



Università
per Stranieri
di Perugia



Università
Stranieri
Siena



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

Hanno collaborato:

*Elisabetta Bonvino, Sara Di Simone, Francesca Giardini, Silvia Giugni,
Giuliana Grego Bolli, Lucilla Lopriore, Eleonora Luzi, Paola Masillo,
Costanza Menzinger, Sabrina Machetti, Anna Pompei e Lorenzo Rocca*

Negli ultimi anni, 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. Le ondate migratorie che a partire dalla metà degli anni Ottanta si sono riversate verso l'Europa e verso il nostro Paese hanno di recente 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 profughi e/o richiedenti lo status di rifugiati. Il fenomeno migratorio è anche sensibilmente cambiato dal punto di vista dei profili linguistici dei soggetti in esso coinvolti: il livello di competenza in italiano L2 di quanti già inseriti in Italia nei percorsi di formazione linguistica risulta in molti casi molto vicino a quello dell'autonomia, ma, al contempo, il numero di analfabeti funzionali e/o a bassa scolarizzazione, come i più recenti dati riportano, risulta in deciso e continuo aumento.

La prima, esplicita risposta al fenomeno migratorio è consistita nella elaborazione da parte del Consiglio d'Europa, del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (QCER). 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, si sposano posizioni teoriche ispirate ai modelli del plurilinguismo, e dunque completamente diverse da quelle fondate tradizionalmente sull'insegnamento di lingue da assumere come entità centralistiche e monolitiche, come sistemi omogenei misurati sulla competenza dei parlanti e degli scriventi 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 15 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, la predisposizione di sillabi per l'apprendimento, insegnamento, valutazione pensati e rivolti, da un lato al crescente numero di coloro che da analfabeti funzionali e/o a bassa scolarizzazione raggiungono il nostro Paese, per un progetto migratorio di diversa durata, dall'altro a coloro che essendo già inseriti in un percorso di formazione linguistico culturale in italiano L2 sono pronti per essere avviati al raggiungimento della piena autonomia comunicativa, risulta un passaggio irrinunciabile.

Questo Sillabo è stato elaborato in continuità con quanto già realizzato in esito al Progetto "Enti certificatori FEI 2009", 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).

Com'è noto, il sillabo rappresenta il punto di riferimento di ogni azione didattica e dei processi di apprendimento e valutazione linguistica che ad essa inscindibilmente si legano. Progettare e realizzare un sillabo per la didattica equivale perciò ad esplicitare gli obiettivi, i contenuti e tutte 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, fruizione e condivisione degli obiettivi e dei contenuti in esso proposti, anche attraverso la promozione di azioni didattiche in cui venga favorito l'utilizzo una pluralità di canali nella comunicazione, l'avviamento al confronto interculturale, un apprendimento fortemente legato al contesto di riferimento.

Nel caso del Sillabo in oggetto il pubblico di riferimento è rappresentato dai migranti adulti analfabeti funzionali e/o a debole scolarità, un'utenza particolarmente vulnerabile dal punto di vista non solo linguistico ma più generalmente formativo, e che per questo necessita di azioni didattiche specifiche e mirate.

Il Sillabo procede pertanto da una descrizione dello stadio di sviluppo delle singole abilità linguistico-comunicative in relazione al pubblico dei sopra delineato avendo sempre come riferimento il sopra menzionato documento europeo. Il QCER, nell'illustrare in dettaglio la competenza comunicativa o competenza d'uso che un parlante non nativo può raggiungere, propone, per ogni abilità (parlare, scrivere, ascoltare e leggere), un descrittore generale e una serie di descrittori specifici relativi alle attività e strategie di produzione e ricezione, distinte per tipologie testuali e contesti d'uso.

Poiché il QCER deve essere sempre contestualizzato nella specifica situazione di uso, la definizione delle competenze deve tener conto di descrizioni analitiche per i diversi livelli, del "saper fare" e dell'uso della lingua italiana 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 funzionale e/o a bassa scolarizzazione dovrebbe riuscire a compiere nella nostra lingua, l'idea di base rimane quella proposta dal QCER, che indica come competenze fondamentali per chi apprende una lingua straniera le competenze linguistico-comunicative, articolate in tre diverse componenti:

1. le competenze linguistiche vere e proprie, cioè le strutture morfosintattiche e il lessico;
2. le competenze sociolinguistiche attraverso le quali si selezionano le forme appropriate al contesto comunicativo, sia esso formale, non formale o informale, 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.

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 che un parlante non nativo conosce 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 può essere molto diverso), 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 diverse).

La competenza linguistica si concretizza nell'agire linguistico, in azioni linguistiche 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 normale interazione sociale (pubblica amministrazione, servizi pubblici, rapporti con i media);
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, dà grande risalto alla relazione che si può instaurare tra i parlanti, l'azione che compiono per svolgere un determinato compito e le 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 risultanti "testi" (parlati o scritti), che consentono lo svolgimento del compito stesso.

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.

Gruppo A

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 nel medesimo Paese. Alcuni individui di questo gruppo non hanno sviluppato l'idea di scrittura come sistema semiotico: potrebbe pertanto essere per loro 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. Gli appartenenti a tale gruppo possono essere definiti 'analfabeti', soprattutto se hanno ricevuto poca o nessuna istruzione formale.

Nell'ambito di questo gruppo ulteriori distinzioni devono essere effettuate sulla base del sistema di scrittura della L1, nonché in relazione alla distanza tipologica tra la stessa 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 uno script relativo alla lingua dominante della comunità ospitante (per esempio vietnamita in Europa occidentale).

La tipologia di contatti che l'utenza ha con la L2 (solo mediati; rari; frequenti, quotidiani), unitamente ai domini in cui si verificano tali contatti costituiscono ulteriori variabili di cui bisogna tener conto in sede di programmazione didattica.

Gruppo C

Migranti adulti che hanno ricevuto un'istruzione limitata nella loro lingua madre (in generale, meno di 5 anni). 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 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".

“Semianalfabeta” comprende sia il secondo e il terzo tipi descritti in alfabetizzazione e copre una gamma molto ampia di casi, 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 uno script relativo alla lingua dominante della comunità ospitante.

Parimenti, la tipologia di contatti che l’utenza ha con la L2 (solo mediati; rari; frequenti, quotidiani), unitamente ai domini in cui si verificano tali contatti costituiscono di nuovo ulteriori variabili di cui bisogna tener conto in sede di programmazione didattica.

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 obbiettivi 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 C: il supposto percorso Pre A1 non è pertanto immaginabile per i gruppi A e B, non fosse altro per considerazioni relative alla durata temporale; un’offerta formativa riconducibile a 150 ore d’aula non potrà mai essere sufficiente in caso di analfabetismo totale in L1. Per i pre alfabeti, in particolare, la letteratura di settore indica come necessario un monte ore oscillante fra le 500 e le 700 ore.

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

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

Abilità di Comprensione dell’Ascolto

La competenza in questa abilità riguarda la discriminazione di singole parole e sillabe, premesso che l’ascolto presuppone capacità di discriminazione della catena fonica e acquisizione solida delle nozioni di parola e di frase che non sono sviluppate in apprendenti con scarsa dimestichezza con la scrittura e in apprendenti di lingue tipologicamente molto distanti dall’italiano.

Abilità di Comprensione della Lettura

La competenza nella lettura riguarda la comprensione di parole e/o frasi isolate, e solo in alcuni casi di semplicissimi testi routinari, nel senso globale da essi veicolati. Tale abilità, nel suo lento

sviluppo, richiede anche lo sviluppo della capacità di lettura estensiva, importante per l'alfabetizzazione e per lo sviluppo delle altre competenze linguistico-comunicative.

Abilità di Produzione Scritta

Le competenze alfabetiche comprendono al massimo la produzione di parole e/o frasi isolate, e solo in alcuni casi di semplicissimi testi routinari. Il fine/scopo comunicativo di tali parole, frasi, testi è prevalentemente strumentale.

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 familiari.

Ciò considerato, nella didattica l'obiettivo sarà quello di progettare e realizzare attività di alfabetizzazione linguistica, con particolare attenzione al consolidamento delle capacità tecniche di lettura e scrittura, incluse le sotto abilità di consapevolezza fonologica, principio alfabetico, segmentazione della catena fonica.

Le attività dovrebbero anche essere finalizzate all'apprendimento delle strutture lessicali, ponendo l'enfasi sul valore pragmatico delle stesse e operando gli opportuni distinguo, tanto a livello ricettivo e produttivo, quanto in termini di lessemi ora previsti solo in interazione orale, ora contemplati anche il letto-scrittura.

Aree tematiche

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

Dominio personale

Contesti

In casa e in luoghi di frequentazione abituale (interazioni informali)
Presso l'abitazione di amici (conversazioni con persone conosciute)
Al telefono, davanti al computer, via Skype

Temi

Parlare di sé (Paese di provenienza, famiglia ecc.)
La salute e la cura del corpo
La casa (routine quotidiana, ambienti domestici, TV, radio)
I viaggi (luoghi e persone conosciute)
Il cibo (alimenti, bevande, piatti)
I mezzi di comunicazione (cellulare, computer)

Dominio pubblico

Contesti

Per strada
Al bar, in pizzeria, ecc.
Alla posta
In farmacia, dal dottore
Al mercato, supermercato e in negozi di alimentari
Nei centri commerciali
In biglietteria
Alla stazione
In treno
In aeroporto
In autobus, in metropolitana e su altri mezzi di trasporto

Temi

Mangiare e bere (ordinazioni, piatti, cibi e bevande)
Servizi presenti sul territorio (localizzazione, funzioni, informazioni principali)
Istituzioni locali (localizzazione, informazioni principali)
Associazioni (localizzazione, funzioni, informazioni principali)
Fare la spesa e fare spese
Comprare un biglietto (titolo di viaggio)
Cucinare
Viaggiare (luoghi e persone)
Indicazioni stradali e istruzioni
Salute e cura del corpo
I mezzi di comunicazione (cellulare, computer)

Dominio professionale

Contesti

Uffici pubblici e servizi presenti sul territorio (localizzazione, funzioni, informazioni principali)

Ambienti di lavoro

Mensa

Temi

Professioni

Esperienze e saper fare lavorativi

Dominio educativo

Contesti

In classe

In segreteria e in altri luoghi legati al proprio contesto educativo

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

Temi

La scuola

Il CPIA

L'insegnante

I compagni di classe

Le associazioni

Descrittori: funzioni– Pre A1

Interagire a proposito di informazioni	<p>Identificare</p> <p>Asserire</p> <p>Rispondere a una domanda con una conferma o una smentita</p> <p>Rispondere a una domanda, identificando</p> <p>Informarsi su un oggetto o una persona</p> <p>Informarsi sul luogo/tempo/quantità</p> <p>Rispondere a una domanda dando informazioni sul luogo/ tempo/ quantità</p> <p>Rispondere a una domanda dando informazioni sul modo</p>
Interagire a proposito di opinioni e atteggiamenti	<p>Esprimere il proprio accordo/disaccordo in relazione a un'asserzione</p> <p>Scusarsi</p> <p>Esprimere la capacità di fare qualcosa</p>
Interagire a proposito di emozioni o di sentimenti	<p>Esprimere piacere, gioia, felicità, soddisfazione</p> <p>Esprimere la propria gratitudine/ ringraziare</p> <p>Rispondere ad un ringraziamento</p> <p>Esprimere la propria paura</p> <p>Esprimere la sofferenza fisica</p> <p>Esprimere il fatto di amare, di apprezzare qualcosa o qualcuno</p>
Interagire a proposito di attività o di azioni	<p>Rispondere a una richiesta accettando senza riserve</p> <p>Rispondere ad una proposta accettandola/rifiutandola</p> <p>Dare un'autorizzazione senza riserve</p> <p>Domandare un'autorizzazione</p> <p>Domandare a qualcuno di fare qualcosa</p>
Interagire nell'ambito di rituali sociali	<p>Salutare</p> <p>Rispondere a un saluto</p> <p>Presentarsi</p> <p>Rispondere a una presentazione</p> <p>Prendere congedo</p> <p>Presentare qualcuno</p> <p>Attirare l'attenzione</p> <p>Accogliere qualcuno</p> <p>Augurare qualcosa a qualcuno</p> <p>Interagire al telefono rispondendo/ presentandosi</p> <p>Interagire al telefono informandosi sull'identità dell'interlocutore</p> <p>Interagire al telefono chiedendo di parlare con qualcuno</p>
Strutturare l'interazione verbale	<p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore segnalandogli di non aver capito</p> <p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore chiedendogli di ripetere</p> <p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore chiedendogli di parlare lentamente</p> <p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore chiedendogli il significato di parole/espressioni</p> <p>Assicurarsi di aver capito bene l'interlocutore chiedendogli conferme</p>
Strutturare un discorso	<p>Cercare una parola</p> <p>Chiedere aiuto a proposito di una parola/espressione</p> <p>Correggersi, riprendersi</p>

Descrittori: generi– Pre A1

- Annunci
- Biglietti
- Bollette
- Cartelli
- Cartelloni pubblicitari
- Cartine
- Corrispondenza
- Depliant pubblicitari
- Documenti personali (Permesso di soggiorno, Passaporto, Carta di identità, Tessera sanitaria)
- Indice
- Informazioni presenti in bacheca (scuola)
- Insegne
- Lista della spesa
- Listino
- Manuale italiano L2/ Dispense cartacee
- Menù
- Messaggi
- Moduli
- Opuscoli informativi
- Orari
- Questionari
- Scambio comunicativo
- Scontrino
- Segnaletica interna
- Segnaletica stradale
- Sms
- Targhe
- Vocabolario
- Volantini

Resultati di apprendimento attesi – Pre A1

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 (ad esempio relative alle azioni quotidiane e ai luoghi dove si vive). Pone domande analoghe, sia pure prendendo raramente l'iniziativa. Interagisce in modo semplice purché l'interlocutore parli chiaramente, molto lentamente, articoli con grande precisione e sia disposto a collaborare. Inizia a utilizzare la lingua scritta in situazioni di comunicazione quotidiana.

ASCOLTO	
Comprende semplici indicazioni che vengono impartite purché si parli lentamente e chiaramente.	Fino a 10 ore
Comprende un breve dialogo a cui si assiste purché sia condotto molto lentamente e sia articolato con grande precisione.	
LETTURA	
Inizia a leggere e comprendere messaggi espressi in frasi isolate costituite da parole semplici di uso comune.	Fino a 30 ore
INTERAZIONE ORALE E SCRITTA	
Comprende domande di contenuto familiare (es. relative a se stessi, alle azioni quotidiane e ai luoghi dove si vive) purché siano pronunciate molto lentamente e articolate con grande precisione. Sa rispondere a tali domande ponendone a volte di analoghe. Sa chiedere aiuto all'interlocutore.	Fino a 60 ore
Inizia a utilizzare in uno scambio comunicativo numeri, quantità, costi, orari.	
Inizia a compilare un modulo con i propri dati anagrafici, un semplice questionario.	
PRODUZIONE ORALE	
Produce enunciati molto brevi, in genere in risposta a domande.	Fino a 15 ore
Formula espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.	
PRODUZIONE SCRITTA	
Inizia a scrivere brevi frasi isolate di contenuto familiare o brevi frasi di routine spesso costituite da formule, purché supportato.	Fino a 10 ore
Inizia a scrivere brevi liste ad uso personale con espressioni di routine.	
ATTIVITÀ DI ALFABETIZZAZIONE	
Comprende l'idea di frase e iniziare a comprendere l'idea di testo.	Fino a 25 ore
Utilizza le convenzioni di scrittura e punteggiatura, pur con errori.	
Legge globalmente e analiticamente parole familiari e/o semplici.	
Legge una frase legando i componenti.	
Scrive parole semplici di uso comune.	
Scrive brevissime frasi, pur con errori.	
Si orienta nell'oggetto-libro utilizzando l'indice.	
Inizia a utilizzare strategie per l'apprendimento.	
Comprende le principali tecniche di insegnamento in aula riuscendo a trarne profitto.	

Indicazioni per l'articolazione del livello Pre A1: competenze, abilità e conoscenze

Durata del percorso: da un minimo di 100 a un massimo di 150 ore, distribuite secondo la tabella sotto riportata, riferita all'ipotesi suggerita di massimo sviluppo del percorso formativo.

Livello Pre A1	Ore 150
Ascolto	Ore 10
Lettura	Ore 30
Interazione orale e scritta	Ore 60
Produzione orale	Ore 15
Produzione scritta	Ore 10
Attività di alfabetizzazione	Ore 25

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 (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 alle attività di lettura calando contestualmente quelle dedicate al parlato, qualora si riscontrasse una competenza linguistico-comunicativa legata alla dimensione dell'oralità già più alta.

Ascolto – Pre A1

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

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

- **comprendere semplici indicazioni che vengono impartite purché si parli lentamente e chiaramente;**
- **comprendere un breve dialogo a cui si assiste purché sia condotto molto lentamente e sia articolato con grande precisione.**

Nel progettare il percorso formativo il docente tiene presenti gli aspetti legati ai quattro domini previsti dal QCER: personale, sociale, 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 civica

- dati anagrafici e personali
- permesso di soggiorno, Passaporto, Carta di identità, tessera sanitaria
- corpo, abbigliamento, pasti, bevande, salute
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- luoghi e routine del vissuto quotidiano
- moduli relativi ai bisogni immediati e per richieste alla PA
- uffici pubblici (Comune, Ufficio anagrafe, Questura, Prefettura)
- ospedale
- servizi, organismi assistenziali
- lavoro
- mondo della scuola

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 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 a carattere informativo e funzionale.
- Comprendere e seguire brevi indicazioni.

Letture – Pre A1

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

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

- **leggere e comprendere parole semplici di uso comune, messaggi espressi in frasi isolate o in brevissimi testi di più frasi.**

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

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

Conoscenze

Ambiti lessicali e lineamenti di civica

- dati anagrafici e personali
- permesso di soggiorno, Passaporto, Carta di identità, tessera sanitaria
- corpo, abbigliamento, pasti, bevande, salute
- ospedale: i colori del pronto soccorso
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- luoghi e routine del vissuto quotidiano
- moduli relativi ai bisogni immediati e per richieste alla PA
- territorio italiano: mappa delle Regioni
- uffici pubblici (Comune, Ufficio anagrafe, Questura, Prefettura)
- servizi, organismi assistenziali
- lavoro
- scuola e CPIA
- elementi della Costituzione: i colori della bandiera italiana
- codice stradale: segnaletica di base

Abilità

- Leggere e comprendere frasi isolate, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari.
- Leggere e comprendere brevi messaggi relativi a se stessi, alla famiglia e all'ambiente.
- Individuare informazioni molto semplici da testi informativi di uso comune composti da frasi e parole isolate.
- Cogliere le informazioni di base contenute in cartelli e avvisi di luoghi pubblici.
- Comprendere semplici e brevi indicazioni.

Interazione orale e scritta – Pre A1

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

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

- **comprendere domande di contenuto familiare (ad es. relative a se stessi, alle azioni quotidiane e ai luoghi dove si vive) purché siano pronunciate molto lentamente e articolate con grande precisione; sa rispondere a tali domande ponendone a volte di analoghe Sa chiedere aiuto all'interlocutore;**
- **utilizzare in uno scambio comunicativo numeri, quantità, costi, orari;**
- **iniziare a compilare un modulo con i propri dati anagrafici, un semplice questionario.**

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

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di alfabetizzazione e apprendimento, afferente all'interazione 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 civica

- dati anagrafici e personali
- permesso di soggiorno, Passaporto, Carta di identità, tessera sanitaria
- corpo, abbigliamento, pasti, bevande, salute
- ospedale
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- luoghi e routine del vissuto quotidiano
- moduli relativi ai bisogni immediati e per richieste alla PA
- uffici pubblici (Comune, Ufficio anagrafe, Questura, Prefettura)
- territorio italiano
- servizi, organismi assistenziali
- lavoro
- scuola e CPIA

Abilità

- Utilizzare semplici formule sociali correnti in maniera sostanzialmente appropriata.
- Comprendere semplici domande relative alla 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, ponendone a volte di analoghe e prendendo, sia pur raramente, l'iniziativa.
- Interagire in maniera semplice in relazione a emozioni e sentimenti.
- Se necessario, chiedere aiuto all'interlocutore chiedendogli di parlare più lentamente e di ripetere il significato o la conferma di parole e espressioni.
- Fornire anche per iscritto i propri dati anagrafici
- Iniziare a compilare semplici moduli e questionari.
- Iniziare a scrivere brevissimi messaggi di carattere personale su supporto cartaceo o elettronico, purché supportato.

Produzione orale – Pre A1

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

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

- **produrre enunciati molto brevi, in genere in risposta a domande;**
- **formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.**

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

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di alfabetizzazione e apprendimento, afferente 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 civica

- dati anagrafici e personali
- permesso di soggiorno, Passaporto, Carta di identità, tessera sanitaria
- corpo, abbigliamento, pasti, bevande, salute
- ospedale
- membri della famiglia, relazioni con altre persone
- luoghi e routine del vissuto quotidiano
- uffici pubblici (Comune, Ufficio anagrafe, Questura, Prefettura)
- servizi, organismi assistenziali
- lavoro
- scuola

Abilità

- “ Produrre enunciati molto brevi. Tali enunciati risultano quasi sempre memorizzati, isolati e caratterizzati dalla presenza di lunghe pause, necessarie per cercare le espressioni e per pronunciare le parole.
- “ Iniziare a utilizzare formule memorizzate.
- “ Descrivere sommariamente se stesso/a, e la propria famiglia, il proprio ambiente.
- “ Parlare in maniera semplice della propria vita quotidiana.
- “ Utilizzare in brevi messaggi orali elementari strutture linguistiche.

Produzione scritta – Pre A1

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

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

- **iniziare a scrivere brevi frasi isolate di contenuto familiare o brevi frasi di routine, purché supportato;**
- **iniziare a scrivere brevi liste ad uso personale con espressioni di routine.**

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

L'articolazione in conoscenze e abilità del percorso di alfabetizzazione e apprendimento, afferente 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
<u>Ambiti lessicali e lineamenti di civica</u> <ul style="list-style-type: none">• dati anagrafici e personali• permesso di soggiorno, Passaporto, Carta di identità, tessera sanitaria• corpo, abbigliamento, pasti, bevande, salute• membri della famiglia, relazioni con altre persone• luoghi e routine del vissuto quotidiano• moduli relativi ai bisogni immediati e per richieste alla PA• uffici pubblici (Comune, Ufficio anagrafe, Questura, Prefettura)• servizi, organismi assistenziali• lavoro• scuola	<ul style="list-style-type: none">“ Iniziare a scrivere brevissime frasi di contenuto familiare.“ Annotare l'orario di un servizio.“ Iniziare a scrivere brevi liste.

Obiettivi di alfabetizzazione – Pre A1

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**:

- “ **Comprendere l'idea di frase e iniziare a comprendere l'idea di testo**
- “ **Utilizzare le convenzioni di scrittura e di punteggiatura, pur con errori**
- “ **Orientarsi nell'oggetto-libro utilizzando l'indice**
- “ **Leggere globalmente e analiticamente parole familiari e/o semplici**
- “ **Scrivere le medesime parole**
- “ **Leggere una frase legando i componenti**
- “ **Scrivere brevissime frasi, pur con errori**
- “ **Iniziare a utilizzare strategie per l'apprendimento**
- “ **Comprendere le principali tecniche di insegnamento in aula e trarne profitto**

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 – Pre A1

Fonologia e ortografia

Alfabeto italiano, vocali e consonanti

- Pronuncia e ortografia di: <c> ([k], come in *casa* e [tʃ], come in *cena*); <ch> ([k], come in *chiaro*); <q> ([kw] come in *quanto*); <g> ([g], come in *gara* e [dʒ], come in *giro*); <gh> ([g], come in *ghiotto*) – Opposizione di /k/ - /tʃ/ (*costa* - *cera*); /g/ - /dʒ/ (*gatto* - *giorno*)
- Sillabe CVC, CCV, CCVC, s+CCV
- Posizione accentuale di parole familiari - Accento grafico in parole ossitone/tronche
- Segmentazione del parlato fatto di parole semplici e formule
- Avvio di segmentazione del parlato fatto di frasi semplici
- Punteggiatura: virgola, punto, punto esclamativo, punto interrogativo e due punti
- Apostrofo

Morfologia

- Nomi propri
- Nomi comuni regolari; numero e genere, alcuni nomi con plurale irregolare (es. *uomini*)
- Articolo determinativo e indeterminativo
- Aggettivi a quattro uscite, accordo dell'aggettivo con il nome
- Aggettivi possessivi
- Aggettivi e pronomi dimostrativi: *questo/ quello*
- Aggettivi indefiniti: *poco, molto, tanto*
- Verbo e i suoi elementi costitutivi; l'infinito presente, l'indicativo presente dei principali verbi regolari e irregolari (es. *andare, venire, dare, stare, fare, dovere, mettere, uscire, volere*); *essere* e *avere*; l'imperativo presente (2° pers. sing. e plur., uso formulaico)
- Pronomi personali soggetto I e II sing.
- Pronomi interrogativi: *chi, che cosa, quanto, quale*
- Preposizioni semplici e articolate (queste ultime solo in ricezione), soprattutto considerate all'interno delle principali reggenze preposizionali (uso prevalentemente formulaico):
- Numerali cardinali
- Avverbi di uso quotidiano: di modo: *bene, male*; di luogo: *qui, qua, vicino, lontano, dentro, davanti, dietro, lì, là*; di tempo: *ora, dopo, ieri, domani, oggi*; di quantità: *molto, poco, tanto, più, meno, niente* (solo in ricezione) *un po'*; di giudizio: *sì, no, non, quasi* (solo in ricezione); interrogativi: *come* (solo in ricezione), *dove, quando, quanto, perché*.
- Esclamazioni e interiezioni di uso frequente

Sintassi

- Frase semplice
 - ✓ Proposizioni enunciative: affermative e negative, anche con l'uso del connettivo e per unire parti della frase
 - ✓ Interrogative: totali (S/N), parziali introdotte da: *come, dove, quanto, che, cosa, che cosa, quale, perché, quando*
- Frase complessa
 - ✓ Proposizioni coordinate copulative (utilizzando il connettivo *e*) e disgiuntive (utilizzando il connettivo *o*)

- Adami H., *The role of literacy in the acculturation process of migrants*. Strasbourg, Council of Europe, 2008 (www.coe.int/lang-migrants).
- 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.
- 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>).
- Costamagna L., *Insegnare e imparare la fonetica - Testo per la Formazione degli insegnanti*, Torino, Paravia Scrittorium, 2000.
- Council of Europe/Conseil de l'Europe, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia - Oxford, 2002.
- Dalderop K., Janssen-van Dieten A. M., Stockmann W., *Literacy: assessing progress*, Van de Craats I., Kurvers J. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. LESLLA - Proceedings of the 4th Symposium - Antwerp 2008*, Utrecht, LOT, 2009, pp. 85-96 (<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>).
- Krumm H. J., *Literacy*, in www.coe.int/lang-migrants
- Kurvers J. Jeanne, Ketelaars E., *Emergent writing of LESLLA learners*, in Schöneberger C., van de Craats I., Kurvers I. (a cura di), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 6th*

Symposium. Cologne 2010, Nijmegen, Centre for Language Studies (CLS), 2011, pp. 49-66 (www.leslla.org).

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

Ministero dell'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., *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>).

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

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.

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).

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.