

Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



REGIONE DEL VENETO



MINISTERO
DELL'INTERNO

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020 - Obiettivo Specifico 2. Integrazione / Migrazione legale
Obiettivo nazionale 2. Integrazione - lett.h) Formazione civico linguistica

PROGETTO CIVIS V

GUIDA ai corsi di LIVELLO PRE-A1

Indicazioni utili alla progettazione, alla gestione e alla valutazione
dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana
a livello PRE-A1



Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020

Progetto CIVIS V, Cittadinanza e Integrazione in Veneto degli Immigrati

GUIDA AI CORSI DI LIVELLO PRE A1

Indicazioni utili alla progettazione, alla gestione e alla valutazione dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello pre-A1

a cura di UCRIDA - VENETO

Unità di Coordinamento Regionale per l'Istruzione degli Adulti

INDICE

1.	Introduzione	3
2.	Premesse	5
	1 Il contesto di apprendimento	
	2 L'esperienza del progetto CIVIS V	
	3 Le finalità della Guida	
	4 Il contesto normativo	
3.	Alfabetizzazione: approccio e metodi	13
	1 L'insegnamento della lettoscrittura ad adulti: metodi e tecniche didattiche	
	2 La proposta "Leggi e Scrivi"	
4.	Il profilo degli apprendenti nei percorsi di livello Pre A1	19
	1 I profili del Sillabo	
	2 La definizione delle competenze in ingresso	
	3 Le criticità nella progettazione dei percorsi Pre A1	
5.	Indicazioni per l'articolazione del livello Pre A1 in competenze, conoscenze e abilità ...	27
	1 I risultati attesi	
	2 L'organizzazione didattica	
	3 Il test di fine corso	
	4 L'attestazione finale	
6.	Materiali e strumenti	35
	1 Il quadro teorico	
	2 Alcuni approfondimenti	
	3 La didattica	
7.	Conclusioni	40

1. Introduzione

Nell'ambito del più ampio progetto FAMI CIVIS V, la Sezione Flussi Migratori della Regione del Veneto e l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto hanno progettato e sviluppato diverse iniziative complementari ai 250 corsi di formazione civica e linguistica attuati dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti. Tra queste, l'UCRIDA ha affidato alla Struttura Tecnica Regionale il compito di studiare l'offerta formativa di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per i migranti in condizione di analfabetismo o con una bassa scolarità, particolarmente esposti al rischio di marginalità sociale.

Lo studio è stato condotto nei primi sei mesi del 2017, a partire da una ricognizione che ha considerato le modalità di progettazione dei primi corsi di livello Pre-A1 avviati nel progetto CIVIS V ed il loro sviluppo didattico, effettuata dagli insegnanti che operano nella Struttura Tecnica Regionale. La ricognizione ha portato in luce aspetti che evidenziavano l'esigenza di condividere un quadro di riferimento comune, strumenti di analisi e di progettazione, protocolli uniformi e coerenti per la valutazione degli esiti attesi. Successivamente è stata avviata la produzione di materiali attribuita ad un gruppo ristretto di co-autori, che hanno redatto il presente fascicolo. Il testo della Guida nasce e si qualifica come un lavoro condiviso, anche se:

- Maria Fiano ha curato in particolare il testo del secondo e del quinto capitolo;
- Lorella Tomirotti ha curato il quarto capitolo (par. 1 e 3);
- Nereo Turati ha curato il terzo, quarto (par. 2) e sesto capitolo.

In corrispondenza con la stampa e la diffusione del fascicolo, sarà possibile scaricare una versione della Guida in formato digitale, che è stata allestita da [Ciro Esposito](#) webmaster del rinnovato sito www.edaveneto.it, accedendo al quale gli insegnanti potranno effettuare il download.

A distanza di sette anni dalla costituzione della Struttura Tecnica Regionale, la diffusione di questa Guida configura altresì il *battesimo* di una collana di Quaderni, dedicati alle tematiche metodologiche, didattiche ed organizzative che potranno consolidare quel "sistema adulti" del quale l'offerta formativa dei CPIA è l'asse portante. Perseguiamo così, con continuità e coerenza, la stessa missione che aveva a suo tempo consentito di supportare i Centri Territoriali Permanenti nella responsabilità di verificare la conoscenza della lingua e della cultura civica degli immigrati, di costituire un coordinamento istituzionale integrato nell'Ufficio Scolastico Regionale e di accompagnare l'istituzione dei sette Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti della nostra regione.

L'UCRIDA e la Struttura Tecnica confermano con la pubblicazione di questo Quaderno il loro impegno, aggiungendo un significativo ed ambizioso tassello al lavoro svolto in

questi anni, denso di contributi intesi a sostenere la funzione nevralgica dell'istruzione per gli adulti nel territorio regionale. Di questo percorso virtuoso vanno date testimonianza e merito a coloro che hanno promosso e accompagnato l'esperienza dai primi passi, dal Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale dott.ssa Daniela Beltrame, ai Dirigenti scolastici Orazio Colosio ed Ernesto Passante, al Direttore SGA Gianni De Bortoli e a tutti gli insegnanti appassionati e competenti che hanno operato ed operano nella Struttura Tecnica Regionale.

Stefano Quaglia

Dirigente coordinatore UCRIDA-Veneto

2. Premesse

I Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti si trovano a dover far fronte ai bisogni espressi da una sempre più forte presenza, in Veneto, come nel resto del Paese, di stranieri provenienti sia da Paesi UE sia da Paesi extra-UE, con scarsa conoscenza della lingua italiana. Da una parte l’allungamento dei tempi di permanenza sul territorio dei richiedenti asilo, dall’altra i flussi di ingresso per ricongiungimento familiare hanno portato nelle aule dei CPIA apprendenti scarsamente scolarizzati. Anche le procedure di richiesta del permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo, che legano la conoscenza della lingua italiana al permesso indeterminato, hanno fatto emergere una “utenza nascosta” intercettata per la prima volta: si tratta di adulti stranieri in Italia da diversi anni, anch’essi debolmente scolarizzati nel paese d’origine, che non hanno mai avuto accesso a percorsi di apprendimento della L2. Questi nuovi bisogni impongono ai CPIA una riflessione e una sperimentazione di modalità di risposta adeguate ed efficaci.

2.1 Il contesto di apprendimento

L’utenza vulnerabile

Negli ultimi anni cinque anni i flussi migratori verso l’Italia sono caratterizzati da un aumento degli ingressi per motivi di protezione (richiesta asilo, protezione sussidiaria e umanitaria, arrivo di minori non accompagnati e persone bisognose di tutela¹) e quindi di soggetti cosiddetti “vulnerabili” (si veda a tal proposito il Rapporto “Immigrazione e presenza straniera in Italia” realizzato per l’Oecd Expert Group on Migration dal Centro Studi e Ricerche IDOS del 2016). La definizione tecnica di “vulnerabilità” in realtà fa riferimento ai migranti che hanno subito forme gravi di violenza psicologica, fisica, sessuale, minori, diversamente abili, anziani, donne in stato interessante, genitori singoli con figli minori. Ma ritroviamo lo stesso termine anche nel *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1* (da qui in avanti: *Sillabo Pre A1*) che parla di “soggetti vulnerabili” per riferirsi a “persone analfabete (che non sanno

¹ Il Ministero dell’Interno – Dipartimento per le libertà civili e l’immigrazione riporta i numeri dei richiedenti asilo (cioè delle persone che, lasciato il proprio paese d’origine e avendo inoltrato una richiesta di asilo, sono in attesa di una decisione da parte della commissione riguardo al riconoscimento di una forma di protezione):

- anno 2013: 26.630 domande di richiesta d’asilo
- anno 2014: 63.456 domande di richiesta d’asilo
- anno 2015: 83.970 domande di richiesta d’asilo
- anno 2016: 123.600 domande di richiesta d’asilo.

leggere e scrivere in lingua madre) o con scolarità bassa, scarsamente attrezzate allo studio delle lingue in contesti formali” (2014:5):

“Specifica dei contesti migratori, inoltre, è la presenza di soggetti socialmente vulnerabili, tra cui le persone analfabete (che non sanno leggere e scrivere in lingua madre) o con scolarità bassa, scarsamente attrezzate allo studio delle lingue in contesti formali, per i quali l’insegnamento delle lingue deve essere affiancato da un percorso di alfabetizzazione, cioè di accesso alla lingua scritta. Per costoro è necessario un insegnamento linguistico appropriato nei tempi di apprendimento e nei metodi di insegnamento, pena il rischio di esclusione dai processi formativi; un insegnamento che deve guardare anche agli approcci propri dell’educazione degli adulti, e in particolare dell’alfabetizzazione degli adulti in L1, con la quale però non può coincidere”.

Regolarizzazione e lingua italiana

In Italia la presenza degli stranieri extra comunitari regolarmente soggiornanti è normata da due dispositivi legislativi:

- il Decreto Ministeriale del 4 giugno 2010 per il rilascio del permesso di soggiorno Ce per soggiornanti di lungo periodo;
- il Regolamento concernente la disciplina dell’accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato, emanato con D.P.R. n. 179 del 14 settembre 2011.

Entrambi i dispositivi hanno correlato la regolarizzazione della permanenza sul territorio nazionale alla conoscenza della lingua italiana.

- Il primo attraverso un test di conoscenza della lingua italiana, organizzato dai CPIA in raccordo con le Prefetture, per attestare un livello di conoscenza della L2 tale da consentire agli stranieri immigrati *di comprendere frasi ed espressioni di uso frequente in ambiti correnti” (pari a un livello A2). Questa procedura nel corso degli anni ha permesso di far emergere l’utenza cosiddetta “nascosta”, non intercettata dall’offerta formativa istituzionale e non.*
- Il secondo con l’accertamento (tramite documentazione o test di verifica dell’accordo) di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

Questi dispositivi hanno portato all’attenzione dei CPIA quell’utenza straniera per niente o poco scolarizzata che per necessità di regolarizzazione deve dimostrare di conoscere la lingua italiana almeno al livello A2.

Alfabetizzazione e apprendimento della lingua

Apprendenti analfabeti e alfabetizzati fanno ricorso a risorse diverse nel processo di apprendimento della lingua 2 rispetto a una serie di elementi:

- accesso alla lingua scritta,
- competenze testuali,
- strategie di apprendimento,
- abilità di studio,
- regole metalinguistiche.

Si rende quindi sempre più necessario attrezzare i docenti degli strumenti necessari per programmare corsi di alfabetizzazione in L2, cioè di corsi in cui si insegna a leggere e scrivere a persone adulte non madrelingua.

2.2 L'esperienza del progetto CIVIS V

Nell'ambito del progetto CIVIS V "Cittadinanza e Integrazione in Veneto degli Immigrati Stranieri" – Obiettivo specifico 2 Integrazione e Migrazione legale del Fondo Europeo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020, la Struttura Tecnica Regionale ha elaborato alcune indicazioni finalizzate a un'efficace programmazione e organizzazione dei corsi Pre A1.

Il progetto CIVIS V ha previsto, come per le edizioni precedenti, l'attivazione di azioni formative di base, cioè di corsi di italiano di livello A1 e A2 destinati ad apprendenti adulti extra comunitari regolarmente soggiornanti nel territorio. Nel CIVIS V (annualità 2016-2018) sono state inoltre previste e attuate -in via sperimentale- azioni formative specifiche di livello Pre A1 e B1 per durate rispettivamente comprese tra 100 e 150 ore, e tra 80 e 100 ore.

Il progetto include inoltre alcuni servizi complementari e supplementari, tra i quali l'elaborazione di materiali per il miglioramento della didattica e la progettazione delle azioni formative per Unità di apprendimento.

Il gruppo di docenti impegnato in questa parte del progetto ha scelto di lavorare sul livello Pre A1 per una serie di ragioni di seguito riportate:

- il carattere sperimentale dei percorsi Pre A1;
- la recente pubblicazione da parte degli Enti certificatori del *Sillabo Pre A1* cui fanno riferimento le azioni specifiche del CIVIS V per la programmazione dei contenuti di apprendimento, la definizione dei profili degli apprendenti (i sottogruppi dei destinatari), la durata stessa dei corsi;
- la scarsa bibliografia in materia;
- l'interesse espresso dai docenti di alfabetizzazione impegnati nei corsi CIVIS V e in quelli ordinamentali dei CPIA.

La pubblicazione del *Sillabo Pre A1*, nello specifico, a quindici anni dalla pubblicazione del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (da qui in avanti: QCER), ha avviato una riflessione sull'apprendimento della lingua 2 antecedente i livelli previsti. Constatato che gli indicatori del QCER si collocano ad un livello troppo alto, in quanto danno per scontate abilità che si acquisiscono attraverso la scolarizzazione e in quanto presuppongono negli apprendenti la conoscenza dei caratteri neolatini, si è reso necessario definire descrittori utilizzabili per l'identificazione dei livelli di alfabetizzazione antecedenti il livello A1.

Il *Sillabo Pre A1* definisce quattro profili di apprendenti:

- Pre A1/gruppo A (Pre alfabeti): “migranti adulti che non hanno ricevuto una formazione adeguata nel loro Paese di origine, la cui lingua madre non è generalmente scritta o non è oggetto di insegnamento formale nel medesimo Paese”;
- Pre A1/gruppo B (Analfabeti): “migranti adulti che non hanno mai imparato a leggere e scrivere nella loro lingua madre”;
- Pre A1/gruppo C che a sua volta si suddivide in due sottogruppi:
 - (scarsamente scolarizzati o semialfabeti): “migranti adulti che hanno ricevuto un’istruzione limitata nella loro lingua madre (in generale, meno di 5 anni),”
 - (analfabeti funzionali): “migranti adulti che hanno in parte perso le abilità di alfabetizzazione per mancanza di utilizzo della lettoscrittura, vivendo pertanto uno stato di analfabetismo di ritorno”,
- Pre A1/gruppo D che di fatto coincide con il livello A1 del QCER: “migranti adulti alfabetizzati”.

Rispetto ai profili individuati dal *Sillabo Pre A1*, il progetto CIVIS V prevede la progettazione di corsi di alfabetizzazione Pre A1 indirizzati al gruppo C, di una durata compresa tra le 100 e le 150.

2.3 Le finalità della Guida

Con questo fascicolo si intende:

- definire innanzitutto l’ambito di lavoro didattico per i corsi Pre A1 indicando quali sono i destinatari e quali gli obiettivi;
- in secondo luogo dotare i docenti di utili indicazioni per
 - la definizione del gruppo di apprendenti iscritti al corso,
 - la programmazione e l’articolazione dei percorsi di apprendimento,
 - la strutturazione del test finale,
 - la compilazione dell’attestazione di fine corso;

- infine, esplicitare alcune criticità.

Nel definire l'ambito di lavoro didattico chiariamo che i corsi Pre A1 :

- a) sono indirizzati ad apprendenti adulti immigrati che:
 - a.1) siano scarsamente scolarizzati nella lingua d'origine,
 - a.2) o che abbiano perso le competenze alfabetiche causa età e/o scarso utilizzo,
 - a.3) o comunque non siano in grado di utilizzare la letto-scrittura in modo efficiente nella vita quotidiana,(come si diceva apprendenti definiti nel *Sillabo Pre A1* come Gruppo C).
- b) i risultati attesi di questi corsi coincidono con i requisiti in ingresso di un percorso di livello A1 (Gruppo D nel *Sillabo Pre A1*);
- c) hanno una durata compresa tra le 100 e le 150 ore;
- d) hanno come obiettivo predominante l'insegnamento della lettura e della scrittura al fine di far acquisire la padronanza dell'alfabeto neolatino nei contesti d'uso dell'Italiano come L2.

2.4 Il contesto normativo

Analfabetismo funzionale, *literacy*, utenza vulnerabile, sono concetti entrati nel vocabolario d'uso delle linee politiche comunitarie, della riflessione e della pratica didattica. Ci sembra utile, quindi, fornire indicazioni utili a rappresentare il contesto normativo e teorico in cui la Guida si inserisce.

- a) Alfabetizzazione e integrazione: il ruolo dell'Europa
 - Il ruolo dell'acquisizione delle competenze in L2 nel processo di integrazione dei migranti è al centro della riflessione e delle azioni del Consiglio d'Europa che negli ultimi anni sta ponendo sempre maggior attenzione al concetto di "literacy":
<http://www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy>
 - Nel 2002 la Commissione per l'occupazione e gli affari sociali del Parlamento europeo pubblica un piano d'azione sull'alfabetizzazione: nella "Risoluzione del Parlamento europeo sull'analfabetismo e l'esclusione sociale" definisce i concetti di emarginazione sociale e analfabetismo, sottolinea le implicazioni sociali dell'analfabetismo e dell'esclusione all'apprendimento e indica le azioni da mettere in campo:
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A5-2002-0009+0+DOC+PDF+V0//IT>
- b) Definizione di "alfabeta":

- UNESCO (1958): “persona che sa sia leggere che scrivere, comprendendolo, un semplice asserto relativo alla propria vita quotidiana”.
- Alfabetismo funzionale: nelle società industrializzate, dove la scolarizzazione è pressoché universale, l’analfabetismo tende a significare “analfabetismo funzionale”, ossia l’incapacità di scrivere e leggere in maniera adeguata in particolari contesti:
http://www.treccani.it/enciclopedia/analfabetismo-e-alfabetizzazione_%28XXI-Secolo%29/
- “Adult Literacy and Life skills (ALL), Competenze della popolazione adulta e abilità per la vita”. L’indagine comparativa, realizzata nel 2003-2004 ha messo in relazione “letteratismo e abilità per la vita” facendo riferimento a un complesso di competenze richieste nei diversi contesti in cui la vita adulta si realizza e quindi:
 - a) competenza di prose e document literacy;
 - b) competenza di numeracy;
 - c) competenza di problem solving:http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/articolo_gallina.pdf
- “Analfabetismi”: definizione di Bruno Schettini (INDIRE: 2005) che riporta la terminologia in uso nella letteratura specialistica sull’argomento e quindi:
 - a) *alfabeti* (individui a rischio alfabetico);
 - b) *analfabeti/analfabetismo* (coloro che non posseggono nessun titolo di studio e non sanno né leggere né scrivere);
 - c) *illetterati/illetteratismo* (condizione di un individuo che, pur possedendo un minimo repertorio di lettura e scrittura, non è in grado di utilizzare il linguaggio scritto per ricevere o per formulare messaggi);
 - d) *analfabeti di ritorno* (coloro che sono esposti a rischio alfabetico verticale che comporta il regresso al titolo di studio inferiore quando esso non sia stato esercitato convenientemente per cinque anni);
 - e) *semianalfabeti* (possessori della sola licenza elementare che nella nostra società significa non avere la pur minima possibilità di inclusione sociale, culturale);
 - f) *analfabeti funzionali* (coloro che non sanno utilizzare le abilità di base per poter esprimere il loro diritto di cittadinanza:

<http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/analfabetismi.htm>

c) Indagini sulle competenze degli adulti:

- Indagine sulla valutazione delle competenze degli adulti PIAAC-OCSE (“Programme for the International Assessment of Adult Competencies”)

svolta nel periodo 2011-2012 e promossa da Ocse, al fine di analizzare il livello di competenze fondamentali della popolazione tra i 16 e i 65 anni in 24 paesi. In Italia l'indagine è stata condotta dall'ISFOL, su incarico del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali.

http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf

- d) Definizione dei livelli precedenti il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*
- A quindici anni dalla pubblicazione del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue si rende necessario lavorare su livelli precedenti l'A1. Il Quadro infatti fa riferimento ad apprendenti alfabetizzati e scolarizzati: *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1. Indicazioni per l'articolazione del livello Pre A1 antecedente l'A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, a cura degli Enti certificatori dell'italiano L2.
- e) Alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana nei CPIA
- DPR 263/2012 - Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti: L'Articolo 4 (Assetto didattico), comma 1, lettera C fa esplicitamente riferimento a "percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana (...) finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del QCER" riconoscendo quindi ai CPIA il compito istituzionale di programmare percorsi di alfabetizzazione e percorsi di insegnamento dell'italiano L2.
- f) Prove integrative/suppletive dei test di conoscenza della lingua italiana di cui al DM 4 giugno 2010
- Circolare MIUR n. 463 del 20 febbraio 2012 - "Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana - Aggiornamenti" con cui Il Ministero dell'Interno ha previsto prove integrative/suppletive per garantire agli stranieri che si dichiarano "analfabeti funzionali" di sostenere il test.
- <http://www.venetoimmigrazione.it/documents/10590/377962/21+febbraio+2012.pdf/ebdd41eb-f447-41fa-8aa2-d79b72cb191a>

3. Alfabetizzazione: approccio e metodi

Didattica della lettoscrittura e glottodidattica perseguono obiettivi distinti di competenze, che sono comunque articolazioni di un unico progetto formativo della persona. Per questo motivo esse condividono alcune premesse di base, o principi, che sono riconducibili all'approccio denominato "*umanistico-affettivo*" (Rogers, Gordon, Maslow, Krashen, Balboni). Tale approccio, pur costituendo un insieme generale di principi, valori, conoscenze orientate, scelte etico-sociali della/del docente, influisce comunque sugli esiti degli apprendimenti specifici affidati, quest'ultimi, al *metodo* e alle *tecniche didattiche* proposte agli apprendenti.

Va detto che questa affermazione non è ancora suffragata da ricerche propriamente scientifiche nel campo dell'alfabetizzazione degli adulti, benché lo sia nella pratica "meditata" di molti docenti alfabetizzatori. È invece generalmente riconosciuta come valida nella glottodidattica, sia accademica che esperienziale.

Vale la pena dunque richiamare alcuni elementi strategici comuni, utili ad un insegnamento efficace della lettura e scrittura.

- a) L'insegnamento è prioritariamente in funzione di bisogni e caratteristiche dell'apprendente. Quindi possiamo considerarlo una forma di "*potenziamento*" (empowerment) delle risorse della persona, funzionale al suo "*progetto di sviluppo personale*". Leggere e scrivere devono contribuire e armonizzarsi a tale progetto.
- b) L'insegnamento è una forma di "*facilitazione*" dell'apprendimento e prevede una negoziazione tra insegnante e apprendente, che trova la sua attuazione nel *patto formativo* finalizzato a rendere espliciti obiettivi, tempi, fasi del processo educativo.
- c) L'apprendente va considerato nei suoi *concreti contesti* di vita e di esperienza, da cui trarre contenuti e verso cui orientare le attività. Va da sé che l'insegnante deve conoscere questi elementi di base relativi all'apprendente e al gruppo.

L'apprendimento procede per piccole aggiunte di elementi nuovi su elementi conosciuti, seguendo un "*ordine naturale*", ossia una successione di elementi collocati in sequenza temporale (facile/difficile, semplice/complesso, noto/ignoto.., come pre-condizioni necessarie per poter acquisire gli elementi successivi. L'apprendimento progredisce quando si è esposti a un input comprensibile, che può e deve appartenere a uno stadio di poco successivo a quello di partenza (è l'ipotesi di "*i + 1*" definito da Krashen o di "*zona di sviluppo prossimale*" elaborato da Vygotskij).

- d) Il cervello è *bimodale* (gli emisferi sono specializzati: il sinistro con compiti di natura analitica, sequenziale, logica; il destro con attività di natura globale e simultanea) e lavora in modo “*direzionale*”, ossia le informazioni vengono comunque elaborate secondo la direzione che va *dall’emisfero destro* (globalità, analogia, simultaneità) *verso il sinistro* (analisi, verbalizzazione, logica, sequenzialità). Quindi il cervello non si accontenta della “globalità” ma “mette a fuoco” i particolari (*modal focusing*), procedendo dal globale all’analitico. Per questo le attività didattiche vanno scandite in *tre fasi*: Globale, Analitica, Sintetica (GAS).
- e) L’apprendimento è “*significativo*” se il contenuto è comprensibile e dotato di senso (per chi apprende e chi insegna) e si alimenta, alimentandola a sua volta, di *motivazione*. E l’insegnamento deve attivare “*canali percettivi e stimoli emotivi diversi in modo da accrescere la motivazione e la capacità di comprensione dell’apprendente*”. (P. Begotti – materiali FILIM);
- f) La motivazione è il carburante dell’apprendimento, della scolarizzazione, della formazione. Essa muove da elementi diversi (i principali: bisogno, piacere, dovere, ..), modulati e declinati dalle caratteristiche e dalla complessità di vita di chi sceglie di apprendere, soprattutto per apprendenti poco scolarizzati.
- g) Perché l’apprendimento diventi *acquisizione* (intesa come esito di conoscenza/esperienza in parte inconscia, basata sulle attività globali ed emotive dell’emisfero destro del cervello integrate da quelle analitiche e razionali dell’emisfero sinistro, basate sulla memoria a breve/medio termine) bisogna considerare e agire sul “*filtro affettivo*”, una forma di difesa psicologica, una barriera emotiva che la mente attiva quando l’apprendente è in uno stato di ansia, quando ha paura di sbagliare, di mettere a rischio la propria immagine e quindi viene minacciata l’autostima.

3.1 L’insegnamento della lettoscrittura ad adulti: metodi e tecniche didattiche

Con *metodo didattico* si intende un insieme di regole e procedure, volutamente pianificate, del modo di operare nell’insegnamento, definendo nello specifico le variabili che guidano e orientano il processo, in riferimento a teorie dell’apprendimento, a norme o valori di orientamento. Il metodo fornisce avvertenze operative, fa riferimento ad una o più tecniche, indicando mezzi, strumenti e tempi idonei per l’ottenimento dei risultati, giustifica le scelte operate esplicitando il sistema concettuale di riferimento.

Con *tecnica didattica* ci si riferisce a uno *specifico modo* di operare durante un’attività di insegnamento, a una modalità operativa consona al raggiungimento di obiettivi

predeterminati e riguarda un'azione pratica che l'insegnante adotta. Può consistere anche in un espediente per richiamare l'attenzione degli studenti o per proporre un'attività pratica.

Nell'insegnamento della lettoscrittura ad adulti, data la scarsità ed eterogeneità delle esperienze condotte in forma riflessa e rielaborata, è quasi d'obbligo rifarsi agli orientamenti e alle pratiche dell'alfabetizzazione della scuola primaria. Si devono evitare accuratamente però le pratiche d'infantilizzazione dell'apprendente, (nel proporre ad esempio parole, testi, immagini, "lavoretti" tratti o ispirati da materiali didattici della scuola primaria), del "sincretismo metodologico" (il fare "di tutto un po'", agglutinando pezzi di pratiche diverse talvolta derivanti da presupposti contrastanti), dell'assimilazione tra alfabetizzazione e L2, della sottostima - o sovrastima - delle difficoltà che l'apprendente incontra nel percorso della lettoscrittura.

Se consideriamo le varie componenti che determinano modi ed esiti della lettura e della scrittura, possiamo individuarne alcune di fondamentale importanza:

- a. dinamiche motivazionali e socioaffettive (perché e per chi si legge e si scrive);
- b. fattori identitari e di autostima (conferma e/o disconferma delle conoscenze pregresse radicate nel contesto culturale d'origine, bilancio delle risorse personali di fronte al nuovo compito);
- c. processi senso percettivi (visivi, tattili, acustici), visuo-spaziali (strutturazione e gestione delle superfici su cui si vanno a decifrare o a tracciare caratteri e simboli), senso-motori (posture, coordinamento, ritmo e intensità dei movimenti degli occhi e dei segmenti corporei coinvolti);
- d. attivazione di schemi logico-percettivi e cognitivi di tipo: a) globale - b) analitico - c) sintetico;
- e. ruolo delle memorie, dell'oblio e dei processi di comprensione.

Fin da quando lettura e scrittura sono diventati oggetti di insegnamento-apprendimento, i metodi escogitati si differenziano a seconda della diversa importanza attribuita a queste variabili, in particolare alla triade "globalità-analisi-sintesi", alla maggiore o minore attivazione di ciascuna di esse sia rispetto alle altre, sia rispetto al ruolo affidato alla percezione, alla memoria, alla comprensione.

Ciò soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento della lettura. Dato che nel corso del tempo precettori e psicologi hanno concepito quindi una pluralità di metodi didattici, talvolta in concorrenza tra loro, l'UNESCO ha cercato di mettere ordine attraverso una classificazione la cui validità permane ancor oggi (UNESCO, *L'enseignement de la lecture*, XII Conférence Internationale, Genève, 1949).

Ecco quindi che i metodi di insegnamento della lettura (attualmente in uso) possono essere ripartiti in tre gruppi:

- A. i metodi 'sintetici' ai quali appartiene il metodo alfabetico, tutti i metodi fonici, i metodi di lettura diretta delle sillabe;
- B. i metodi 'analitici', detti pure metodi ideo-visivi o globali, di cui esistono varianti tra le quali si possono citare quelli che prendono come punto di partenza la parola, la frase o il racconto;
- C. i metodi 'analitico-sintetici' di parole e di frasi, dei quali il più tipico è il metodo detto delle "parole normali".

Proviamo ad approfondire queste tipologie.

A. I metodi "sintetici"

Dal singolo elemento – vocali e consonanti - alla composizione di sillabe, parole, frasi: "sono i più vicini a quelli tradizionali dell'insegnamento della lettura e della scrittura; è loro comune il principio di procedere gradatamente presentando una lettera dopo l'altra per unirle poi in gruppi fino a formare le parole (...)." (Deva 1975:36)

Ad esempio, i metodi di tipo "alfabetico" (risalenti alle culture greca e romana) insegnano le lettere dell'alfabeto col loro "nome" collegato al grafema corrispondente: alla lettera "s" si associa "esse" e così via. Non si distingue tra nome e suono (fonema). Purtroppo questo approccio, benché secolare, non è ancora del tutto tramontato e viene proposto in vari testi di lingua italiana L2 o attraverso pratiche didattiche poco consapevoli. L'unico vantaggio è quello di insegnare correttamente le vocali.

Per superare questi limiti, altri orientamenti metodologici, (per lo più sillabici, con prevalenza della pratica orale sulla scritta, ma anche montessoriani, dove la conoscenza delle lettere parte da esperienze sensoriali tattili e manipolative, anche con adulti) procedono da singoli elementi (lettere, sillabe) rispettandone il valore fonologico per giungere alla loro *sintesi* in parole e frasi. Si associa così al fonema, cioè al suono, il suo corrispettivo grafico. Si apprendono prima le vocali, poi le consonanti – a partire da una loro distinzione dichiarata in premessa - quindi si procede alla sintesi tra vocale - vocale, consonante - vocale, vocale - consonante (es: io, ei, oi, ma, me, am, em, la, al, na, an, ra, ar...).

Si sintetizzano poi le sillabe e si compongono parole prima bisillabe piane (es: mela, lame, nave, vena, lana, rana, ecc..) e poi brevi frasi (es: Lina lava la lana, Nino va via). Si procede da una parte al tutto, anche nella comprensione, si leggono e scrivono prima parole, frasi dichiarative semplici, poi coordinate e infine subordinate.

Questi approcci sono i più diffusi nelle esperienze in corso, sia pure con varianti diverse:

- *Impariamo a leggere, scrivere, parlare* (Felix Verlag, Hoepli, 2006)
- *Detto e Scritto* (Loescher, 2013)
- Materiali elaborati dall'Associazione Asinitas Onlus
- *Quaderni delle Scuole Migranti* n.3 , 2013 (pp. 9-13)
- *Italiano di base ABC* (Alma edizioni, 2016).

B. I metodi “analitici” o globali.

Dalla frase alla singola parola, alla sillaba, alla lettera.

Scegliamo di non trattare i metodi globali perché non più in uso, almeno nella forma integrale, e tanto meno nelle esperienze con adulti.

C. I metodi “analitico-sintetici”.

“Da essi derivano (*dai metodi analitici o globali, cioè*) almeno come punto di partenza, i metodi analitico-sintetici (detti anche “*misti*” ..) ... essi, infatti, prevedono quasi simultaneamente all'apprendimento globale di parole, l'organizzazione della loro scomposizione in lettere (secondo alcuni prima in sillabe) e la successiva ricomposizione delle parole con gli elementi primi, fino all'acquisizione del linguaggio scritto”. (Deva 1975:37).

Rivolgendosi ad adulti non madrelingua, tali orientamenti propongono la pratica dell'oralità (o quanto meno dei suoi temi linguistici) e della scrittura in forma compresente anche nelle fasi nascenti dell'alfabetizzazione, dove probabilmente si considera l'aspetto grafico dei fonemi come supporto alla memorizzazione e all'analisi fonologica, condotta prevalentemente in forma sillabica. In molti casi, pur partendo da frasi stimolo, dopo una suddivisione delle frasi in parole, si perviene rapidamente alle vocali e alle consonanti che servono a comporre prima sillabe e poi parole, cosa che li avvicina di più alle tecniche sintetiche che a quelle analitiche (vedi sopra punto 1). Infatti, per formare le sillabe piane, specialmente per scriverle, si parte dai gruppi delle vocali e delle consonanti la cui distinzione è data in premessa, esattamente come si fa con i madrelingua. In pratica i materiali realizzati fino a questa fase fanno riferimento a un approccio sì “misto”, ma fortemente orientato alle tecniche didattiche dei metodi sintetici (di tipo sillabico) come integrazione di attività prevalentemente di tipo glottodidattico:

- *Piano Piano* (Guerini studio, 2011)
- *L'italiano per me* (ELI, 1995)
- *Ataya* (Sestante edizioni, 2016)
- *Ponti di Parole* (UniPa, 2017).

3.2 La proposta “Leggi e Scrivi”

Un cenno, in conclusione, alla proposta “Leggi e Scrivi” di Nereo Turati, tra i redattori di questa Guida (CPIA Vicenza 2017).

Pur rientrando nel novero dei metodi “misti”, il metodo sviluppa due percorsi specifici di lettoscrittura per “*parole generative*”, scanditi sui livelli “alfabetico” e “ortografico”, secondo il modello stadiale di Uta Frith (1985). Le due serie di parole proposte e graduate – brevi, piene, ad altissima frequenza – propongono un’esplorazione prima dell’alfabeto (grafemi e fonemi), poi delle principali convenzioni fonologiche e ortografiche della lingua italiana. Le parole (21 per il livello alfabetico, 18 per il livello ortografico) sono collocate all’interno di brevi testi/contesti di tipologie diverse (comunicativi, narrativi, informativi) e costituiscono, attraverso varie esercitazioni di analisi, sintesi, memorizzazione, sviluppo lessicale, riutilizzo, le unità di lavoro del percorso.

Al testo e agli esercizi “carta e matita” (fase “analitica”) si giunge tramite una prima fase “globale”, costituita da input iconici e verbalizzazioni stimolate da immagini e brevi video. Ogni testo proposto alla lettura è in connessione - ma non ne è la finalità principale - con temi linguistici specifici che l’insegnante può decidere o meno di sviluppare attraverso la pratica glottodidattica. Le parole “*piene*” consentono, attraverso sistematiche attività analitiche e sintetiche successive ma ravvicinate alla fase globale, le analisi visiva e fonologica delle lettere e delle sillabe sia semplici che complesse, necessarie all’esplorazione alfabetica prima e ortografica poi. Le sillabe proposte sono comunque prevalentemente “monosillabi”, ossia elementi dotati di senso e/o di funzionalità linguistica, secondo il criterio della “lettura come comprensione”. Sempre.

4. Il profilo degli apprendenti dei percorsi di livello Pre A1

Nella predisposizione del piano didattico, nel definirne strumenti, tempi e metodologie, è indispensabile tener conto delle caratteristiche che definiscono gli apprendenti migranti adulti: sono uomini e donne, che agiscono in contesti plurilingue, stabiliscono rapporti con l'ambiente sociale italiano con le sue varietà linguistico-regionali, con l'ambiente lavorativo, con le pubbliche amministrazioni. Sono uomini e donne che portano in sé una storia ricca di elementi formativi formali, informali e non formali.

Unitamente ai risultati di opportuni test d'ingresso, è necessario considerare anche le variabili individuali che li hanno condotti a un percorso di apprendimento: i loro bisogni, la motivazione, lo stile cognitivo, i fattori emotivi, i tratti della personalità.

4.1 I profili del Sillabo

Il QCER (lanciato nel 2001) è stato progettato per supportare l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere nell'istruzione formale con l'obiettivo allo scopo di definire livelli di competenza sui cui misurare i progressi dell'apprendente. I livelli di competenza linguistica sono costrutti artificiali necessari per misurare il grado di conoscenza di una lingua. Il QCER definisce la competenza in sei livelli ascendenti disposti in tre bande (A1 e A2: contatto e sopravvivenza; B1 e B2: soglia e progresso; C1 e C2: efficacia e padronanza) in relazione a tre tipi di attività linguistica: ricezione (ascolto e lettura), produzione (parlare e scrivere) e interazione (parlata e scritta).

Il *Sillabo Pre A1* propone la descrizione di quattro profili di apprendenti (Pre A1-A, Pre A1-B, Pre A1-C, Pre A1-D che riproponiamo qui di seguito, accompagnata da alcuni ritratti di studenti raccolti nell'ambito dell'esperienza fatta nei corsi pre A1 da parte dei colleghi dei CPIA del Veneto. L'obiettivo è quello di guidare il primo approccio con gli studenti che possono frequentare corsi di alfabetizzazione.

È chiaro che il riconoscimento del reale livello di competenza di ciascuno studente passa attraverso ciò che possiamo rilevare attraverso un adeguato test di ingresso (e quindi nello specifico per il Pre A1: sa o non sa leggere e scrivere in L2) e non su indicatori generali relativi a provenienza, scolarità, lingua madre eccetera, non valutabili.

a) Apprendenti Prealfabeti e Analfabeti: (analfabeti strumentali)

Pre A1/ gruppo A: è un adulto non scolarizzato; la lingua madre potrebbe non essere lingua scritta e comunque non è la lingua di scolarizzazione del suo paese d'origine. Presumibilmente

fatica a comprendere che un testo scritto, o anche solo una parola, portano in sé un significato.

Pre A1/ gruppo B:

è un adulto non scolarizzato, che non sa leggere e scrivere nulla in lingua madre. Una caratteristica che può determinare i tempi di apprendimento è la distanza del sistema di scrittura tra la lingua d'origine e la lingua italiana (logogrammi, alfabeto non-latino, alfabeto latino).

Ousmane è un ragazzo maliano di 23 anni. Non è mai stato a scuola nel paese d'origine. È arrivato in Italia da circa 5 mesi. La sua competenza orale in italiano è ancora molto limitata: comprende poche domande semplici di routine e risponde con parole isolate. I suoi contatti con gli italiani sono quasi esclusivamente mediati. Non ha mai utilizzato la scrittura; necessita di attività di pregrafismo.

Aouatif, donna marocchina, ha 35 anni e si trova in Italia da quasi 8 anni per ricongiungimento familiare. Non ha mai frequentato la scuola. Il suo primo incontro con la scrittura è stato in lingua italiana, tramite la scolarizzazione dei figli; vuole imparare a leggere e scrivere per aiutarli nei compiti.

Parla l'arabo e un dialetto marocchino, poche parole francesi in sola ricezione. La sua competenza orale è sufficiente per le situazioni quotidiane di routine (fare la spesa, andare in posta ...) equiparabile ad un livello A2.

b) Apprendenti debolmente scolarizzati:

Pre A1/ gruppo C:

è un adulto che ha avuto una scolarizzazione debole (generalmente meno di 5 anni) o che, per mancanza d'uso, ha perso le abilità di letto-scrittura.

Possiede le competenze di decifrazione alfabetica, ma non è in grado di farne un uso pratico nella vita quotidiana.

Una caratteristica (valida anche per gli altri livelli) che può determinare i tempi di apprendimento è la minore o maggiore distanza del sistema di scrittura tra la lingua d'origine e la lingua italiana (logogrammi, alfabeto non-latino, alfabeto latino).

Alie è un ragazzo gambiano di 28 anni. Si trova in Italia da poco meno di 2 anni. Ha frequentato la scuola, nel paese d'origine, per 5 anni, ma in modo discontinuo e con scarso profitto.

Nell'ambito orale, in italiano, ha una competenza valutabile intorno a un A2; parla anche un po' d'inglese e conosce 3 dialetti/lingue africane: si presta spesso in aiuto come mediatore, presso questura e uffici pubblici.

Malgrado la scolarizzazione, la tecnica di letto-scrittura è molto debole, grosse incertezze nella corrispondenza fonema-grafema.

Mirsada è una donna serba di 30 anni, vive in Italia da 4 anni, ma in modo discontinuo, fino ad oggi in situazione di seminomadismo (che non le permettono di frequentare costantemente scuola e radicarsi nel territorio).

Ha frequentato la scuola 3 anni nel paese d'origine.

La competenza orale in italiano è estesa a diverse situazioni di tipo quotidiano, ma molto imprecisa nella forma. I contatti in ambito personale sono frequenti; in ambito pubblico sono quasi esclusivamente mediati dal marito e da conoscenti.

Si è iscritta al corso di italiano per sentirsi più autonoma.

Conosce l'alfabeto latino, è in grado di copiare autonomamente, non distingue tutti i suoni.

c) Apprendenti alfabetizzati:

Pre A1/ gruppo D = A1 (in ingresso):

è un adulto scolarizzato, in possesso delle competenze di lettoscrittura in un contesto alfabetico e linguistico diverso da quello della lingua italiana. E conosce l'alfabeto latino. Rimane evidente che nel percorso di apprendimento si dovrà ancora una volta tener conto della distanza tra il sistema di scrittura d'origine e quello italiano.

Lisa, donna ghanese, 32 anni, si trova in Italia da 6 anni per ricongiungimento familiare. Ha un diploma di scuola media ottenuto nel paese d'origine (quindi sa leggere e scrivere in inglese). La competenza di ascolto e parlato è attestabile a livello A1 potenziato. Desidera imparare a leggere e scrivere in italiano per qualificarsi in famiglia (nei confronti dei figli) e migliorare la sua situazione lavorativa.

Rispetto a tutti e cinque i profili, la collocazione nel gruppo non dipende dalla competenza orale in lingua italiana. Questo significa che il livello di conoscenza orale della lingua 2 non è un fattore discriminante per l'inserimento degli apprendenti in percorsi di apprendimento PreA1 e A1 anche se rappresenta sicuramente un elemento di facilitazione all'apprendimento, così come possono esserlo altri fattori che riportiamo qui di seguito:

- Tipologia di contatti con L2 (contatti mediati, frequenti, rari, costanti);
- Domini d'uso della L2 (contatti in ambiente privato/familiare, pubblico, lavorativo, educativo);

- Oralità in L2 - anche se, come si diceva, non si tratta di un elemento discriminante, la competenza orale in L2 è sicuramente un elemento facilitante per l'apprendimento della lettoscrittura;
- Oralità del repertorio plurilingue - conoscenza di altre lingue oltre la LM (dialetti orali, lingua target..);
- Distanza tipologica (lingue, ma principalmente alfabeto);
- Fattori interni (età, stile cognitivo, motivazione ecc.);
- Fattori esterni (progetto migratorio, gruppo/nucleo di appartenenza, ecc.).

4.2 La definizione delle competenze in ingresso

Si propongono qui di seguito alcune indicazioni su come strutturare una valutazione d'ingresso per il livello Pre A1 - Gruppo C: non si danno esempi di prove ma indicazioni utili alla costruzione di un test efficace. A tal fine si forniscono alcune elementi di valutazione.

Obiettivi: una volta costituito il gruppo di livello si ritiene utile somministrare una prova che possa inquadrare con una certa precisione il livello di alfabetizzazione degli apprendenti del corso al fine di programmare al meglio le unità di apprendimento.

Alcune premesse:

- Il primo stadio dell'apprendimento della lettoscrittura nell'adulto consiste nella capacità di riconoscere forme e suoni dell'alfabeto neolatino, combinati in parole e frasi cui si può o meno - a seconda della competenza linguistica posseduta - attribuire un significato. Questa fase, chiamata appunto "alfabetica", comprende in sé anche lo stadio "logografico", che per il bambino è il primo, ma che l'adulto utilizza già grazie allo sviluppo percettivo e psicologico di cui beneficia dall'età infantile. Quindi l'analfabeta principiante parte dall'apprendere le abilità del livello alfabetico, cui premettere eventualmente le abilità grafo-motorie e visuo-spaziali necessarie alla scrittura, ma non solo. Questo attiene alla valutazione d'ingresso del livello PreA1 B, che lasciamo da parte.
- Il materiale di lettura può essere più o meno dotato di significato. La lettura infatti rappresenta il combinato dinamico e integrato tra una via fonologica (pronunciare i suoni specifici della lingua) e una via lessicale (attribuire i significati di quella lingua rispettandone le regole, sintattiche e pragmatiche).
- Nel valutare la competenza della lettura, si dovrà quindi valutare entrambe le sotto-competenze anche se, trattandosi di apprendenti non madrelingua italiana, la competenza lessicale non è determinante per l'accesso al corso Pre A1 C, risultando invece fondamentale la valutazione della competenza fonologica delle componenti alfabetiche (decifrazione).

- Poiché non si può integrare bene una fase con le precedenti se queste non sono -almeno prevalentemente- padroneggiate, prima di avviare l'insegnamento necessario alla fase ortografica (suoni complessi, regole, convenzioni di scrittura e lettura, ..), si dovrà valutare la qualità e la stabilità della competenza alfabetica, condizione necessaria a un proficuo lavoro da farsi nel corso Pre A1 C.
- Inoltre, la valutazione della scrittura va fatta sotto forma di dettato e auto-dettato, poiché a questo livello non c'è da aspettarsi che l'apprendente sia in grado di ideare e "comporre" un testo autonomo, sia pur breve.

Quindi si ritiene utile per la valutazione in ingresso degli apprendenti del corso Pre A1 elaborare questo tipo di prove, da svolgersi in circa 15 minuti:

- (A) interazione orale,
- (B) lettura,
- (C) scrittura, prima prova,
- (D) scrittura, seconda prova.

A - Interazione orale

- Alcune brevi e semplici domande relative all'identità personale (nome, cognome, paese di provenienza, età, abitazione, scolarizzazione: "Sei andato/a a scuola?").

Queste domande servono per creare la relazione e raccogliere qualche indizio. Se la comprensione è difficile, è necessario aiutarsi con una lingua franca.

B - Lettura

Prima di proporre le prove di lettura, è necessario chiedere allo studente se sa leggere per poi annotare la risposta. In caso di risposta affermativa si procede col presentare alcune frasi (non più di 4) composte da parole (da 5 a 8) bi/tri sillabe in cui compaia buona parte delle lettere dell'alfabeto, limitando a non più di 2/3 le sillabe complesse, comprese comunque in parole ad alta frequenza.

Si richiedono agli studenti due cose:

- prima: la lettura a voce alta (via fonologica);
- poi: l'abbinamento ad una immagine - tra due - per ciascuna frase (via lessicale).

Durante la fase di decifrazione le immagini vanno coperte, per essere poi mostrate nella fase di abbinamento, che deve essere eseguito in forma di riletture silenziosa una frase per volta.

C - Scrittura: prima prova

La prima prova consta in due parti:

- Si chiede innanzitutto allo studente di completare una scheda con nome, cognome, data (eventualmente dettata) e numero di telefono (eventualmente dettato, non copiato).
- Si propone un dettato di 10 parole a bassa frequenza, in modo che l'apprendente non si aiuti con la memorizzazione di una parola che potrebbe conoscere. 5 parole dovrebbero essere bisillabe e 5 trisillabe, tutte piane. Sarebbe meglio utilizzare anche lettere non frequenti nelle parole della prova di lettura.

D - Scrittura: seconda prova

La seconda prova è un autodettato: l'insegnante propone 5 immagini di oggetti d'uso comune cui l'apprendente deve apporre il nome in forma libera. È opportuno evitare parole contenenti sillabe complesse.

4.3 Le criticità nella progettazione dei percorsi PreA1

Nella programmazione didattica e nella organizzazione dei corsi Pre A1 è necessario tenere in considerazione tre elementi di criticità:

- A. Innanzitutto, la possibile presenza di apprendenti appartenenti analfabeti primari (Gruppi A e B). Non sempre all'interno dei CPIA è possibile organizzare dei corsi di alfabetizzazione omogenei ed è quindi possibile che lo stesso corso sia frequentato da apprendenti dei gruppi A, B e C. La durata del corso (100-150 ore) può non rilevarsi sufficiente per gli apprendenti A e B.
- B. Apprendenti con competenze orali molto eterogenee: se il Sillabo indica tra i risultati attesi per gli apprendenti Pre A1 un livello iniziale di interazione orale, è anche possibile che tra gli studenti che si iscrivono al corso ce ne siano alcuni che abbiano sviluppato competenze comunicative orali di livello A1 o A2. La maggiore conoscenza orale della lingua 2 è un fattore che facilita l'apprendimento della lingua scritta e che deve essere utilizzata come una risorsa per l'intero gruppo classe.
- C. Dato che lo sviluppo dell'abilità di lettura precede quello della scrittura, è necessario considerare comunque che scrivere supporta la memorizzazione dell'aspetto visivo delle lettere e delle parole, come pure delle loro relazioni numeriche (quante sono) e spaziali (dove sono, ossia la loro posizione e successione). "In definitiva, il miglior modello di apprendimento fonologico è probabilmente quello di un'interazione reciproca tra lo sviluppo dei grafemi e quello dei fonemi" (Dehaene 2009). Spesso la scrittura occupa un posto secondario nell'alfabetizzazione, concepita come esercizio

eminentemente grafo-motorio, detto appunto “strumentale”. Ma poiché essa è un processo complesso che ha bisogno di tempi lunghi di sviluppo e frequenti reiterazioni fin dalle prime fasi, come e più della lettura, le attività didattiche vanno organizzate e ben graduate tenendo presente le strette correlazioni tra lo scrivere e lo sviluppo delle capacità di transcodifica (dall’immagine o dal parlato allo scritto), di ideazione, di pianificazione, di revisione: la formazione di queste capacità costituisce il punto di passaggio tra una scrittura dipendente e una scrittura autonoma, funzionale, sorvegliata.

5. Indicazioni per l'articolazione del livello PreA1 in competenze, conoscenze e abilità

Considerata la mancanza nella pubblicistica dedicata all'alfabetizzazione e con l'intento di predisporre uno strumento utile a garantire equità e uniformità dell'offerta formativa all'interno dei CPIA, ci sembra opportuno fornire alcune indicazioni per l'organizzazione didattica dei corsi di livello PreA1 relativamente a:

- 1) i risultati attesi
- 2) l'organizzazione didattica
- 3) il test di fine corso
- 4) l'attestazione finale.

Si rimanda *al Sillabo Pre A1* per domini, aree tematiche, descrittori delle funzioni e dei generi.

5.1 Risultati attesi

Il Sillabo descrive in questo modo i risultati attesi alla fine di un percorso di livello Pre A1:

“(Lo studente) Comprende e utilizza espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Presenta se stesso, risponde a semplici domande di contenuto familiare. Pone domande analoghe, sia pure prendendo raramente l'iniziativa. Interagisce in modo semplice purché l'interlocutore parli chiaramente, molto lentamente, articoli con grande precisione e sia disposto a collaborare. Inizia a utilizzare la lingua scritta in situazioni di comunicazione quotidiana”².

Ci sembra utile osservare alcune espressioni utilizzate nel testo riportato:

nel Sillabo	abilità	osservazioni
“sia pure prendendo raramente l'iniziativa”	Interazione orale	L'apprendente è in grado di sostenere brevi dialoghi purché guidati e basati su formule note e già utilizzate. Solo in rari casi è in grado di porre domande in modo autonomo. In realtà il livello di conoscenza della L2 orale è molto eterogeneo negli apprendenti “Pre A1”.

² Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1- Indicazioni per l'articolazione del livello Pre A1 antecedente l'A1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* per le lingue a cura degli Enti certificatori dell'italiano L2, p. 12.

“Inizia a utilizzare”	Produzione scritta	L’espressione “inizia a” caratterizza la formulazione dei risultati attesi per le diverse abilità. Per questa ragione si è scelto di indicare 4 punti di gradualità delle competenze acquisite nella attestazione finale.
“Bisogni di tipo concreto” “Domande di contenuto familiare” “Situazioni di comunicazione quotidiana”	Tutte le abilità	I contenuti sono legati alla sfera quotidiana e rispondono ai bisogni degli apprendenti, devono quindi essere flessibili e adattati/adattabili a gruppi classe diversi.

Nello specifico quindi, all’uscita del corso di livello Pre A1, ci si attende che lo studente sia in grado di:

SAPER FARE	COSA
Leggere e comprendere (lettura silente)	frasi minime con struttura: Soggetto-Verbo-Complemento (da qui in avanti SVC) con lessico familiare o riferito a domini di esperienza comuni (identità, famiglia, casa, lavoro, cibo, vita quotidiana, ecc.).
	semplici testi di tipo biografico composti da un massimo di 10/11 frasi a struttura SVC, anche collegate tra loro dalle congiunzioni “e/o” per un numero di parole compreso tra 50 e 80.
Decifrare	parole tri/quadrisillabe piane e complesse composte da tutti i fonemi dell’alfabeto (lessico comune e bassa frequenza)
Scrivere (pur con errori)	frasi semplici a struttura SVC rispettando le principali regole ortografiche quali: <ul style="list-style-type: none"> ● uso della lettera maiuscola ● raddoppiamento di consonante ● punto fermo ● punto interrogativo ● accento grafico.
Compilare	un semplice modulo o un semplice questionario con dati personali essenziali
Utilizzare	modalità di esercitazione e risposta quali: <ul style="list-style-type: none"> ● abbinamento ● sì/no ● vero/falso ● scelta multipla a due uscite ● risposta aperta a completamento ● cloze semplificato.

Ricondurre le risposte di comprensione	a precisi elementi lessicali/informativi presenti nel testo in modo da giustificarle.
Utilizzare in forma orale e nella prassi d'aula	i seguenti elementi lessicali: <ul style="list-style-type: none"> • materiali d'uso didattico • riferimenti spaziali e temporali (direzioni, posizioni, successioni), misure di tempo) • azioni dell'attività didattica (apri-chiudi, prendi-metti, leggi, ascolta...) • numeri entro il 100: comunicazioni a voce di numeri civici, codici postali, telefonici, prezzi..
Rivolgere	richieste di supporto allo svolgimento delle esercitazioni.
Rispondere	con enunciati molto brevi in genere in risposta a domande.
Formulare	espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.
Descrivere	con semplici frasi minime immagini, situazioni, azioni riferite a esperienze personali o comuni.

5.2 L'organizzazione didattica

Le abilità d'aula

Considerando la scarsa scolarità dell'utenza, è necessario attivare l'apprendimento di "abilità d'aula" cioè strategie e abilità di studio: gestione del materiale (ad esempio: tenuta dei quaderni), procedure e tempi di svolgimento del compito, acquisizione di familiarità con tipi di esercizi e attività, utilità dell'esercizio individuale a casa, tecniche di memorizzazione, modalità per affrontare testi orali e scritti modalità interattive nel gruppo, capacità di lavorare a coppie e in gruppo e con l'insegnante che svolge una funzione di "partner linguistico".

Imparare a leggere e scrivere

Ciò che distingue l'apprendente Pre A1 dai livelli successivi è la scarsa padronanza dell'alfabeto neolatino nei contesti d'uso della lingua italiana. Predominante nei percorsi Pre A1 deve essere quindi l'insegnamento della lettura e della scrittura: acquisizione della competenza fonologica e quindi la capacità di discriminare i suoni della lingua parlata ma anche l'abilità di saperli manipolare (quindi: analisi-sintesi dei fonemi e riconoscimento della corrispondenza grafema-fonema).

Contenuti

I contenuti delle Unità di apprendimento devono essere:

- necessariamente legati alla sfera quotidiana, devono essere reali, concreti e significativi per gli apprendenti, semplici, modificabili a seconda del gruppo

- classe (genere, provenienza, età, tempo di permanenza in Italia) e quindi coinvolgenti e facilmente spendibili (si vedano i domini del *Sillabo Pre A1*)
- accompagnati da immagini, foto, video che ne facilitino comprensione e memorizzazione;
 - ripetuti, presentati in formule e strutture linguistiche fisse, ricorsive, ridondanti, al fine di essere più facilmente memorizzabili.

Numero dei componenti il gruppo classe

Nella costituzione del gruppo classe si deve limitare il numero a sei-otto persone.

Programmazione per abilità

L'esperienza maturata nel corso del progetto CIVIS V ha permesso di sperimentare quanto previsto dal *Sillabo Pre A1*, organizzando percorsi di alfabetizzazione di livello Pre A1 C con una durata variabile compresa tra le 100 e le 150 ore. Riteniamo quindi opportuno programmare i corsi individuando la durata percentuale per ciascuna delle 5 abilità:

- a) Ascolto
- b) Lettura
- c) Interazione e produzione orale
- d) Interazione e produzione scritta
- e) Esercitazioni funzionali (o Alfabetizzazione).

ABILITÀ	DURATA PERCENTUALE
ASCOLTO	10%
LETTURA	30%
INTERAZIONE/PRODUZIONE ORALE	5%
INTERAZIONE/PRODUZIONE SCRITTA	40%
ESERCITAZ. FUNZIONALI	15%

5.3 Il test di fine corso

Forniamo alcune indicazioni per la strutturazione del test di fine corso relativamente a:

- Durata,
- Numero e tipologia di prove.

ABILITÀ	DESCRITTORI	PROVE		TIPOLOGIA CARATTERISTICHE
ASCOLTO	Comprendere monologhi e brevi dialoghi a due, relativi a dati informativi riferiti a: famiglia, casa, lavoro, vita quotidiana, ..	numero	2 prove	Abbinamento Sì/no Vero/falso
		obiettivo	Ricezione informazioni	
		parole	brevi monologhi/dialoghi (max 60 parole).	
LETTURA	Comprendere frasi isolate di senso compiuto con parole riferite ad ambiti conosciuti. Comprendere brevi e semplici testi costituiti da poche (4-5) frasi a struttura semplice - SVC (soggetto-verbo-complemento) anche legate dalle congiunzioni "e/o".	numero	2 prove	Abbinamento Sì/no Vero/falso
		obiettivo	Comprensione	
		parole	8-10 frasi (max 50-80 parole), utilizzando un carattere di facile decodificazione (ad esempio Arial 16 pt, interlinea 2).	
INTERAZIONE e PRODUZIONE SCRITTA	Scrivere fonemi semplici e complessi sotto dettatura. Scrivere frasi di senso compiuto sotto dettatura. Scrivere autonomamente semplici frasi a input iconico. Compilare un modulo.	numero	4 prove	1. Dettato di parole a bassa frequenza d'uso (o inesistenti) contenenti almeno i fonemi complessi: ch-gl-sc-qu-gn. 2. Dettato di 5 frasi di 8/10 parole con sillabe piane e complesse. 3. Compilazione di un modulo o scheda con dati
		tipologia	2 dettati 1 produzione (su input iconico) 1 compilazione	

				<p>personali (nome, cognome, indirizzo...).</p> <p>4. Breve e semplice descrizione di immagini e/o oggetti (minimo tre parole – massimo sei).</p>
INTERAZIONE ORALE	Sostenere un breve e semplice dialogo strutturato con domande.	numero	1 prova	<p>Esempi di domande:</p> <p>Come ti chiami?</p> <p>Di dove sei?</p> <p>Quanti anni hai?</p> <p>Da quanto tempo sei in Italia?</p> <p>Dove abiti adesso?</p> <p>Abiti da solo o con...?</p> <p>Come vieni a scuola?</p> <p>Cosa fai quando sei a casa?</p> <p>Cosa fai con gli amici/amiche?</p> <p>Perché vieni a scuola?</p>
DURATA COMPLESSIVA				1 ora

5.4 - L'attestazione finale

Per la compilazione dell'attestazione finale è necessario considerare che:

- l'attestazione viene rilasciata agli studenti che abbiano frequentato almeno il 70% delle ore previste dal corso;
- ogni abilità va considerata indipendente al fine della valutazione, dell'attestazione e della compilazione dell'attestato. I punteggi non devono essere sommati;
- l'attestazione di livello Pre A1 non ha validità ai fini del permesso di soggiorno;
- si ritiene utile indicare il livello di raggiungimento delle singole abilità al fine del proseguimento del percorso linguistico di livello A1.

L'attestazione finale quindi indicherà, per ogni abilità, il livello della prestazione in relazione al superamento. Sono da ritenersi "superate" le abilità che raggiungono i due gradi in grigio.

ABILITÀ	DESCRITTORI	LONTANO DAI DESCRITTORI INGRESSO A1	PROSSIMO AI DESCRITTORI INGRESSO A1	PARZIALMENTE CORRISPONDENTE AI DESCRITTORI INGRESSO A1	PIENAMENTE CORRISPONDENTE AI DESCRITTORI INGRESSO A1
ASCOLTO	Comprende semplici indicazioni impartite, monologhi e brevi dialoghi su argomenti conosciuti purché si parli lentamente e chiaramente e siano articolati con grande precisione				
LETTURA	Legge e comprende semplici frasi costituite da parole di uso comune anche in sequenza.				
INTERAZIONE PRODUZIONE SCRITTA	Compila un semplice modulo o questionario con i propri dati anagrafici. Scrive brevi frasi isolate di contenuto familiare, brevi liste, frasi di routine, costituite da formule, purché supportato.				
INTERAZIONE ORALE ³	Risponde a domande di contenuto familiare, relative a se stesso, alle azioni quotidiane e ai luoghi dove si vive, purché siano pronunciate molto lentamente e articolate con grande precisione. Formula espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi. Sa chiedere aiuto all'interlocutore.				

³ Come già anticipato: le competenze orali non sono elemento discriminante per l'ingresso al corso A1. Si ritiene utile inserire nel test di fine corso di livello Pre A1 anche una prova di interazione orale per due ragioni:

- a titolo di completezza del percorso formativo intrapreso;
- a titolo "diagnostico", ai fini della prosecuzione del percorso di apprendimento di livello A1.

6. Materiali e strumenti

La Guida non poteva non presentare, prima di concludere questo percorso di indicazioni e procedure, una parte dedicata alle risorse bibliografiche e sitografiche che gli insegnanti potranno utilizzare per consultare pubblicazioni e documenti che, anche oltre il focus specifico trattato in questa sede, costituiscono i riferimenti opportuni per “navigare” nell’istruzione degli adulti e, in particolare, nell’apprendimento delle lingue. In molti casi abbiamo voluto fornire, oltre al titolo e agli autori dei documenti, l’indirizzo web e un sintetico commento che descrive sommariamente il contenuto di ciascuno di essi (evidenziato dal segno di spunta).

6.1 Il quadro teorico

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

- ✓ Questo sillabo è stato curato dal Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica dell’Università per Stranieri di Perugia:
 - costituisce una prima guida alla programmazione dei corsi di alfabetizzazione;
 - descrive i profili degli apprendenti – 11 profili per 4 gruppi di apprendenti: pre Alfa 1, Alfa 1, Pre A1, A1;
 - indica 4 stadi del percorso formativo rivolto ad analfabeti adulti in contesti migratori.

Borri A. (2012), *Un curriculum per apprendenti analfabeti in lingua madre*, Bolzano, 17 novembre 2012:

http://www.provincia.bz.it/cultura/download/Curricolo_analfabeti.pdf

Borri A., Di Lucca L., Masiero G.T., Pasqualini T., (a cura di) (2010), *Alfabetizzazione in italiano L2. Alcune risposte alle domande più frequenti sull’alfabetizzazione di apprendenti adulti non italofofi*, Bologna: CEFAL:

<http://www3003.provincia.bologna.it/italiano/1/alfabetizzazione.pdf>

- ✓ Brochure articolata in FAQ che illustra alcune strategie da adottare nei corsi di alfabetizzazione in L2.

Council of Europe/Conseil de l’Europe (2014), *Linguistic Integration of Adult Migrants*: www.coe.int/lang-migrants

Council of Europe/Conseil de l'Europe (2002), *Quadro Comune Europeo Di Riferimento per Le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, Firenze: La Nuova Italia – Oxford.

Minuz F. (2016), *Progettare percorsi per adulti stranieri in contesti migratori*: http://www.campania.istruzione.it/allegati/2016/FMinuz_Napoli92016.pdf

✓ Presentazione sintetica del Sillabo e dei profili degli apprendenti.

Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del Quadro A1, A2, B1, B2, Firenze: La Nuova Italia 2010

✓ Strumento integrato del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* che ne descrive i livelli attraverso i contenuti linguistici.

Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1. Indicazioni per l'articolazione del livello Pre A1 antecedente l'A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, a cura degli Enti certificatori dell'italiano L2.

✓ Questo Sillabo è stato curato dai 4 Enti certificatori:

- indica i descrittori delle competenze linguistiche per i livelli antecedenti l'A1;
- descrive i profili degli apprendenti: Gruppo A, Gruppo B, Gruppo C, Gruppo D.

6.2 Alcuni approfondimenti

AA.VV. (2013), *I Segni Nel Cassetto. Le Persone Analfabete in Italia Tra Difficoltà Ed Esclusioni*. Pollicino Gnus, n. 220 (ottobre), Reggio Emilia:

<https://www.pollicinognus.it/pdf/2013/220-ott2013-monografico-Segni%20nel%20cassetto.pdf>

BORRI A., Minuz F., Rocca L. (2016), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri - Dall'alfabetizzazione all'A1*, Quaderni della Ricerca, n. 28, Torino. Loescher Editori.

CASI, P. (2004), *Fotografare la voce: un percorso dall'analfabetismo alla scrittura per adulti stranieri*, in L. MADDII, (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene, Edilingua – IRRE Toscana, 145-152.

Cittadinanza e Analfabetismo. Storie, dati e diritti in Italia e in Europa, Atti del Convegno, Reggio Emilia, 13-14 maggio 2016:

<http://www.municipio.re.it/retecivica/urp/retecivi.nsf/PESDocumentID/4134EB5D8EB12CDBC1257FD40040623A?opendocument>

DEHAENE S. (2009), *I neuroni della lettura*, R. Cortina Editore.

✓ Sono fondamentali i capitoli 1, 2 e 5.

DEVA F. (1975), *L'insegnamento della lettura e della scrittura*, Firenze: La Nuova Italia.

FELDMEIERS A. "L'alfabeto dell'integrazione", Fondazione Ismu:

http://www.certificaituoitaliano.it/?page_id=1168

MINUZ F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Firenze: Carrocci.

ONG W. (1986), *Oralità e scrittura*, Bologna: Il Mulino.

SCHETTINI B. (2005), *Tanti analfabetismi anche oggi. La situazione italiana e le risposte a un problema che non si risolve ancora*:

<http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/analfabetismi.htm>

ZIMARRI E. (2014), *Strategie didattiche e interventi d'aula per l'insegnamento ad adulti stranieri*, Bollettino ITALS, Bollettino ITALS, 55, 22-58.

UNESCO (1949), *L'enseignement de la lecture*, XII Conférence Internationale, Genève.

Altri materiali di approfondimento menzionati nel testo

✓ Per l'approccio umanistico affettivo (paragrafo 2) si veda la bibliografia riportata da Paola Begotti in

F.I.L.I.M. (*Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo*):

www.venus.unive.it/filim

✓ Per materiali che adottano il metodo sintetico (paragrafo 2):

Quaderni delle Scuolemigranti, *Supporti formativi per il volontario-insegnante Contributi dalle giornate di formazione della Rete*, strumenti&metodi utili, esperienze dei volontari-insegnanti (2014):

https://retescuolemigranti.files.wordpress.com/2014/06/qdsm_7-2014.pdf

Associazione Asinitas <http://www.asinitas.org/>

- ✓ Per la valutazione delle competenze in ingresso (paragrafo 4) si veda il test di ingresso per rilevare le competenze alfabetiche di base e linguistiche di apprendenti analfabeti o debolmente scolarizzati in L1 e per principianti dal livello Pre-alfa A1 al livello A2, prodotto nell'ambito del

Progetto FEI LINC (*Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di paesi terzi 2007 - 2013 - FEI 2013 - Azione 1*) a cura di Alessandro Borri, Lucia Di Lucca, Giovanna Masiero e Tania Pasqualini (a cura di):

<http://italianoperstranieri.loescher.it/valutare-il-livello-di-competenza-iniziale.n5941>

6.3 La didattica

Formati cartacei

Leggi e Scrivi – Percorsi e materiali didattici per l'insegnamento della lettura e della scrittura attraverso la lingua italiana ad adulti non madrelingua - Vol.1 (in preparazione il volume secondo), di Nereo Turati, CPIA Vicenza, 2017.

Ponti di parole. Percorso integrato multimediale di lingua italiana per adulti a bassa scolarità. A cura della Scuola di Lingua italiana per Stranieri - Dipartimento di Scienze Umanistiche Polo Territoriale Universitario di Agrigento, Università di Palermo, UniPa, 2017.

Ataya. Manuale multilivello per adulti con bassa o nulla scolarità pregressa, di Elisabetta Aloisi, Adriana Perna. Sestante edizioni, 2016.

Italiano di base ABC. Livello alfa, di Patrizia Catanese, Alma edizioni, 2016.

Detto e Scritto. Corso di prima alfabetizzazione, di Alessandro Borri, Ferdinanda Minuz, Loescher, 2013.

Parole in movimento. Percorso di alfabetizzazione ed educazione alla cittadinanza, di Maria Marelli, Francesca Rodondi. Sestante Edizioni, 2013.

Insieme Alfa. Alfabetizzazione di base per stranieri, di Milena Angius, Graziella Favaro, Annita Veneri. La Nuova Italia, 2011.

Piano Piano. Percorso di avvicinamento alla lingua italiana per adulti stranieri. Primo incontro con l'alfabeto, di Michela Borio, Patrizia Rickler, Guerini studio, 2011.

Facile Facile A0, di Paolo Cassiani, Laura Mattioli, Nina edizioni, 2010.

Impariamo a leggere, scrivere, parlare. Livello alfabetizzazione. Corso di lingua italiana per stranieri, di Natale Rimoldi, Felix Verlag, Hoepli, 2006.

L'Italiano per me: leggere e scrivere. Materiali didattici per l'alfabetizzazione iniziale di adulti italiani e stranieri, volumi 1 e 2, di Paola Casi, ELI, 1995.

<http://www.italianoperme.it/>

✓ L'autrice ha sviluppato un sito di materiali che continua ad arricchire.

Formati multimediali

Ciao, sono Luisa e lavoro nella scuola, di Paola Casi - Certifica il tuo italiano, 2013.

✓ Video percorso di alfabetizzazione con il metodo CA.PA.LE.S (capire, parlare, leggere e scrivere).

I come Italiano, a cura di Alessandro Borri, Lucia Di Lucca, Giovanna Masiero, Tania Pasqualini, Provincia di Bologna, Progetto ABC della lingua, FEI, 2010 (CD).

<http://ida.loescher.it/i-come-italiano-.n5489>

✓ CD rom contenenti Unità di apprendimento, esercizi di espansione e rinforzo, una guida e un opuscolo sull'alfabetizzazione in età adulta.

IDA – Loscher

<http://ida.loescher.it/italiano-l2-e-alfabetizzazione/risorse-e-spunti-per-la-didattica>

✓ Attività didattiche, esercizi e suggerimenti per l'alfabetizzazione in italiano L2 ed esempi di programmazione didattica.

La scatola delle parole: un primo approccio all'italiano per persone analfabete nella lingua d'origine, di P. Casi, L. Lambertini, Comune di Monteveglio, 2008 (DVD).

✓ DVD interattivo per donne arabofone analfabete in italiano e nella lingua d'origine.

AL 2 on line, a cura di Rete degli insegnanti di Italiano L2 e Cooperativa Anastasis:

<http://a2.integrazioni.it/Scarica.html>

✓ Percorso di italiano L2 pensato per apprendenti analfabeti da svolgere con l'uso del computer.

7. Conclusioni

Questa Guida ai Corsi Pre-A1 rappresenta nel contempo una conferma ed una novità, per il *sistema adulti* del Veneto.

Da un lato questo contributo rinnova l'impegno dell'UCRIDA a sostenere il lavoro degli insegnanti nelle attività formative rivolte alle utenze vulnerabili che, meno consuete e numerose in passato, costituiscono da alcuni anni un cimento crescente per i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti. La mancanza di riferimenti metodologici, di procedure condivise e di strumenti diffusamente utilizzabili si sta colmando solo da poco tempo e il Progetto CIVIS V ha offerto l'opportunità di rispondere in misura considerevole e diffusa a questa domanda formativa, considerato che i sette CPIA hanno attuato 43 corsi di livello Pre-A1 dal dicembre 2016 ad oggi, per quasi 5.000 ore erogate ad un numero di oltre 440 frequentanti. E' stata per certi versi l'occasione di confronto metodologico e didattico più consistente in questa peculiare istanza, considerato che nell'ambito di un'altra azione supplementare CIVIS V, organizzata dal CPIA di Verona, sono stati svolti due corsi di formazione -molto frequentati e richiesti dai docenti- giusto sul tema della progettazione delle attività di alfabetizzazione e apprendimento della lingua al livello Pre-A1.

La Struttura Tecnica Regionale è per vocazione un luogo di sintesi ed i docenti esperti e militanti che la compongono si sono fatti carico di raccogliere materiali, sperimentarli, confrontarsi con il lavoro svolto nei CPIA, fornire indicazioni utili e necessarie nel cantiere aperto ma, soprattutto, documentare le idee e l'esperienza in una Guida che, oltre il progetto CIVIS V, intende costituire il principale riferimento comune per l'offerta formativa di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per i migranti in condizione di analfabetismo o con una bassa scolarità, nella nostra Regione.

D'altro lato, consapevoli che il lavoro promosso dall'UCRIDA ha prodotto e contribuito a produrre numerosi documenti ed elaborazioni originali, spesso ricercati ed apprezzati anche fuori del Veneto, abbiamo inaugurato una collana di Quaderni, dei quali questa Guida per i corsi di Livello Pre A1 è il primo. Nella novità, il *Quaderno UCRIDA 01* rappresenta quindi una concreta testimonianza dell'impegno che i CPIA hanno condiviso, tra loro ed insieme all'Unità di Coordinamento Regionale, nello sviluppo crescente della centralità dei fabbisogni formativi della popolazione adulta.



UCRIDA VENETO

Unità di Coordinamento Regionale per l'Istruzione degli Adulti

Struttura Tecnica Regionale

Il gruppo di lavoro che ha contribuito alla produzione del fascicolo è costituito da

Maria Fiano, Ufficio Scolastico Regionale

Lorella Tomirotti, CPIA di Verona

Nereo Turati, CPIA di Vicenza

Ciro Esposito, editing web

Ernesto Passante, coordinamento

Gianni De Bortoli, supporto amministrativo

UCRIDA VENETO

Unità di Coordinamento Regionale per l'Istruzione degli Adulti

Struttura Tecnica Regionale

www.eda.veneto.it