percorsi di acquisizione della letto-scrittura: di qui la pubblicazione, in Italia e in altri Paesi, di sillabi per l'alfabetizzazione e l'insegnamento della L2, di cui si è tenuto conto nella stesura di questo Sillabo Alfa. Lo stesso Consiglio d'Europa ha recentemente lanciato un progetto che porterà nel 2021 alla pubblicazione di un *European Framework of Reference for Literacy and Second Language*.

È opportuno insistere sui diversi profili di apprendenti a cui il QCER e il *Companion volume*, da un lato, e i sillabi per l'alfabetizzazione in L2, dall'altro, fanno riferimento anche per chiarire da subito una sovrapposizione terminologica: il livello Pre-A1 introdotto dal succitato *Companion* descrive il percorso di persone che già sono scolarizzate e si concentra pertanto sull'apprendimento linguistico, mentre il livello Pre-A1 a cui fa riferimento anche il Sillabo predisposto dagli Enti certificatori riguarda il percorso di adulti funzionalmente analfabeti, che devono cioè rafforzare le loro competenze generali di lettura e di scrittura mentre apprendono a leggere e a scrivere in italiano, come è specificato più avanti in "Profilo globale di competenza alfabetica e linguistica".

Il Sillabo Alfa ha dunque come profilo di riferimento il migrante adulto principiante nell'apprendimento della lingua italiana, orale e scritta, e analfabeta con nulla o limitatissima scolarizzazione, una persona cioè che non ha imparato a leggere e a scrivere né nella lingua madre né in altre lingue. Tuttavia la sezione del Sillabo dedicata alla letto-scrittura potrà essere utilizzata anche con quegli apprendenti che già sono in grado di interagire in italiano a livello orale e che devono apprendere la lettura e la scrittura.

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 abilità linguistico-comunicative in relazione al pubblico sopra delineato avendo sempre come riferimento il menzionato documento europeo. Il QCER e il *Companion volume*, nell'illustrare in dettaglio la competenza comunicativa o competenza d'uso che un parlante non nativo può raggiungere, propongono per ogni abilità (ascoltare, parlare, interagire oralmente e per iscritto, leggere e scrivere), un descrittore generale e una serie di descrittori specifici relativi alle attività e alle strategie di produzione e ricezione, distinte per tipologie testuali e contesti d'uso.

Poiché il QCER deve essere sempre contestualizzato nella specifica situazione di utilizzo, la definizione delle competenze 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 analfabeta con nulla o limitatissima scolarizzazione 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.

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 Alfa".

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 sul processo di acquisizione della letto-scrittura da parte di adulti, e in particolare di adulti che apprendono 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 e l'informazione visiva astratta, 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 (ed oggi ribadito nel *Companion volume*), 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: 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, una modalità di lavoro per compiti (task), 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 da una buona 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'accudire i 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 analfabeti e i debolmente alfabetizzati.

I migranti adulti rappresentano un gruppo fortemente eterogeneo in cui si possono individuare diversi profili di alfabetizzazione. Varie categorie possono essere distinte tenendo conto del background linguistico, culturale e formativo degli apprendenti nonché in considerazione della combinazione di molteplici caratteristiche.

Di seguito vengono presentati quattro macro gruppi (A, B, C, D), con l'obiettivo di aiutare le istituzioni e gli insegnanti nella predisposizione di percorsi su misura, rivolti all'utenza di riferimento.

Si precisa che in sede di programmazione didattica, oltre alle caratteristiche che contraddistinguono a grandi linee ogni macro gruppo, vanno considerati fattori come: la tipologia di contatti che l'utenza ha con la L2 (solo mediati, rari, frequenti, quotidiani), i domini in cui si verificano tali contatti, la distanza tipologica dell'italiano dalla lingua madre o da una lingua terza, le competenze orali in lingua italiana e nelle lingue del repertorio.

Gruppo A

Adulti che non hanno ricevuto una formazione adeguata nel loro Paese di origine o altrove, la cui lingua madre 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 possono essere definiti 'pre alfabeti': rappresentano l'utenza più vulnerabile, come definita dal Parlamento Europeo (*Raccomandazione 2034: 2014*).

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 possono essere definiti 'analfabeti', soprattutto se hanno ricevuto poca o nessuna adeguata istruzione formale. Anche questo gruppo rappresenta un'utenza particolarmente vulnerabile.

Nell'ambito di questo gruppo ulteriori distinzioni devono essere effettuate sulla base del sistema di scrittura della L1 o della lingua di alfabetizzazione, nonché in relazione alla distanza tipologica tra tale lingua e la lingua della comunità ospitante. È pertanto opportuno distinguere fra:

- migranti che parlano una lingua con un sistema di scrittura logografico (ad esempio cinese);
- migranti che parlano una lingua con una scrittura alfabetica, diversa dalla lingua dominante della comunità ospitante (ad esempio l'arabo in Europa occidentale);
- migranti che parlano una lingua con lo stesso sistema di scrittura della lingua dominante della comunità ospitante (ad esempio vietnamita in Europa occidentale).

Nel gruppo degli analfabeti, un'ulteriore distinzione deve essere tracciata in relazione al sistema di scrittura della lingua 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 madre parole scritte che ricorrono frequentemente (il loro nome e cognome, un'insegna) e che magari hanno memorizzato come icone.

Gruppo C

Migranti adulti che hanno ricevuto un'istruzione limitata nella loro lingua madre o in altre lingue (in generale meno di 5 anni) o un'istruzione di base qualitativamente inadeguata. Gli appartenenti a tale gruppo possono essere definiti "scarsamente scolarizzati" o "semialfabeti". Fanno infatti parte di questo gruppo coloro i quali non sono in grado di utilizzare la letto-scrittura nella maggior parte delle situazioni quotidiane, anche se riescono comunque a leggere o a scrivere ad esempio parole isolate: ricordando la definizione dell'Unesco, sono considerati "analfabeti funzionali".

Appare importante includere un ulteriore profilo all'interno del gruppo C: migranti adulti che hanno in parte perso le abilità di alfabetizzazione per mancanza di utilizzo della letto-scrittura, vivendo pertanto uno stato di "analfabetismo di ritorno".

"Semialfabeti" copre una gamma molto ampia di casi, in termini di competenza alfabetica in lingua madre (o in altra lingua), in termini di livello di madre lingua di alfabetizzazione, di domini di lettura e scrittura, e di sistema di scrittura in cui gli individui possono aver acquisito alfabetizzazione parziale.

Al pari di quanto già evidenziato in merito al gruppo B, anche in questo caso è opportuno operare un distinguo fra:

- migranti che parlano una lingua con un sistema di scrittura logografico;
- migranti che parlano una lingua con una scrittura alfabetica diversa dalla lingua dominante della comunità ospitante;
- migranti che parlano una lingua con lo stesso sistema di scrittura della lingua dominante della comunità ospitante.

Gruppo D

Migranti 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 di letto-scrittura ed individuando come obiettivi in uscita principalmente quelli stabiliti sulla base dei livelli del QCER.

In considerazione dei quattro gruppi appena descritti si sottolinea come il Sillabo qui proposto faccia esplicito riferimento al profilo utenza delineato all'interno del Gruppo B. Il supposto percorso Alfa non è pertanto 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, mentre può essere modulato per gli apprendenti del gruppo A. Anche facendo riferimento alla sola durata del percorso per il raggiungimento degli obiettivi di livello Alfa nelle abilità orali e scritte, si terrà conto dei profili

iniziali: se l'apprendente ha un profilo iniziale corrispondente a quello del gruppo A indicativamente si potranno prevedere dalle 350 alle 500 ore di insegnamento guidato, mentre se l'apprendente ha un profilo iniziale corrispondente a quello del gruppo B si potranno prevedere tra le 250 e le 300 ore, come previsto nelle *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi 2018-2021*.

Nella definizione della durata del percorso e dei contenuti di insegnamento si dovrà tenere conto inoltre di variabili sociolinguistiche (distanza tipologica della lingua/e dell'apprendente dall'italiano, frequenza e qualità del contatto linguistico, ecc.), soggettive (età, motivazione, fattori cognitivi ecc.) e contestuali (accesso a materiali didattici multimediali e interattivi per l'autoapprendimento, disponibilità di facilitatori in esperienze di apprendimento informale fuori dall'aula). La dimensione del gruppo classe è una variabile fondamentale: le *Linee guida* di cui sopra prescrivono un numero massimo di 12 partecipanti per ogni singolo gruppo nei percorsi sperimentali di livello Alfa.

Tre precisazioni sono essenziali.

- 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 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 300 ore potrebbe raggiungere un livello A1 potenziato nella capacità di interazione orale e un livello Alfa nell'interazione scritta. Va inoltre ricordato che 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 del livello Alfa e degli stessi obiettivi del livello Pre-A1 come indicati dal Sillabo a cura degli Enti certificatori.
- 3) 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.

Volendo dunque proporre un profilo globale di competenza alfabetica e linguistica con riferimento al gruppo B, inseribile nei percorsi Alfa, si presentano di seguito, a titolo puramente indicativo, i macro-descrittori per ciascuna delle quattro 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 la comprensione di informazioni chiave, di semplici indicazioni, di domande di carattere personale ed è favorita dalla capacità di discriminazione di suoni, sillabe e parole. L'attività di ascolto si svolge prevalentemente in interazioni orali.

Abilità di Comprensione della Lettura

La competenza nella comprensione della lettura riguarda la comprensione di parole o formule, e solo in alcuni casi di semplicissimi testi routinari costituiti da parole isolate e semplici espressioni. Tale abilità, nel suo lento progredire, richiede lo sviluppo della capacità di lettura analitico-sintetica e la progressiva automatizzazione dei processi per la lettura diretta delle parole note.

Abilità di Produzione Scritta

Le competenze alfabetiche comprendono al massimo la produzione di parole o formule isolate. Lo scopo comunicativo è prevalentemente strumentale. L'attività di scrittura avviene prevalentemente all'interno di interazioni scritte o per l'esigenza di annotare date, orari, nomi, luoghi, indirizzi.

Abilità di Produzione Orale

Le competenze nel parlato afferiscono all'utilizzo di semplici formule sociali correnti in maniera sostanzialmente appropriata e, più in generale, alla produzione di enunciati molto brevi, in genere in risposta a domande. 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 note.

Ciò considerato, nella didattica l'obiettivo sarà quello di progettare e realizzare attività di alfabetizzazione linguistica, con particolare attenzione all'acquisizione delle capacità tecniche di lettura e scrittura, che comportano tra l'altro l'acquisizione della consapevolezza fonologica, del principio alfabetico e dell'abilità di segmentazione della catena fonica.

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.

Dominio personale

Contesti

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

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

Temi

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

La casa (routine quotidiana, ambienti domestici)

Il cibo (alimenti, bevande, piatti) , cucinare

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

Dominio pubblico

Contesti

In centri di prima e seconda accoglienza

Per strada

Al bar, in pizzeria, ecc.

In farmacia

Al mercato, al supermercato e nei negozi di alimentari

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

Nei centri commerciali

In biglietteria

Alla stazione

In treno

In autobus, in metropolitana e su altri mezzi di trasporto

Temi

Mangiare e bere (le ordinazioni, i cibi e le bevande)

I servizi presenti sul territorio (localizzazione, informazioni principali)

Le istituzioni locali (localizzazione, informazioni principali)

Le associazioni (localizzazione, informazioni principali)

Fare la spesa e fare spese

Comprare e timbrare un biglietto (il titolo di viaggio)

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

Dominio professionale

Contesti

In uffici pubblici (come i Centri per l'impiego) e in servizi presenti sul territorio (localizzazione, informazioni principali)

Negli ambienti di lavoro

In mensa

Temi

Le professioni

Le esperienze, i ruoli e le mansioni nel lavoro e (saper fare lavorativi)

La paga oraria e giornaliera

Dominio educativo

Contesti

In ambienti di apprendimento

In segreteria e in altri luoghi legati al proprio contesto educativo

Al CPIA, al corso di alfabetizzazione e in altri contesti educativi formali e non formali

Temi

La scuola propria e dei figli

Il CPIA

L'insegnante proprio e dei figli

I compagni di classe

Il materiale scolastico

Le associazioni e i contesti educativi propri e dei figli

Descrittori: funzioni– ALFA

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

Interagire a proposito di informazioni	Identificare <i>Questo, per favore (con supporto gestuale).</i> <i>Nome + è mia moglie.</i> Asserire <i>Sono senegalese.</i> <i>Non ho capito.</i> Rispondere a una domanda con una conferma o una smentita <i>Sì</i> <i>Non lavoro</i> Rispondere a una domanda, identificando <i>Nome + è mio figlio</i> <i>È la mia scuola</i> Rispondere a una domanda dando informazioni sul luogo/ tempo/ quantità <i>A casa</i> <i>Domani</i> <i>3 figli</i> Rispondere a una domanda dando informazioni sul modo <i>Bene, grazie</i> Fare una domanda chiedendo informazioni su dati personali/ luogo/ tempo/ quantità (prezzo) <i>Dove?</i> <i>Quando?</i> <i>Quanto?</i>
Interagire a proposito di opinioni e atteggiamenti	Esprimere il proprio accordo/disaccordo in relazione a un'asserzione <i>Va bene</i> <i>No, è difficile.</i> Scusarsi <i>Scusa</i>
Interagire a proposito di emozioni o di sentimenti	Ringraziare <i>Grazie</i> Esprimere la sofferenza fisica <i>Ho male qui</i> <i>Sto male</i> Esprimere il fatto di apprezzare qualcosa o qualcuno <i>Mi piace la pizza</i> <i>È bello</i>
Interagire a proposito di attività o di azioni	Rispondere a una richiesta accettando <i>Sì</i> Rispondere ad una proposta accettandola/rifiutandola <i>Va bene</i> <i>No, lavoro</i> Domandare a qualcuno di fare qualcosa

	<p><i>Un caffè</i> <i>Questo, per favore (indicando)</i></p>
<p>Interagire nell'ambito di rituali sociali</p>	<p>Salutare <i>Buongiorno</i> <i>Ciao</i></p> <p>Rispondere a un saluto <i>Buonasera</i></p> <p>Presentarsi <i>Mi chiamo Sara</i> <i>Sono Modi</i></p> <p>Prendere congedo <i>Ciao</i></p> <p>Presentare qualcuno <i>Lui è Matteo</i></p> <p>Attirare l'attenzione <i>Scusa</i></p>
<p>Strutturare l'interazione verbale</p>	<p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore segnalandogli di non aver capito <i>Non ho capito</i></p> <p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore chiedendogli conferme <i>[Ripetendo una parola]</i></p>

Descrittori: generi ALFA

- Annunci a viva voce
- Biglietti
- Cartelli
- Cartellini di identificazione
- Corrispondenza
- Depliant e volantini informativi
- Depliant e volantini pubblicitari
- Didascalie
- Documenti personali (permesso di soggiorno, Carta CE, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria)
- Informazioni presenti in bacheca (scuola)
- Insegne
- Lista della spesa
- Manuale italiano L2/ Dispense cartacee
- Materiale didattico (manuale, testi registrati, video ecc.)
- Menù
- Messaggi scritti
- Messaggi scritti e audio(visivi) su dispositivi elettronici (sms, chat)
- Moduli
- Numeri e codice cliente in sala d'attesa
- Orari
- Ordini e consegne
- Scambio comunicativo bidirezionale in presenza
- Scontrino
- Segnaletica interna
- Segnaletica stradale
- Targhe

Risultati di apprendimento attesi – ALFA

Comprende e utilizza parole familiari, isolate o in brevissimi testi, e formule memorizzate, molto comuni, di uso quotidiano e di rilievo personale. Risponde a semplici domande di contenuto familiare relative a dati personali (ad esempio, relative ad età, famiglia, occupazione). Interagisce in modo molto semplice purché sostenuto costantemente da un interlocutore che parli chiaramente, molto lentamente, accompagnandosi con gesti, con lunghe pause, ripetizioni e riformulazioni. Legge parole isolate e formule comuni, familiari, di uso quotidiano e di rilievo personale, anche in brevissimi testi (ad esempio, la destinazione nota in una fermata dell'autobus). Scrive parole isolate e familiari di uso quotidiano e di rilievo personale in un modulo (ad esempio, nome, indirizzo e nazionalità).

ASCOLTO	
Comprende informazioni chiave (ad esempio, il giorno) e semplici indicazioni (ad esempio, il numero chiamato in una sala d'aspetto) purché si parli chiaramente, molto lentamente ed eventualmente con ripetizioni.	Fino a 20 ore
Comprende un breve dialogo (relativo a contenuti familiari) a cui si assiste purché sia condotto molto lentamente e sia articolato con grande precisione.	
LETTURA	
Comprende 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 60 ore
INTERAZIONE ORALE E SCRITTA	
Comprende semplici domande di contenuto familiare relative a dati personali (ad esempio, relative ad età, famiglia, occupazione).	Fino a 120 ore
Sa rispondere a tali domande attraverso l'utilizzo di parole isolate e familiari o formule di uso frequente.	
Sa segnalare all'interlocutore di non aver capito, anche attraverso gesti.	
Sa eseguire una semplice richiesta in un contesto quotidiano e di rilievo personale (ad esempio: la richiesta di un documento)	
Compila un semplice modulo con i principali dati anagrafici.	
Risponde ad un semplice messaggio personale scrivendo parole o semplici formule memorizzate	
Chiede con parole isolate o con espressioni esercitate informazioni su dati personali (nome, età), ora (<i>Quando?</i>), luogo (<i>Dove?</i>) e prezzo (<i>Quanto?</i>) in una semplice interazione orale.	

PRODUZIONE ORALE	
Produce enunciati molto brevi, in genere in risposta a domande, utilizzando parole e formule memorizzate molto comuni di uso quotidiano e di rilievo personale.	Fino a 30 ore
PRODUZIONE SCRITTA	
Sa scrivere liste di parole o formule familiari (ad esempio, una semplice lista della spesa, l'annotazione di una data), eventualmente supportato da altri o copiando da un modello.	Fino a 20 ore
ATTIVITÀ DI ALFABETIZZAZIONE	
Comprende l'idea di parola e comincia a comprendere l'idea di frase.	Fino a 50 ore
Comprende la differenza e la relazione tra la lingua scritta e la lingua orale (ad esempio la differenza tra la forma ortografica e il significato delle parole).	
Sviluppa la consapevolezza fonologica (ad esempio, l'identificazione dei fonemi iniziali e finali di una parola, l'analisi della parola in fonemi, l'analisi della parola in sillabe, la sintesi dei fonemi in sillabe e in parole).	
Riconosce e utilizza l'intonazione di affermazioni e domande.	
Riconosce alcuni generi testuali di alta frequenza e familiari sulla base di indizi visivi.	
Utilizza le convenzioni di scrittura (ad esempio, da sinistra verso destra, dall'alto verso il basso, la separazione delle parole).	
Si orienta nell'oggetto libro e nell'oggetto foglio ed inizia ad orientarsi in semplici testi digitali e multimediali (ad esempio l'apertura di un'applicazione).	
Riconosce grafemi in differenti formati.	
Riconosce a vista semplici parole familiari che ha memorizzato come immagini.	
Legge per via analitico-sintetica e attraverso processi automatizzati brevi parole familiari di semplice struttura ortografica o anche più complesse se di grande frequenza.	
Legge attraverso processi automatizzati un numero limitato di parole.	
Copia correttamente parole isolate o semplici espressioni.	
Copia semplici frasi rispettando gli spazi tra le parole e l'allineamento.	
Traccia autonomamente lettere e numeri leggibili, rispettando la disposizione sulla linea.	
Scrive parole familiari di semplice struttura ortografica (ad esempio, CVCV) dette da altri.	
Scrive brevi parole di semplice struttura ortografica (ad esempio, CVCV), di uso comune e di rilievo personale.	
Sviluppa alcune strategie di apprendimento. (ad esempio, utilizzare consapevolmente le correzioni).	
Utilizza materiali e strumenti per la scrittura.	
Riconosce e comprende le più frequenti tecniche di insegnamento nei contesti educativi.	

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

Durata del percorso: da un minimo di 250 a un massimo di 300 ore, distribuite secondo la tabella sotto riportata, riferita all'ipotesi suggerita di massimo sviluppo del percorso formativo.

Livello Alfa	Ore 300
Ascolto	Ore 20
Lettura	Ore 60
Interazione orale e scritta	Ore 120
Produzione orale	Ore 30
Produzione scritta	Ore 20
Attività di alfabetizzazione	Ore 50

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 (di cui alle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* - Art.11, comma 10, DPR 263/2012, p.42), potrà in parte modificare l'articolazione del monte orario per abilità, 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.

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

Ascolto - Alfa

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**:

- **comprendere informazioni chiave (ad esempio, il giorno) e semplici indicazioni (ad esempio, il numero chiamato in una sala d'aspetto) purché si parli chiaramente, molto lentamente ed eventualmente con ripetizioni.**
- **comprendere un breve dialogo (relativo a contenuti familiari) a cui si assiste purché sia condotto molto lentamente e sia articolato con grande precisione.**
- **chiede con parole isolate o con espressioni esercitate informazioni su dati personali (nome, età), ora (Quando?), luogo (Dove?) e prezzo (Quanto?) in una semplice interazione orale.**

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
- permesso di soggiorno, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria
- cibo, bevande
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- luoghi e routine del vissuto personale
- uffici pubblici (Comune, Questura)
- ospedale
- servizi, organismi assistenziali
- ambienti di lavoro e Centro per l'impiego
- scuola, CPIA, contesti educativi formali e non formali
- scansione del tempo (giorni della settimana, ora)
- numeri cardinali fino a 99

Abilità

- Comprendere semplici domande relative alla propria identità, a patto che siano pronunciate molto lentamente e articolate con grande precisione, con lunghe pause per permettere di assimilarne il senso.
- 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 per permettere di assimilarne il senso.
- Comprendere parole e brevissimi messaggi di rilievo personale a carattere informativo e funzionale a patto che siano pronunciate molto lentamente, articolate con grande precisione e ripetute se necessario.

Letture – Alfa

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**:

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

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	Abilità
<u>Ambiti lessicali e lineamenti di conoscenza civica</u> <ul style="list-style-type: none">• dati anagrafici e personali• permesso di soggiorno, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria• corpo, cibo, bevande• ospedale• membri della famiglia, relazioni con altre persone• luoghi e routine del vissuto personale• uffici pubblici (Comune, Questura)• servizi, organismi assistenziali• ambienti di lavoro e Centro per l'impiego• scuola, CPIA, contesti educativi formali e non formali• scansione del tempo (giorni della settimana, ora)• numeri cardinali fino a 99	<ul style="list-style-type: none">• Leggere e comprendere parole isolate e semplici formule di uso frequente.• Leggere e comprendere brevi messaggi di rilievo personale costituiti da parole isolate o formule molto comuni, soprattutto se hanno il supporto 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.• Riuscire a identificare brevi testi di generi familiari noti sulla base di elementi logografici e tipografici.

Interazione orale e scritta – Alfa

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 e scritta, espressi in termini di **competenza**:

- **comprendere semplici domande di contenuto familiare relative a dati personali (ad esempio, relative ad età, famiglia, occupazione).**
- **rispondere a tali domande**
- **segnalare all'interlocutore di non aver capito, anche attraverso gesti.**
- **compilare un semplice modulo con i principali dati anagrafici.**
- **rispondere ad un semplice messaggio personale scrivendo 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 orale e 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
- permesso di soggiorno, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria
- cibo, bevande
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- luoghi e routine del vissuto personale
- uffici pubblici (Comune, Questura)
- ospedale
- servizi, organismi assistenziali
- ambienti di lavoro e Centro per l'impiego
- scuola, CPIA, contesti educativi formali e non formali
- scansione del tempo (giorni della settimana, ora)
- numeri cardinali fino a 99

Abilità

- Utilizzare semplici formule sociali correnti in maniera sostanzialmente appropriata.
- 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 per permettere di assimilarne il senso.
- Rispondere a tali domande con parole isolate e familiari e/o con formule di uso frequente.
- Chiedere semplici informazioni relative a identità, età, luoghi, date, orari, prezzi utilizzando parole e formule memorizzate.
- Interagire in un esercizio commerciale esprimendo la propria richiesta con parole isolate e espressioni memorizzate.

- 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.
- Fornire, anche per iscritto, i principali dati anagrafici.
- Compilare un semplice modulo con i principali dati anagrafici.
- In risposta ad un messaggio scrivere brevissimi messaggi su supporto cartaceo o elettronico, di carattere personale, costituiti da parole isolate e formule di uso frequente.

Produzione orale – Alfa

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 molto brevi, in genere in risposta a domande, utilizzando parole e formule memorizzate molto comuni di uso quotidiano e di rilievo personale.**

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
- permesso di soggiorno, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria
- cibo, bevande
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- luoghi e routine del vissuto personale
- uffici pubblici (Comune, Questura)
- ospedale
- servizi, organismi assistenziali
- ambienti di lavoro e Centro per l'impiego
- scuola, CPIA, contesti educativi formali e non formali
- scansione del tempo (giorni della settimana, ora)
- numeri cardinali fino a 99

Abilità

- Produrre enunciati molto brevi, in genere in risposta a domande, utilizzando parole e formule memorizzate molto comuni di uso quotidiano e di rilievo personale, con lunghe pause.
- Presentare se stesso in maniera elementare
- Utilizzare in brevi messaggi orali elementari strutture linguistiche.

Produzione scritta – Alfa

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**:

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

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	Abilità
<p><u>Ambiti lessicali e lineamenti di conoscenza civica</u></p> <ul style="list-style-type: none">• dati anagrafici e personali• permesso di soggiorno, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria• cibo, bevande• membri della famiglia, relazioni con altre persone• luoghi e routine del vissuto personale• uffici pubblici (Comune, Questura)• ospedale• servizi, organismi assistenziali• ambienti di lavoro e Centro per l'impiego• scuola, CPIA, contesti educativi formali e non formali• scansione del tempo (giorni della settimana, ora)• numeri cardinali fino a 99	<ul style="list-style-type: none">• Iniziare a scrivere brevi liste.• Copiare nomi, indirizzi e numeri di telefono.• Annotare l'orario di un servizio.

Obiettivi di alfabetizzazione – Alfa

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 (a) dei concetti e delle competenze che costituiscono i pre-requisiti della lettura e scrittura; (b) delle competenze tecniche di lettura e scrittura; (c) delle abilità di studio.

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**:

- Comprende l'idea di parola e inizia a comprendere l'idea di frase.
- Comprende la differenza e la relazione tra la lingua scritta e la lingua orale (ad esempio la differenza tra la forma ortografica e il significato delle parole).
- Sviluppa la consapevolezza fonologica (ad esempio, l'identificazione dei fonemi iniziali e finali di una parola, l'analisi della parola in fonemi, l'analisi della parola in sillabe, la sintesi dei fonemi in sillabe e in parole).
- Riconosce e utilizza l'intonazione di affermazioni e domande.
- Riconosce alcuni generi testuali di alta frequenza e familiari sulla base di indizi visivi.
- Si orienta nell'oggetto libro e nell'oggetto foglio ed inizia ad orientarsi in semplici testi digitali e multimediali (ad esempio l'apertura di un'applicazione).
- Riconosce grafemi in differenti formati.
- Riconosce a vista semplici parole familiari che ha memorizzato come immagini.
- Legge per via analitico sintetica brevi parole familiari di semplice struttura ortografica o anche più complesse se di grande frequenza.
- Legge attraverso processi automatizzati un numero limitato di parole.
- Utilizza materiali e strumenti per la scrittura.
- Utilizza le convenzioni di scrittura (ad esempio, da sinistra verso destra, dall'alto verso il basso, la separazione delle parole).
- Copia correttamente parole isolate o semplici espressioni.
- Copia semplici frasi rispettando gli spazi tra le parole e l'allineamento.
- Traccia autonomamente lettere e numeri leggibili, rispettando la disposizione sulla linea.
- Scrive parole familiari di semplice struttura ortografica (ad esempio, CVCV) dette da altri.
- Scrive parole familiari di semplice struttura ortografica (ad esempio, CVCV) e di struttura più complessa se esercitate, di uso comune e di rilievo personale.
- Sviluppa alcune strategie di apprendimento (ad esempio, utilizzare consapevolmente le correzioni).
- Riconosce e comprende le più frequenti tecniche di insegnamento nei contesti educativi formali e non formali e familiari.

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.

Strutture: orientamento fonologico, ortografico e grammaticale – Alfa

Nota. A livello Alfa 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 (queste ultime non sempre nella forma "corretta").

Fonologia e ortografia

- Tutte le lettere dell'alfabeto italiano e le lettere straniere.
- Sillabe: C, V, CV, VC, CVC, CCVC, CVV.
- Segmentazione delle parole in sillabe e fonemi.
- Avvio della segmentazione del parlato in parole.
- Posizione accentuale di parole familiari – Accento grafico in parole ossitone/tronche di uso frequente (*città, lunedì*)
- Riconosce e utilizza l'intonazione di affermazioni e domande brevi e semplici.

Morfologia

- Nomi propri
- Nomi comuni regolari, numero e genere e alcuni nomi con plurale irregolare (*uomini*) e principali nomi invariabili (*città*)
- Articoli determinativi e indeterminativi: il, la, i, le, un, una
- Aggettivi qualificativi a suffisso o e a suffisso a
- Aggettivi possessivi: mio, tuo
- Aggettivi, pronomi e avverbi interrogativi (in ricezione): chi, che, che cosa, come, quanto, quando, dove
- Aggettivi dimostrativi: questo
- Aggettivi indefiniti: poco, molto, tanto
- Verbi: coniugazione attiva indicativo presente I, II e III persona singolare dei verbi regolari in ARE, dei verbi essere e avere e di alcuni verbi irregolari (andare, dare, fare, venire); uso formulaico dell'indicativo presente di alcuni verbi della 1° persona plurale e della I,II,III persona singolare di alcuni verbi della II e III coniugazione (*Capisci? Parte*)
- Indicativo passato prossimo di alcuni verbi alla I persona singolare, uso formulaico (*sono nato, ho capito*)
- Condizionale semplice del verbo volere alla I persona singolare (*vorrei*)
- Imperativo formale e informale del verbo scusare (*scusa, scusi*)
- Pronomi personali soggetto: I e II persona singolare (*io, tu*); uso formulaico di alcune strutture: mi piace, mi chiamo, c'è
- Preposizioni semplici (uso prevalentemente formulaico) soprattutto considerate all'interno delle principali reggenze preposizionali: a, con, in, di, da, su
- Avverbi di uso quotidiano: di modo: *bene, male*; di luogo: *qui, qua, vicino, lontano, dentro, lì,*

là; di tempo: *ora, dopo, ieri, domani, oggi*; di quantità: *molto, poco, tanto, più, meno, un po'*;
di giudizio: *sì, no, non*

Sintassi

- Frase semplice
- Proposizioni enunciative: affermative e negative
- Interrogative: totali (S/N), parziali introdotte da: *come* (uso formulaico: *come ti chiami? Come stai?*), *dove*, *quando*, *quanto* (uso formulaico: *quanti anni hai? quanto costa?*) (in ricezione e produzione); *chi*, *che*, *cosa*, *che cosa*, *quale*, *quanto/a* (solo in ricezione)

Esempi di produzione e interazione scritta – Alfa

I seguenti testi (A-B-C; D-E-F) sono stati prodotti da partecipanti ad un medesimo corso nell'ambito della sperimentazione di *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1* (Borri, Minuz, Rocca, Sola, 2014) ed esemplificano lo sviluppo delle competenze fino al raggiungimento dell'obiettivo.

Attività di alfabetizzazione rilevanti:

Comprende l'idea di parola e comincia a comprendere l'idea di frase.

Scrive brevi parole di semplice struttura ortografica (ad esempio, CVCV), di uso comune e di rilievo personale.

Utilizza le convenzioni di scrittura (ad esempio, da sinistra verso destra, dall'alto verso il basso, la separazione delle parole).

Sviluppa alcune strategie di apprendimento (ad esempio, utilizzare consapevolmente le correzioni).

DOMINIO PERSONALE

Contesto - In casa

Tema - La casa (routine quotidiana, ambienti domestici)

Genere - Lista della spesa

Produzione scritta - Sa scrivere liste di parole o formule familiari (ad esempio, una semplice lista della spesa, l'annotazione di una data), eventualmente supportato da altri o copiando da un modello.

A)

1.....LATTE.....
2.....PA.NE.....
3.....SOLE.....
4.....VOSAVASO.....
5.....ROSA.....

B)

1. LATTE PERA POMO DO RO
2. MELA - AQUA
3. RESO
4. SALE - TÈ
5. PANE

C)

1. PANE
2. LATTE
3. UOVA
4. POLLO
5. ACQUA

DOMINIO EDUCATIVO

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

Tema - La scuola (il CPIA)

Genere - Modulo

Interazione scritta – Sa compilare un semplice modulo con i principali dati anagrafici.

D)

Modulo di iscrizione	
Corso di italiano per stranieri	
NOME	Elhan
COGNOME	a. [] il
CITTADINANZA	EGITTO / EGIZIANA
INDIRIZZO	GRABAGNONO (N. 53)
VIA	R [] N. 53 (PC) 29010
DATA	3 GIUGNO 2014
FIRMA	Elhan

E)

Modulo di iscrizione
Corso di italiano per stranieri

NOME.....NOURA~~DO~~.....

COGNOME.....E I.....

CITTADINANZA.....MAROCCHINA.....

INDIRIZZO.....~~VIA~~ VIA 53 29010
GRAGNANO.....

DATA.....3 GIUGNO 2014..... (PC)

FIRMA.....NOURA.....

F)

Modulo di iscrizione
Corso di italiano per stranieri

NOME.....MARIAME.....

COGNOME.....I

CITTADINANZA.....IVORIANA.....

INDIRIZZO.....VIA 20 19
GRAGNANO PC 29010.....

DATA.....3 GIUGNO 2014.....

FIRMA.....TOURE.....

- Adami H., *The role of literacy in the acculturation process of migrants*. Strasbourg, Council of Europe, 2008 (www.coe.int/lang-migrants).
- Apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia - Oxford, 2002.
- 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, 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., *Adult migrant integration policies: principles and implementation*, Strasbourg, Council of Europe, 2010 (www.coe.int/lang-migrants).
- 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>).
- Bettoni C., *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2006.
- 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., *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., *Descrittori dei livelli di alfabetizzazione.*, 2015 (www.italianoperme.it)
- 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 (www.labeccarelli.it).
- 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* (www.italianoperme.it).
- 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>).
- Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Condelli L., *Effective instruction for adult ESL literacy student.: Findings from the What Works Study*, Nottingham, University of Nottingham, 2004 (<http://www.nrdc.org.uk>).
- 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.

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

Council of Europe/Conseil de l'Europe, *Common European Framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Strasbourg, Council of Europe, 2018

Council of Europe/Conseil de l'Europe, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*.

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. LESSLA - Proceedings of the 4th Symposium - Antwerp 2008*, Utrecht, LOT, 2009, pp. 85-96 (<http://www.leslla.org>).

Demetrio D., Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, 2009.

Enti certificatori dell'italiano L2, *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2. Livello A1*, 2011.

European Commission, *EU High level group of experts on literacy. Final Report. September 2012*, Luxembourg, Publication Office of the European Union, 2012.

Huntley H. S., "The new illiteracy. A study of the pedagogic principles of teaching English as a Second Language to non-literate adults", in *ERIC*, n. ottobre, 1992 (<http://eric.ed.gov>).

International Organization for Migration (IOM), UK Aid, *Study on migrants' profiles, drivers of migration and migratory trends*, IOM, Roma, 2016.

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

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).

Kurvers J. Jeanne, Ketelaars E., "Emergent writing of LESSLA learners", 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 (www.leslla.org). pp. 49-66

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *10 passi verso i CPIA*, 2013. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana*, 2012 (www.miur.it).

Minuz F. Borri A., 2017, "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., *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci, 2005.

OECD, *OECD Skills Outlook 2013. First results from the survey of adult skills*, OECD Publishing, 2013 (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>).

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, pp. 59-65.

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

Rocca L., Minuz F., Borri A., 2017, "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, pp. 207-218.

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 (www.leslla.org).

- 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.
- Sutherland H., Moon P, "Teaching Basic Literacy to ESOL Learners: Developments in Teaching Education in England", in Young-Scholten M. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Third Annual Forum. Newcastle University, September 2007*, Durham, Roundtuit Publishing, 2008, pp. 137–146.
- UNESCO, *Reading the past, writing the future*, Paris, UNESCO, 2017.
- 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 (<http://www.leslla.org>).
- 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 (www.leslla.org).
- Van de Craats, I, Kurvers, J. & Van Hout, R. (Eds.) (2015), *Adult Literacy, Second language and Cognition*. Nijmegen, CLS, 2015.
- Young-Scholten M. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Third Annual Forum. Newcastle University, September 2007*, Durham, Roundtuit Publishing, 2008.