



Cofinanziato
dall'Unione Europea



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2021-2027

Obiettivo Specifico «2. Migrazione legale e Integrazione» - Misura di attuazione «2.d»
Ambito di applicazione «2.h» - Intervento «b) Formazione linguistica - «Servizi innovativi di formazione linguistica 2023-2026»»



INSPIRED - Innovazione sperimentazione integrazione nuove dotazioni
PROG-193 – CUP G28D24000270007

LINEE GUIDA ANALFABETISMO



NEW INDICE

WP 1_A2

**STUDENTI NON ALFABETIZZATI O DEBOLMENTE SCOLARIZZATI:
LINEE GUIDA PER INSEGNANTI L2 PER UNA PROGETTAZIONE DIDATTICA
EFFICACE**

CAPITOLO 1 – INTRODUZIONE

1. TARGET: CHI SONO I NOSTRI STUDENTI

BOX 1.1: Indicazioni per l'insegnante di L2: osservazione, interpretazione e gestione dei comportamenti

2. LA POSTURA DELL'INSEGNANTE

- 2.1. Ambiente di apprendimento sereno
- 2.2. Esplicitazione sistematica del contesto, del percorso e delle singole attività
- 2.3. Approccio didattico inclusivo

3. IL CONTESTO DI APPRENDIMENTO E PRIMI CENNI SULL'APPROCCIO GENERALE

- 3.1. Un ambiente non scolastico e non formale?
- 3.2. Partire dai bisogni e dalle esperienze quotidiane

BOX 1.2: Il contesto in cui vivono gli studenti e la scuola

- 3.3. Approccio orientato all'azione

BOX 1.3: Consigli pratici per un approccio orientato all'azione

BOX 1.4: Metodologie per un approccio esperienziale

BOX 1.5: Utilizzo della tecnologia in classe

- 3.4. L'importanza della relazione sociale
- 3.5. Accompagnamento emotivo e psicologico
- 3.6. Contesto culturale e linguistico

BOX 1.6: Il mediatore linguistico-culturale: ponte tra culture, lingua e inclusione scolastica

4. ANALISI DEI BISOGNI E MONITORAGGIO DELLE COMPETENZE IN INGRESSO E IN ITINERE PER UNA PROGETTAZIONE DIDATTICA DI QUALITÀ

BOX 1.7: Il Protocollo di accoglienza linguistico-comportamentale

BOX 1.8: La PUA - Progettazione Universale per l'Apprendimento

- 4.1. Valutazione del livello: quale analfabetismo?
- 4.2. Analisi del contesto socioculturale

BOX 1.9: Differenze principali tra alcuni contesti di provenienza e le strategie didattiche più efficaci

- 4.3. Individuazione di eventuali difficoltà specifiche
- 4.4. Centralità dello studente nella progettazione didattica: metodi
- 4.5. Creazione di percorsi personalizzati all'interno della classe
- 4.6. Monitoraggio e adattamento continuo
- 4.7. Sostegno emotivo e motivazionale

BOX 1.10: Strumenti per l'analisi dei bisogni emotivi e psicologici

5. MOTIVAZIONI E ASPETTATIVE

- 5.1. Dello studente...
- 5.2. ... e dell'insegnante

BOX 1.11: Quando è l'insegnante che ha bisogno di motivazione

6. CERVELLO E LINGUA

- 6.1. Il ruolo del cervello nell'apprendimento linguistico
- 6.2. Difficoltà cognitive e linguistiche di uno studente analfabeta

BOX 1.12: Strategie neuroscientifiche per facilitare l'apprendimento della L2

7. LE INTELLIGENZE MULTIPLE

- 7.1. Le intelligenze multiple e lo studente non alfabetizzato o scarsamente scolarizzato

8. IL RUOLO DELLA L1 E DELLE ALTRE LINGUE NOTE

BOX 1.13: Strategie specifiche per facilitare l'apprendimento in base alla L1

CAPITOLO 2 – PROFILI E SILLABO DI RIFERIMENTO

BOX 2.1: Curricoli e sillabi di riferimento per i livelli precedenti all'A1: un'indicazione bibliografica

1. PROFILO GLOBALE DI COMPETENZA ALFABETICA E LINGUISTICA

BOX 2.1: Analfabeti primari, funzionali e di ritorno

2. SPUNTI PER LA PROGETTAZIONE DIDATTICA

BOX 2.2: Per approfondire

CAPITOLO 3 – OSTACOLI ALL'APPRENDIMENTO E SVILUPPO DELLE ABILITÀ PROPEDEUTICHE ALLA LETTOSCRITTURA

1. **INTRODUZIONE**
2. **BES NEL QUADRO NORMATIVO ITALIANO E REGIONALE (FVG)**
 - 2.1. Architettura legislativa

BOX 3.1: Limiti diagnostici ed etnocentrismo

- 2.2. Categorie di BES rilevanti in L2
- 2.3. Abilità cognitive propedeutiche alla lettoscrittura
- 2.4. Strategie didattiche per il potenziamento mirato

BIBLIOGRAFIA

WP 1_A2

Studenti non alfabetizzati o debolmente scolarizzati: linee guida per una progettazione didattica efficace

Costruire delle linee guida per insegnanti di italiano L2 alle prese con studenti non alfabetizzati o debolmente scolarizzati è un compito cruciale per supportare l'apprendimento e l'integrazione di chi si trova in questa condizione.

Nel redigere le presenti linee guida, il Comitato tecnico-scientifico (CTS) del progetto FAMI "INSPIRED: INnovazione SPerimentazione IntegRazionE - nuove Dotazioni", in continuità con il precedente FAMI "INSPIRE - INnovazione SPerimentazione IntegRazionE", ha raccolto le migliori pratiche utilizzate ogni giorno nelle classi dei partner di progetto con l'idea di fornire agli insegnanti uno strumento pratico per progettare percorsi didattici efficaci, promuovere un approccio inclusivo e motivante e sostenere l'apprendimento degli studenti.

L'intento non è dunque creare una guida teorica, ma uno strumento operativo: offrire a chi lavora nel settore non uno studio accademico ma una prospettiva partecipata e bottom-up.

Il presente manuale è composto di tre capitoli, ognuno dei quali è suddiviso in paragrafi e corredato da box, collegamenti agli altri strumenti redatti all'interno dei progetti INSPIRE e INSPIRED, nonché da link per l'approfondimento di tematiche di primaria importanza già trattate altrove in maniera esaustiva. In appendice è presente una bibliografia ragionata con indicati i sillabi di riferimento, i manuali teorici e i manuali di italiano L2 per apprendenti non alfabetizzati o debolmente scolarizzati utilizzati dal CTS e dai partner di progetto.

CAPITOLO 1 – INTRODUZIONE

1. TARGET: CHI SONO I NOSTRI STUDENTI

Il target a cui gli insegnanti, beneficiari delle presenti linee guida, si rivolgono è principalmente composto da adulti richiedenti asilo e Minori Stranieri Non Accompagnati (d'ora in avanti MSNA), non alfabetizzati o debolmente scolarizzati, accolti in contesti di comunità o accoglienza diffusa, con fragilità educative, psicologiche e sociali. Sono per lo più maschi, adolescenti e giovani uomini, emigrati prevalentemente su mandato familiare, sotto forte pressione economica e con esperienze traumatiche alle spalle. Presentano spesso caratteristiche che, pur esulando dalla sfera strettamente linguistica, possono costituire un ostacolo all'apprendimento, quali difficoltà cognitive, emotive, relazionali e motivazionali, aggravate dalla distanza culturale e dalla bassa scolarizzazione. Tuttavia, possiedono altrettanto spesso anche risorse adattive e di resilienza, in molti casi sommerse: queste linee guida si propongono di supportare gli insegnanti nel farle emergere e valorizzarle, a supporto del processo di apprendimento della L2 e, più in generale, a sostegno della persona.

TRATTANDOSI DI UN'UTENZA CON DELLE CARATTERISTICHE MOLTO SPECIFICHE, CI SEMBRA IMPORTANTE FIN DA SUBITO SOTTOLINEARE COME GLI ASPETTI PIÙ PRETTAMENTE LEGATI ALLA LINGUA E AL SUO APPRENDIMENTO E QUELLI AFFERENTI ALLA SFERA PSICOLOGICA SIANO INDISSOLUBILMENTE LEGATI: PER QUESTO MOTIVO, ANCORA PRIMA DI ANDARE A DESCRIVERE LE SPECIFICITÀ DEI NOSTRI STUDENTI IN TERMINI DI COMPETENZE E ABILITÀ, CI PREME FORNIRE ALCUNE INDICAZIONI DI BASE SULL'OSSERVAZIONE, L'INTERPRETAZIONE E LA GESTIONE DEI COMPORTAMENTI IN CLASSE.

BOX 1.1_Indicazioni per l'insegnante di L2: osservazione, interpretazione e gestione dei comportamenti

L'insegnante di lingua L2 che lavora con studenti stranieri non alfabetizzati o debolmente scolarizzati si trova spesso a dover osservare e comprendere comportamenti che non sempre risultano immediatamente leggibili. Difficoltà linguistiche, chiusura relazionale o atteggiamenti oppositivi non devono essere attribuiti automaticamente a mancanza di motivazione o volontà di apprendere. In molti casi, infatti, questi segnali possono essere

correlati a fragilità cognitive, disturbi dell'apprendimento, ritardi dello sviluppo o problematiche psicologiche come ansia, depressione o stress post-traumatico.

Per questo motivo, l'insegnante è chiamato a sviluppare una sensibilità particolare verso i segnali non verbali che possono indicare un disagio. È importante osservare, ad esempio, se lo studente tende a isolarsi, evita lo sguardo, manifesta sbalzi d'umore marcati, fatica a mantenere l'attenzione o a portare a termine attività semplici, oppure riferisce sintomi somatici come mal di testa, dolori addominali o stanchezza persistente. Anche comportamenti caratterizzati da iperattività, impulsività o aggressività possono celare un disagio più profondo.

In questi casi, è utile mantenere un atteggiamento accogliente e non giudicante, creando un ambiente sicuro dove lo studente possa sentirsi protetto e ascoltato. L'utilizzo di strumenti non verbali, come disegni, simboli o attività corporee, può facilitare l'espressione emotiva e ridurre la pressione comunicativa.

Quando l'insegnante nota segnali persistenti di disagio o comportamenti che sembrano andare oltre le normali difficoltà di adattamento, è importante non agire da soli. La prima indicazione è confrontarsi con il team scolastico o con i referenti per condividere le osservazioni. Successivamente, può essere opportuno coinvolgere uno psicologo o i servizi territoriali, soprattutto in presenza di sospetti di traumi pregressi, disturbi d'ansia o depressione.

In generale, si suggerisce di:

- osservare con continuità raccogliendo esempi specifici di comportamenti problematici;
- attivare e mantenere un coinvolgimento regolare con i mediatori culturali, così da comprendere meglio eventuali fattori culturali o familiari che possono influenzare il comportamento;
- favorire attività di gruppo cooperative e inclusive, evitando situazioni che possano far sentire lo studente esposto o giudicato;
- rinforzare positivamente ogni piccolo progresso, anche non linguistico, per sostenere l'autostima e motivare la partecipazione;
- offrire momenti individuali di ascolto, anche brevi, ma ricorrenti, per far sentire lo studente accolto e riconosciuto.

Quando un insegnante si trova di fronte a uno studente che inizia spontaneamente a parlare di eventi traumatici vissuti, è fondamentale mantenere la calma e non interrompere, mostrando ascolto empatico e rispetto. L'obiettivo principale non è approfondire i dettagli né indagare, ma creare uno spazio di ascolto protetto in cui la persona si senta accolta. È importante evitare domande troppo specifiche o intrusive, che potrebbero riattivare dolore o confusione. Se il racconto diventa particolarmente carico dal punto di vista emotivo, si può sostenere lo studente con frasi semplici che lo facciano sentire supportato (“Sono qui, ti ascolto”, “Puoi fermarti quando vuoi” o “Non sei obbligato/a a raccontare tutto”, ecc.).

Se l'insegnante se la sente, può provare a comprendere se l'evento traumatico raccontato continua a disturbare lo studente, se ci pensa spesso o se gli provoca ancora incubi o dolore quando ne parla, per valutare il livello di impatto e di elaborazione. In tal caso l'invio a dei professionisti si farebbe più urgente. Tuttavia, tutto ciò che emerge deve essere sempre riferito ai responsabili scolastici e delle eventuali comunità di accoglienza, affinché possano essere effettuate delle valutazioni specialistiche e, se necessario, avviate delle prese in carico adeguate.

Quando un insegnante si trova a gestire situazioni particolarmente delicate o in cui uno studente manifesta un malessere improvviso in classe, è fondamentale mantenere la calma, utilizzare un tono di voce basso e rassicurante e trasmettere un senso di tranquillità e padronanza della situazione. Questo per facilitare nello studente una regolazione dell'*arousal*, ovvero del livello di attivazione fisiologica ed emotiva. Mantenere un clima calmo e controllato favorisce una più rapida riduzione di eventuali reazioni di ansia, paura o rabbia, aiutando lo studente a sentirsi più al sicuro e sostenuto. Valutare con attenzione il contatto fisico: se in alcuni casi una mano sulla spalla o sulla mano può aiutare l'autoregolazione emotiva, in altri può non essere gradita e quindi peggiorare la situazione. È buona prassi chiedere sempre il permesso prima di avanzare un contatto fisico con l'altro.

Quando un insegnante si trova a gestire situazioni particolarmente complesse, è essenziale ricordare che **non deve sentirsi solo né investito della responsabilità di risolvere problematiche che vanno oltre il suo ruolo educativo**. La collaborazione con colleghi, specialisti, educatori e, se presente, la famiglia, rappresenta una risorsa preziosa per garantire un accompagnamento adeguato.

L'obiettivo non è diagnosticare, ma creare un ambiente educativo che favorisca fiducia, sicurezza e la possibilità per ogni studente di sentirsi accolto nella sua interezza, rispettando i suoi tempi e le sue fragilità.

Infine, è fondamentale che l'insegnante si alleni ad aprirsi a più ipotesi interpretative, evitando di chiudersi in una lettura univoca e rigida del comportamento osservato. Ad esempio, l'addormentarsi in classe non dovrebbe essere interpretato semplicemente o univocamente come mancanza di rispetto o disinteresse: potrebbe essere legato alla noia, che a sua volta può derivare da una difficoltà nel comprendere il senso delle attività proposte o da una percezione di inutilità del percorso. In altri casi, potrebbe indicare stanchezza dovuta a disturbi del sonno, a difficoltà di concentrazione o a una sofferenza emotiva più profonda, legata a situazioni di stress o traumi non elaborati.

Se l'insegnante si convince fin da subito che il ragazzo "non si impegna" o "gli manca di rispetto" e rimane fermo solo su questa prima spiegazione, tenderà inevitabilmente a trasmettere, anche attraverso il linguaggio verbale e non verbale, un messaggio di giudizio e rifiuto. Questo atteggiamento non solo aumenta il senso di inadeguatezza e di colpa nello studente, ma rischia di alimentare ulteriormente la sua chiusura e il disagio nonché più alte possibilità di abbandono scolastico.

Al contrario, se l'insegnante riesce a considerare più ipotesi – ad esempio: "Forse questo ragazzo prova noia perché non si sente coinvolto", "Forse è triste", "Forse è stanco perché non dorme bene", "Forse non ha scelto questo percorso e lo vive come un'imposizione" – si mette nella condizione di accogliere il comportamento come segnale di un bisogno e non come un attacco personale.

Adottare questo approccio aperto e curioso, capace di esplorare più possibilità, permette di evitare risposte educative rigide e potenzialmente non funzionali. Invece di rimproverare o punire, si può scegliere di accompagnare, sostenere e trovare strategie che favoriscano la risoluzione dei problemi, la crescita, il benessere e l'apprendimento degli studenti.

2. LA POSTURA DELL'INSEGNANTE

La postura dell'insegnante con allievi non alfabetizzati o debolmente scolarizzati deve essere caratterizzata da un approccio accogliente, paziente e strutturato. Ecco alcuni aspetti chiave da tenere in considerazione quando ci si avvicina ad una classe di questo tipo.

2.1. Ambiente di apprendimento sereno

L'insegnante ha il compito primario di creare un ambiente di apprendimento sicuro e sereno: deve trasmettere tranquillità, accoglienza e promuovere il rispetto, affinché gli allievi si sentano a proprio agio.

In che modo?

- **Con un uso consapevole del linguaggio corporeo:** sorrisi, tono di voce calmo e gesti semplici e ripetuti concorrono a trasmettere fiducia, a sviluppare familiarità con ciò che accade in classe e quindi aiutano la comprensione della situazione e promuovono la partecipazione degli studenti.
- **Evitando pressioni eccessive:** il percorso di apprendimento deve essere graduale, con obiettivi progressivi e realistici, per sviluppare negli studenti la capacità di osservare e valutare il proprio percorso ed evitare frustrazioni.
- **Valorizzando ogni piccolo progresso:** riconoscere i successi, anche minimi, rafforza l'autostima e la motivazione degli studenti.

2.2. Esplicitazione sistematica del contesto, del percorso e delle singole attività

Gli studenti non alfabetizzati o debolmente scolarizzati hanno bisogno di azioni di orientamento costante: è fondamentale chiarire sempre dove ci troviamo, cosa stiamo facendo e perché, in modo da sviluppare la familiarità con le situazioni tipiche della scuola, ridurre l'incertezza, tenere alta la motivazione e favorire la partecipazione attiva sia all'attività proposte sia al percorso nella sua totalità.

Come fare?

- **Con un uso consapevole di immagini e riferimenti concreti:** le immagini, i gesti e il contesto pratico aiutano a comprendere meglio le situazioni e quindi a interagire con la lingua.
- **Con la ripetizione e la semplificazione delle strutture complesse:** frasi brevi, semplici e ripetute più volte, magari associate a un'immagine o a un gesto

chiarificatori, facilitano la comprensione e creano una routine rassicurante che permette allo studente di abbassare il filtro affettivo.

- **Associando le attività di classe con esperienze personali:** collegare l'apprendimento a situazioni della vita quotidiana dei migranti e a bisogni espressi dagli stessi studenti favorisce il coinvolgimento e la qualità dell'apprendimento.

2.3. Approccio didattico inclusivo

Gli studenti non alfabetizzati o debolmente scolarizzati, oltre ad apprendere la L2, in classe apprendono anche ad apprendere: per questo è fondamentale progettare attività didattiche che propongano un'ampia varietà di stimoli, osservare la reazione degli studenti ed essere pronti a ricalibrare il percorso di conseguenza.

Alcuni suggerimenti pratici:

- **apprendimento multisensoriale:** usare anche il corpo, il disegno, il mimo e la musica per stimolare e facilitare la comprensione e la memorizzazione;
- **lavoro di gruppo e *peer tutoring*:** favorire l'interazione tra studenti per sviluppare un apprendimento cooperativo e creare uno spazio di apprendimento dove tutti possano contribuire al progresso del gruppo classe;
- **ritmi personalizzati:** ogni allievo ha le proprie caratteristiche e i propri tempi di apprendimento ed è importante rispettarli e favorire il coinvolgimento attivo di tutti, ognuno secondo le proprie possibilità, con le proprie modalità e perseguendo i propri obiettivi di apprendimento.

Il docente, quindi, assume un ruolo di **guida rassicurante**, che fornisce punti di riferimento chiari e costanti, rendendo l'apprendimento il più accessibile possibile.

3. IL CONTESTO DI APPRENDIMENTO E PRIMI CENNI SULL'APPROCCIO GENERALE

Il contesto di apprendimento per chi non ha quasi mai frequentato un'aula scolastica, come nel caso degli studenti non alfabetizzati o debolmente scolarizzati, assume una connotazione molto più ampia e complessa rispetto a un contesto tradizionale: come accennato nel capitolo precedente, quando parliamo di analfabetismo non ci riferiamo solo

alla mancanza di abilità di lettura e scrittura, ma anche a un possibile disconoscimento dei processi educativi formali e informali.

3.1 Un ambiente non scolastico e non formale?

Per una persona che non ha mai frequentato la scuola, l'ambiente di apprendimento deve essere accogliente e capace di offrire esperienze concrete. L'insegnante deve creare uno **spazio sicuro**, dove lo studente si senta accolto, non abbia paura di fare errori e dove l'apprendimento venga visto come un processo naturale, non come una performance o una prova da superare. "I luoghi per i rifugiati si dovrebbero configurare come *safer space*, cioè spazi salvi, rilassati e ricchi di stimoli, che permettono ai corsisti di partecipare alle attività secondo i propri ritmi di apprendimento e concentrazione." (Minuz *et al.* 2016)

- **Spazi flessibili e informali:** il contesto non è necessariamente limitato a un'aula con banchi e lavagne; si può fare scuola anche all'aperto, in un centro di accoglienza, in un ambiente di lavoro, addirittura al supermercato: non è tanto il contesto fisico che crea il contesto di apprendimento, quanto le dinamiche che si sviluppano tra insegnante e studenti e quelle che intercorrono direttamente tra questi ultimi .
- **Aule senza gerarchie bottom-down:** il rapporto tra insegnante e studente si costruisce su una relazione paritaria, che riduca il divario tra chi insegna e chi impara, specialmente se lo studente ha vissuto esperienze di esclusione o di marginalizzazione. L'insegnante assume più il ruolo di facilitatore dell'apprendimento che di docente che detiene il sapere e lo dispensa agli studenti.

ATTENZIONE: Gli studenti non alfabetizzati e debolmente scolarizzati non sono tutti uguali: se è vero che spesso l'informalità delle classi e la maggiore fluidità nei rapporti ha una ricaduta positiva sull'apprendimento, è altrettanto vero che spesso gli studenti hanno delle precise aspettative su cosa sia "fare scuola" e cosa no. Per questo motivo, nell'ottica della centralità dello studente, è sempre bene osservare le reazioni della classe, ascoltare le istanze di tutti, esplicitare le attività e le modalità proposte e negoziarle.

3.2. Partire dai bisogni e dalle esperienze quotidiane

Per chi ha avuto esperienza scolastica ridotta oppure assente, legare in maniera esplicita l'apprendimento di classe a situazioni concrete e quotidiane e bisogni immediati può rivelarsi una strategia vincente. In quest'ottica, l'insegnamento della lingua italiana a un

analfabeta non si limita a proporre la lingua in quanto tale come oggetto di apprendimento, ma offre e sviluppa strumenti per affrontare situazioni di vita quotidiana come fare la spesa, andare dal medico, chiedere informazioni in un ufficio, compilare un modulo o una richiesta.

Nella *Guida di riferimento per l'alfabetizzazione e l'apprendimento della lingua seconda per l'integrazione linguistica dei migranti adulti (ALSILMA)*, strumento concepito con lo scopo generale di sostenere il lavoro di educatori linguistici, estensori di curricoli e i responsabili delle politiche linguistiche, leggiamo:

In un ambiente di alfabetizzazione in lingua seconda l'orientamento sull'apprendente significa incentrare tutte le attività sui bisogni, sugli obiettivi, sulle risorse, sulle competenze e sulle strategie personali [...]. Ciò significa utilizzare contesti personali invece di testi decontestualizzati e adattare gli obiettivi del corso alle finalità dei partecipanti. Se gli studenti devono investire nella loro alfabetizzazione, occorre che in classe si risponda alle loro speranze per il futuro e alle rappresentazioni di sé come persone che si figurano alfabetizzate in lingua seconda. Perciò gli insegnanti dovrebbero negoziare con gli apprendenti quali situazioni orali e quali eventi scrittori è importante che loro sappiano affrontare per foggare la vita quotidiana acquisendo crescente fiducia in sé.

Questo approccio permette allo studente di toccare con mano i propri progressi, anche al di fuori dell'aula, di mantenere alta la motivazione e di comprendere che l'apprendimento della lingua – in particolare quella scritta – comporta un notevole sforzo che viene però ripagato dal miglioramento della propria vita e posizione nella comunità.

BOX 1.2: Il contesto in cui vivono gli studenti e la scuola

Spesso gli studenti si trovano a frequentare la scuola all'interno della stessa struttura che li ospita, che si tratti di comunità o di appartamenti, e magari i dipendenti degli enti di accoglienza hanno sia il ruolo di insegnanti sia di educatori.

Questa situazione può creare confusione: è ancora più importante dunque trasmettere il senso del contesto e del ruolo di tutte le persone che lavorano all'interno della struttura: distinguere tra insegnanti, operatori, tutori, servizi sociali, in modo da indirizzare correttamente dubbi e richieste. In una comunità si distingueranno ad esempio i ruoli di

coordinatore, educatore professionale, operatore legale, mediatore culturale. È opportuno che questa distinzione venga chiarita subito, in fase di prima accoglienza, e successivamente rinforzata nel tempo.

3.3. Approccio orientato all'azione

L'apprendimento della lingua scritta si caratterizza per una dimensione tecnica, quindi l'apprendimento del codice, e per una dimensione funzionale, ovvero l'uso della lingua scritta nella pratica quotidiana. Nell'approccio orientato all'azione, ovvero del "fare con" la lingua, gli aspetti funzionali dell'alfabetizzazione si propongono come obiettivi di apprendimento trasparenti, mentre l'insegnamento delle abilità alfabetiche tecniche fanno da supporto.

Il percorso di alfabetizzazione proporrà dunque una combinazione ben bilanciata di compiti autentici e di esercizi di supporto che consentano agli apprendenti di fare esperienze significative nelle pratiche di lettura e scrittura: gli esercizi tecnici dovrebbero sempre ricondursi a compiti più ampi in cui i partecipanti possano sperimentare l'utilità delle abilità tecniche per scopi funzionali.

Le attività linguistico-comunicative, che solitamente sono intese in termini di ricezione, di produzione e di interazione, dovrebbero porsi degli obiettivi analoghi a quelli che si incontrano nella vita reale e riflettere così una progettazione didattica fondata su compiti, scenari e su piccoli progetti.

Da un lato abbiamo quindi l'**orientamento al codice**, ossia il costruire abilità alfabetiche, il che significa concentrarsi sulla decodifica delle parole scritte (nella lettura) e sulla codifica delle parole dette (nella scrittura), dando importanza anche allo sviluppo della fluency. I principali metodi di alfabetizzazione si differenziano sulla base delle unità linguistiche su cui si concentra l'attenzione all'inizio dell'apprendimento e a come procedere per raggiungere l'obiettivo di leggere comprendendo il significato (questo richiede l'attenzione alle diverse unità linguistiche come suoni e lettere, sillabe, morfemi e parole).

Dall'altro l'**orientamento sull'apprendente**, che in un ambiente di alfabetizzazione in lingua seconda significa incentrare tutte le attività sui bisogni, sugli obiettivi, sulle risorse, sulle competenze e sulle strategie personali: promuovere quindi l'alfabetismo come pratica sociale.

Ciò significa utilizzare contesti personali e adattare gli obiettivi del corso alle finalità dei partecipanti. Negli ambienti di alfabetizzazione in lingua seconda visualizzazioni di

possibili situazioni ed eventi scrittori sono un ottimo aiuto per definire gli obiettivi e organizzare gruppi di studio con materiali differenziati. Infine, sempre riguardo all'orientamento sull'apprendente, è fondamentale attingere a materiali stampati e foto di parole e testi trattati nella vita quotidiana degli apprendenti.

BOX 1.3: Consigli pratici per un approccio orientato all'azione

ALSILMA ci suggerisce che per strutturare esperienze di apprendimento bilanciate, dove gli elementi tecnici fungano da supporto allo sviluppo delle competenze funzionali, la progettazione a ritroso risulta essere uno strumento potente: i compiti autentici vengono scomposti dagli insegnanti in compiti ed esercizi più piccoli, che siano di aiuto nel costruire le competenze preliminari e le abilità tecniche necessarie per portare a termine i compiti stessi, uno scenario o un mini progetto in una situazione di vita reale.

Ricordiamo tre aspetti a potenziamento dell'efficacia dell'orientamento all'azione:

- **Partecipare a eventi scrittori:** sperimentare l'uso della lingua scritta come un utile modo di comunicazione con persone che sono distanti dall'ambiente dal quale si comunica e non solo come obiettivo di apprendimento.
- **Fare esperienza di autorialità:** significa essere autori del testo scritto, scrivendo, dettando a un compagno o all'insegnante, la propria esperienza. Successivamente, i compagni leggono questo testo in una forma revisionata e ne discutono il contenuto, sperimentando la bellezza e la forza delle parole scritte. Biografie, foto illustrate, racconti sulle esperienze di lavoro, storie inventate, testi informativi su cibo, salute, politica e argomenti di interesse scritti dagli studenti nel comune ambiente di apprendimento, hanno il vantaggio di corrispondere solitamente al livello lessicale e morfosintattico degli studenti. All'inizio del percorso di alfabetizzazione l'esperienza di autorialità può realizzarsi attraverso la scrittura autonoma di parole, con l'utilizzo di alfabetieri con illustrazioni. Alcuni insegnanti usano alfabetieri con i suoni delle parole delle lingue dei migranti.
- **Usare l'alfabetizzazione per l'apprendimento e l'emancipazione:** i contenuti dei testi letti e discussi in un ambiente di alfabetizzazione in lingua seconda dovrebbero essere informativi e altamente rilevanti. Storie divertenti e argomenti rilevanti, se affrontati attraverso testi semplici, calibrati sul livello degli studenti, risultano essere uno strumento molto efficace.

BOX 1.4: Metodologie per un apprendimento esperienziale

Per chi non è mai stato in un'aula scolastica, l'apprendimento funziona meglio quando avviene attraverso l'esperienza, più che attraverso la teoria o la memorizzazione.

L'apprendimento esperienziale implica che lo studente impari facendo, interagendo direttamente con l'ambiente. Questo approccio si basa sull'idea che il processo si sviluppi e realizzi attraverso l'azione, la sperimentazione, il contatto diretto con la realtà, e non attraverso la spiegazione di concetti astratti.

Di seguito proponiamo alcune strategie volte a facilitare l'apprendimento tramite l'esperienza diretta:

- **Attività ludico-espressive:** giochi (tradizionali e/o digitali), simulazioni (roleplay), esercitazioni pratiche che riproducono situazioni reali vicine all'esperienza di vita dell'apprendente. Nell'attuale panorama educativo, le tecnologie digitali assumono inoltre un ruolo centrale, perché forniscono contenuti accattivanti favorendo così l'interazione e una partecipazione attiva da parte degli apprendenti; trattandosi di strumenti che forniscono un feedback immediato, sono strumenti ottimi per avvicinare gli studenti all'autocorrezione e allo studio autonomo.
- **Utilizzo di materiale autentico:** flash card, dizionario per immagini, calendari, cartine geografiche, biglietti dei mezzi pubblici, vestiario, utensili e attrezzi vari, strumenti digitali, materiale audio-visivo. Il materiale autentico facilita la comprensione dei concetti laddove vi siano difficoltà di lettoscrittura, oltre che a consolidare il lessico di base nel caso in cui gli studenti siano neoarrivati in Italia.
- **Laboratori artistico-espressivi:** attività manuali (cartelloni, collage, ceramica, pittura, cucina...) e workshop musicali e/o teatrali forniscono agli utenti spazi e mezzi per esprimere la propria creatività e per apprendere con modalità diverse da quelle della lezione tradizionale, prevenendo la dispersione scolastica e i comportamenti devianti.
- **Laboratori educativi e ricreativi** (educazione alla legalità e alla cittadinanza attiva, a questioni filosofiche e/o religiose, a temi di attualità...): promuovono la partecipazione attiva alla vita pubblica e favoriscono il dialogo e il confronto tra studenti di diverse culture.

Tali attività, se incentrate sull'interesse e sulla motivazione personale degli studenti, facilitano l'acquisizione dell'italiano come lingua seconda, in quanto possono contribuire a

creare un ambiente di apprendimento sereno, riducendo le possibilità di ansia nello studente. Inoltre, attraverso la didattica ludica, lo studente stimola la propria fantasia, le proprie emozioni e la propria immaginazione, imparando così ad apprendere in modo critico e personale.

ATTENZIONE: Si ricorda in ogni caso che non esistono attività *passe-partout* che funzionano per tutti i gruppi classe: se gli studenti per qualche motivo non si sentono a proprio agio nello svolgere attività alle quali non sono abituati o di cui faticano a vedere il senso, l'insegnante dovrà essere pronto a virare su altre modalità e proverà a proporre nuovamente attività ludiche ed espressive quando la classe sarà pronta ad affrontarle. Fondamentale, in ognuno di questi passaggi, esplicitare e negoziare le scelte e le eventuali correzioni di rotta.

BOX 1.5: Utilizzo della tecnologia in classe

Come rilevato dalla Guida ALSILMA, che per prima fornisce descrittori specifici per le competenze digitali, per interagire in maniera autonoma e potersi costruire un percorso di qualità nelle nostre società contemporanee è fondamentale sviluppare, accanto alle abilità di lettoscrittura e matematica di base, anche abilità digitali.

“La competenza digitale e l'alfabetizzazione digitale costituiscono attualmente una parte integrante delle pratiche del letteratismo, delle abilità per la vita e dell'inclusione sociale, come suggerito dalle politiche del Consiglio d'Europa e dal suo programma di educazione alla cittadinanza digitale”. (ALSILMA, p. 29)

Anche all'interno delle nostre classi, dunque, risulta strategico utilizzare la tecnologia: sia a supporto dell'apprendimento, sfruttando e valorizzando le eventuali competenze pregresse degli studenti, sia con l'obiettivo di sviluppare le abilità digitali di base necessarie ad un percorso di inserimento di successo.

Accanto a strumenti tecnologici specifici a supporto dell'apprendimento, quali ad esempio App di lettura facilitata e software educativi, in classe si possono utilizzare strumenti quotidiani quali ad esempio Google Maps, il sito di Trenitalia, l'Anagrafe digitale del proprio comune e molti altri.

3.4. L'importanza della relazione sociale

Nel caso degli studenti non alfabetizzati o debolmente scolarizzati, il contesto di apprendimento si configura anche come un ambiente di socializzazione e inclusione. Quella linguistica è una competenza fondamentale per relazionarsi con gli altri, e quindi l'apprendimento deve necessariamente passare attraverso l'interazione. Modalità che contribuiscono a sviluppare questo aspetto sono:

- **l'apprendimento collaborativo:** stimolare l'interazione tra pari, in modo che gli studenti possano imparare anche gli uni dagli altri, scambiandosi esperienze, conoscenze e consigli pratici; in questo modo le conoscenze pregresse vengono valorizzate, viene stimolato un atteggiamento attivo verso la propria formazione;
- **la classe come gruppo di supporto:** creare un ambiente in cui gli studenti si sentano parte di una comunità, in cui il fallimento non venga visto come un errore ma come parte del processo di apprendimento.

3.5. Accompagnamento emotivo e psicologico

È fondamentale che il contesto di apprendimento per le persone non alfabetizzate o debolmente scolarizzate integri con consapevolezza le dimensioni psicologiche e affettive dell'esperienza educativa. Molti studenti portano con sé un senso profondo di vergogna, insicurezza e frustrazione, legato non solo alla propria condizione di analfabetismo, ma anche a esperienze di perdita, sradicamento e trauma maturate nel percorso migratorio. Per questo, un ambiente accogliente, empatico e non giudicante è la base indispensabile per favorire l'apprendimento e il coinvolgimento.

- **Sostegno psicologico:** offrire uno spazio sicuro in cui gli studenti si sentano ascoltati, valorizzati e accompagnati emotivamente lungo tutto il percorso formativo. Prevedere, ove possibile, il supporto di mediatori culturali per facilitare l'espressione delle emozioni nella lingua madre o in un contesto più familiare.
- **Rafforzamento dell'autostima:** proporre attività che alimentino la fiducia in sé, attraverso il riconoscimento costante dei piccoli progressi e la valorizzazione delle competenze già possedute. Utilizzare strategie narrative che permettano agli studenti di raccontare le proprie esperienze e successi, rafforzando il senso di identità e appartenenza.
- **Osservazione e gestione dello stress e dei traumi:** considerare l'impatto che lo stress cronico e i traumi possono avere sulle capacità cognitive e sull'apprendimento. Prevedere momenti di rilassamento e tecniche di

autoregolazione emotiva, come esercizi di respirazione, mindfulness o attività artistiche.

- **Costruzione di relazioni di fiducia:** favorire la creazione di un ambiente di apprendimento dove la fiducia reciproca e l'empatia siano alla base delle relazioni tra studenti e insegnanti, riducendo la paura del giudizio e favorendo la partecipazione attiva.
- **Sviluppo della consapevolezza transculturale:** riconoscere l'importanza delle esperienze culturali e biografiche degli studenti, valorizzando le storie personali come risorsa educativa e fonte di resilienza.

3.6. Contesto culturale e linguistico

Infine, il contesto di apprendimento deve riconoscere e rispettare la cultura e la lingua di origine degli studenti. Non si può pensare di lavorare solo sull'italiano senza considerare le competenze linguistiche e culturali preesistenti: le competenze linguistiche degli studenti (anche se non alfabetizzati) devono essere considerate una risorsa, e non un ostacolo. L'insegnante deve essere consapevole delle diverse strutture linguistiche e della cultura di provenienza, in modo da creare un ponte tra le conoscenze pregresse e l'apprendimento del nuovo idioma.

BOX 1.6: il mediatore linguistico-culturale: ponte tra culture, lingua e inclusione scolastica

L'immigrazione in Italia è un fenomeno costante da 50 anni a questa parte, caratterizzata da momenti storici e rotte geografiche diverse nei decenni, con flussi che hanno evidenziato l'appartenenza a universi multipli, molto diversi tra loro, per cittadinanza, lingua, età, status, motivazioni (in fuga dalla guerra, progetto economico, ricongiungimento familiare, matrimoni combinati, MSNA). La mediazione linguistico-culturale si presenta come una delle possibili strategie mirate all'inserimento della popolazione migrante nella nostra società, a partire dalla possibilità di incontrarsi e di comunicare.

La mediazione a scuola

La mediazione interculturale come intervento socioeducativo è finalizzata ad assicurare il diritto allo studio e all'apprendimento della nuova lingua, utile ai fini dell'integrazione e

della possibilità di una vita legale, lavorativa e autonoma. Per una didattica efficace è fondamentale:

- conoscere il background culturale e scolastico dello studente, rilevando le competenze in L1 e non solo le mancanze in L2, attraverso la valutazione del percorso scolastico e delle conoscenze linguistiche;
- adattare l'insegnamento alle esperienze e abilità pregresse per proporre progetti educativi individualizzati a partire dalla zona di sviluppo prossimale concetto sviluppato dal pedagogista sovietico Vygotskij.

Attraverso la compilazione di una scheda socioeducativa, il mediatore linguistico culturale potrà raccogliere le informazioni relative al percorso scolastico del connazionale:

Nome CognomeLuogo di nascita

Età Genere Cittadinanza

Data di arrivo in Italia

Competenze in L1: lingua madre

(solo orale? orale e scritta?)

Altre lingue conosciute livello

Alfabetizzazione SÌ/NO se sì, in quale lingua

Quanti anni di scuola con quale frequenza

Titoli di studio acquisiti

in quale lingua/Scuola/Paese

Prove per la verifica di competenza in lingua madre (dopo le informazioni acquisite):

- comprensione di un breve testo (articolo di giornale)
- scrittura (il proprio nome e cognome, breve testo dettato)
- lettura (di un periodo/frase)

Espressione linguistica: rilevare costruzione del discorso e linguaggio utilizzato)

.....

Prove numeriche: addizione, sottrazione, moltiplicazione, divisione.

4. ANALISI DEI BISOGNI E MONITORAGGIO DELLE COMPETENZE IN INGRESSO E IN ITINERE PER UNA PROGETTAZIONE DIDATTICA DI QUALITÀ

Come accennato nel capitolo precedente, l'analisi dei bisogni degli studenti, in particolare se non alfabetizzati o debolmente scolarizzati, è la base imprescindibile per progettare un intervento didattico personalizzato ed efficace. A fianco dell'analisi dei bisogni, è fondamentale fare un'accurata valutazione delle competenze in ingresso, sia linguistiche sia extralinguistiche, in modo da avere un quadro generale complessivo delle competenze dello studente, dei suoi bisogni, dei suoi punti deboli e di forza.

BOX 1.7: Il Protocollo di accoglienza linguistico-comportamentale

Il Protocollo di accoglienza linguistico-comportamentale (d'ora in avanti: il Protocollo) è uno degli output del progetto FAMI "INSPIRE - INnovazione SPerimentazione IntegRazione", che nasce con l'intento di originare dei circoli virtuosi di accoglienza, alfabetizzazione, formazione e integrazione socioculturale di MSNA e adulti stranieri sul territorio del Friuli Venezia Giulia.

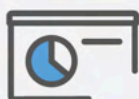
Il Protocollo ha il **duplice obiettivo di costituire uno strumento di raccolta e messa a sistema delle informazioni sull'utenza straniera fragile**, impegnata in percorsi di formazione, e di indicare una **modalità di approccio integrato alla persona che faciliti l'emergere delle competenze esistenti e ne supporti la valorizzazione** attraverso il coinvolgimento e l'attivazione di tutte quelle figure che, per lavoro o volontariato, partecipano alla presa in carico dell'utenza straniera e vulnerabile: operatori degli enti di accoglienza e insegnanti di italiano L2, ma anche docenti dei corsi professionali, psicologi, assistenti sociali, impiegati dei servizi pubblici.

Il Protocollo si presenta come una **scheda dati articolata che permette di raccogliere e sistematizzare informazioni sull'utente sia legate alla sfera prettamente linguistica sia afferenti ad altri ambiti che, però, potrebbero avere una ricaduta sull'apprendimento**, nella primissima fase di accoglienza e inserimento linguistico e poi durante tutto il percorso didattico. È uno strumento che si presta ad accompagnare l'utente sia all'interno dell'ente che lo ha accolto sia nel caso in cui il percorso didattico si sviluppi in contesti diversi (in diversi enti, istituti, città).

Il Protocollo si compone di tre sezioni, tutte in doppia versione Excel e cartacea:

- **Sezione 1 - operatore:** raccolta dati anagrafici e informazioni di base sull'utente appena accolto.
- **Sezione 2 - accoglienza:** raccolta dati linguistici (come ad esempio lingua madre, lingue conosciute, livello di italiano relativamente alle diverse abilità) attraverso la somministrazione di diverse prove e informazioni su possibili ostacoli o spinte all'apprendimento (scolarità, situazione socio-familiare, situazione psico-fisica, bisogni percepiti...); questa è la parte più corposa e strutturata del Protocollo e ha la duplice funzione di indicare il livello nel quale lo studente testato va inserito e di fornire ai docenti che terranno i corsi informazioni utili alla progettazione didattica (per approfondimenti, vd. Sguassero e Lamparelli, "Insegnare italiano a utenti vulnerabili. Una proposta di accelerated learning basata sulla Progettazione Universale per l'Apprendimento", output progetto INSPIRE).
- **Sezione 3 - docenti:** in questa sezione ogni corso seguito dall'utente ha uno spazio in cui il docente del corso aggiorna i dati e inserisce le informazioni relative ai progressi dello studente.

Il Protocollo com'è strutturato

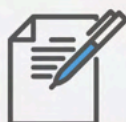


Modulo Excel

Sezione 1
L'operatore

Sezione 2
L'accoglienza

Sezione 3
Il Docente



Modulo cartaceo

Sezione 1
L'operatore

Sezione 2
L'accoglienza



Prove

Produzione orale

Logica

Lettura

Scrittura

Memoria
e matematica

Consapevoli dell'importanza delle prime fasi dell'accoglienza per intercettare i bisogni dell'utente e gettare le basi per una relazione positiva che faciliti il processo di inserimento, **il Protocollo si propone anche come approccio alla persona fragile** e pone particolare cura nella preparazione di uno spazio sicuro in cui dialogare e somministrare le prove, suggerendo azioni di facilitazione linguistica per permettere all'utente di sentirsi a proprio agio e poter comunicare e prevedendo e strutturando momenti di dialogo e scambio fra le diverse professionalità che si occupano dell'accoglienza.



Per quanti volessero approfondire, suggeriamo: Lamparelli M.G., Moro F., Quadrio C., Raspollini K., *Il Protocollo di accoglienza linguistico-comportamentale*, FAMI “INSPIRE – Innovazione SPerimentazione IntegRazionE” (2019-2022), Udine 2022.

Il Protocollo, completo di tutte le prove e corredato dal Manuale di utilizzo, è disponibile sul sito del [progetto FAMI INSPIRE](#).

BOX 1.8: Dal FAMI INSPIRE: La PUA - Progettazione Universale per l'Apprendimento

In un ambiente tanto vario quanto stimolante come l'insegnamento dell'L2 a stranieri non alfabetizzati o scarsamente scolarizzati, la sfida è quella di progettare un intervento didattico in grado di dare spazio alla variabilità individuale, intesa come diversità fisica, emotiva e neurologica dei discenti; un intervento quindi capace di offrire a ciascuno la possibilità di fiorire nel rispetto della propria unicità.

In questo, ci viene in aiuto la PUA, ovvero la Progettazione Universale per l'Apprendimento: questo modello si pone l'ambizioso obiettivo di pervenire alla progettazione e realizzazione di **curricoli universali in grado di progettare per estremi**, indirizzando intenzionalmente i bisogni di tutti i discenti, indipendentemente dalle disabilità presenti.

LA PUA: TANTI VALORI IN UN ACRONIMO

Progettazione: fondamento della PUA è che l'azione didattica deve essere intenzionale, sistematica e pianificata a partire da uno spazio di attenzione ai bisogni di ciascun discente.

Universale: applicare la PUA significa progettare per estremi, tenendo in considerazione i bisogni di coloro che sono considerati ai margini della norma. In questo modo, viene garantita a tutti l'opportunità di svilupparsi e diventare studenti esperti, nel rispetto delle proprie specificità.

Apprendimento: la PUA intende supportare ciascun allievo a maturare come apprendente. La PUA non mira a facilitare l'apprendimento, bensì ad architettare attività che offrano allo studente difficoltà desiderabili: attività, dunque, prive di barriere all'apprendimento e contenenti delle sfide entro la zona di sviluppo prossimale.

LINEE GUIDA

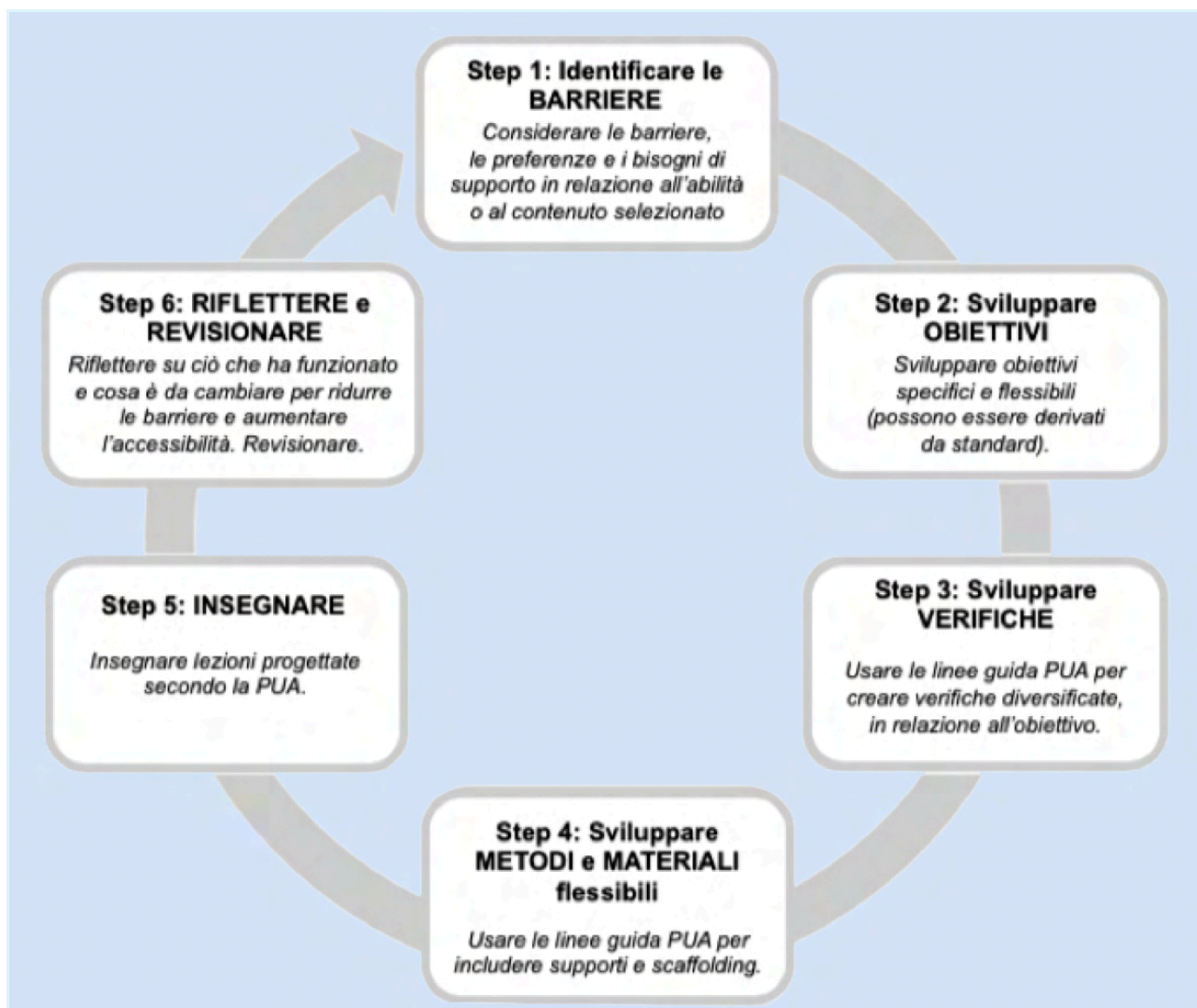
Si tratta di un set di suggerimenti concreti intesi a porre ogni discente nella condizione di partecipare a opportunità di apprendimento significative e sviluppare le qualità di uno studente esperto. Ricalcando il modello neurologico del "cervello in apprendimento", la PUA individua e poggia le fondamenta su tre principi fondamentali, ciascuno indirizzato ad "attivare" una specifica classe di reti neurali:

reti affettive, il perché dell'apprendimento: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento;

reti di riconoscimento, il cosa dell'apprendimento: fornire molteplici mezzi di rappresentazione;

reti strategiche, il come dell'apprendimento: fornire molteplici mezzi di azione ed espressione.

IL CICLO DI PROGETTAZIONE



Il ciclo di progettazione PUA (Rao, Meo 2016); diagramma adattato da Torres e Meo (2019). Traduzione dell'autrice.

Per quanti volessero approfondire, suggeriamo: Sguassero F., Lamparelli M.G., *Insegnare italiano a utenti vulnerabili. Una proposta di accelerated learning basata sulla Progettazione Universale per l'Apprendimento*, FAMI "INSPIRE – Innovazione Sperimentazione Integrazione" (2019-2022), Udine 2022.

Il manuale è disponibile sul sito del [progetto FAMI INSPIRE](#).

Di seguito sono illustrati i principali aspetti da considerare nella valutazione delle competenze in ingresso e le azioni da intraprendere per personalizzare l'intervento educativo e portare avanti l'osservazione per tutta la durata del percorso.

4.1. Valutazione del livello: quale analfabetismo?

- **Test iniziali:** somministrare test per valutare il livello di competenza linguistica (scrittura, lettura, comprensione orale) e individuare le aree specifiche di difficoltà.
- **Competenze orali:** analizzare il livello di comprensione e produzione orale della lingua, fondamentale per il successivo sviluppo delle competenze scritte.
- **Osservazione diretta:** osservare come l'allievo interagisce con materiali scritti, se è in grado di riconoscere lettere, parole o frasi, e la sua capacità di decodifica.
- **Autovalutazione:** coinvolgere gli allievi in un processo di riflessione sulle proprie difficoltà e punti di forza, permettendo loro di esprimere eventuali disagi o preoccupazioni.

4.2. Analisi del contesto socioculturale

L'origine geografica, culturale e sociale degli studenti migranti non alfabetizzati o debolmente scolarizzati ha un impatto significativo sull'apprendimento della lingua italiana come L2. Comprende diversi fattori rilevanti, tra cui:

1. il sistema di scolarizzazione nel paese d'origine;
2. l'accesso alle risorse educative (scuola, libri, tecnologia) e il livello di scolarizzazione;
3. la lingua madre e il suo sistema di scrittura;
4. le esperienze di vita e il contesto socioeconomico;
5. il background familiare;
6. l'eventuale esperienza di migrazione forzata (rifugiati, richiedenti asilo).

BOX 1.9: Differenze principali tra alcuni contesti di provenienza e le strategie didattiche più efficaci

Il paese di provenienza di uno studente migrante debolmente scolarizzato ha un impatto profondo sul modo in cui apprende l'italiano. Per una didattica efficace è fondamentale:

- conoscere il background culturale e scolastico dello studente;
- adattare l'insegnamento alle sue esperienze e abilità pregresse;
- creare un ambiente inclusivo e motivante;
- usare un approccio pratico e multisensoriale.

Analizziamo di seguito le principali differenze tra alcuni contesti di provenienza e le possibili strategie didattiche da adottare.

1. Migranti da Paesi con sistemi educativi fragili o inesistenti (es. Afghanistan, Somalia, Sudan, Eritrea, Siria, Yemen, alcuni paesi del Sahel)

Caratteristiche:

- nessun accesso alla scuola per motivi economici, politici o di guerra;
- scarsa esposizione alla lettura e alla scrittura, anche in lingua madre;
- possibile trauma da conflitti o migrazione forzata;
- sentimento di inferiorità rispetto a compagni con alfabetizzazione anche di poco superiore.

Possibili difficoltà:

- resistenza iniziale all'apprendimento formale a causa della mancanza di un'abitudine scolastica;
- difficoltà nel concettualizzare la scrittura e la lettura,
- problematiche emotive e cognitive legate ad esperienze traumatiche.

Strategie didattiche:

- creare un ambiente di apprendimento accogliente e sicuro per ridurre lo stress;
- usare un approccio orale prima della scrittura, sfruttando conversazioni quotidiane;
- utilizzare immagini, oggetti e situazioni reali per rendere il linguaggio concreto;
- favorire il lavoro di gruppo per incoraggiare la socializzazione e la collaborazione;
- adottare un approccio graduale alla lettura e alla scrittura, partendo da parole di uso comune.

2. Migranti da Paesi con sistemi educativi solidi, ma senza alfabetizzazione personale (es. Marocco, Egitto, Bangladesh, Pakistan, Tunisia, alcune aree dell'India e della Cina)

Caratteristiche:

- il Paese di origine ha scuole strutturate, ma lo studente non ha potuto frequentarle per motivi economici o culturali (es. lavoro minorile, discriminazione di genere);
- l'alfabetizzazione è considerata utile, ma non essenziale per la sopravvivenza quotidiana;
- lo studente può avere competenze orali molto sviluppate, ma nessuna esperienza di lettura e scrittura.

Possibili difficoltà:

- sentirsi troppo grandi per imparare a leggere e scrivere;
- considerare la scuola un luogo solo per bambini;
- paura di sbagliare e di essere giudicati;
- sentirsi inferiori rispetto a compagni di alfabetizzazione anche di poco superiore.

Strategie didattiche:

- valorizzare le abilità comunicative orali come base per la scrittura;
- evitare esercizi astratti di grammatica, puntando su situazioni di vita reale (es. leggere cartelli stradali, scrivere un modulo, compilare una lista della spesa);
- utilizzare materiali personalizzati che riflettano il contesto culturale dell'allievo (es. immagini di mercati, famiglie, trasporti tipici);
- lavorare sull'autostima, sottolineando ogni progresso.

3. Migranti da Paesi con sistemi educativi diversi dall'Italia (es. Cina, Iran, Russia, Ucraina, Corea, Thailandia, Giappone, Etiopia)

Caratteristiche:

- la lingua madre ha un sistema di scrittura diverso dall'alfabeto latino (caratteri cinesi, cirillico, arabo, ge'ez);
- lo studente può avere un'alfabetizzazione di base, ma deve imparare un nuovo sistema di scrittura;
- in alcuni casi, l'alfabeto latino può essere completamente sconosciuto.

Possibili difficoltà:

- difficoltà nel riconoscere e distinguere le lettere dell'alfabeto italiano;
- problemi nella scrittura da sinistra a destra (per lingue come arabo ed ebraico);
- confusione tra simboli grafici simili (b/d, p/q).

Strategie didattiche:

- introdurre le lettere dell'alfabeto latino in modo visivo e tattile (uso di cartelloni, lettere in rilievo, giochi con la scrittura);
- fare esercizi di riconoscimento e associazione suono-lettera;
- dare tempo per abituarsi alla direzione della scrittura occidentale;
- utilizzare tecniche di apprendimento multisensoriale (scrivere con il dito sulla sabbia, costruire parole con lettere mobili).

4. Migranti da contesti urbani *versus* rurali

Differenze tra studenti provenienti da città e da aree rurali:

Aspetto	Contesto urbano	Contesto rurale
<i>Accesso alla scuola</i>	Più probabile aver frequentato almeno qualche anno di scuola.	Spesso nessuna esperienza scolastica.
<i>Esposizione alla tecnologia</i>	Più familiarità con telefoni e computer.	Scarsa esperienza con strumenti digitali.
<i>Conoscenza dell'alfabeto latino</i>	Più probabile che abbiano visto l'alfabeto latino (pubblicità, marchi globali).	Spesso completamente nuovo.
<i>Abitudine all'apprendimento strutturato</i>	Più capacità di seguire un programma scolastico.	Difficoltà a mantenere la concentrazione per lungo tempo.

Strategie:

- utilizzare materiali concreti e legati alla vita quotidiana (es. immagini di villaggi, mercati, attività agricole);
- semplificare l'uso delle tecnologie e introdurle gradualmente;
- evitare lezioni frontali lunghe e privilegiare attività pratiche.

4.3. Individuazione di eventuali difficoltà specifiche

- **Competenze cognitive:** osservare se ci siano difficoltà specifiche nell'elaborazione del linguaggio, afferenti alla sfera dei DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) che potrebbero interferire con lo sviluppo delle abilità di lettura e la scrittura.
- **Autonomia nell'apprendimento:** verificare se lo studente ha sviluppato strategie di studio autonome o se necessita di un supporto maggiore nell'organizzazione del lavoro.

4.4. Centralità dello studente nella progettazione didattica: metodi

Alcuni studenti apprendono più facilmente attraverso attività pratiche (manipolative, giochi) mentre altri beneficiano maggiormente di approcci più teorici o visivi. È importante

identificare il metodo più efficace per ciascuno studente e strutturare il percorso didattico di conseguenza.

4.5. Creazione di percorsi personalizzati all'interno della classe

- **Definire obiettivi a breve e lungo termine:** definire obiettivi chiari e raggiungibili, partendo dalle competenze minime necessarie e progredendo gradualmente verso il miglioramento delle capacità di lettura e scrittura, permette allo studente di visualizzare chiaramente il proprio percorso di apprendimento, valutarlo e affiancare l'insegnante nella progettazione dello stesso.
- **Fornire supporto individualizzato:** utilizzare materiali didattici personalizzati (ad esempio schede, libri a contenuto semplificato, audio, video) e attività che rispettino il livello di competenza dell'allievo.
- **Utilizzare tecnologie assistive:** impiegare strumenti tecnologici come software di lettura, scrittura e sintesi vocale per rimuovere eventuali ostacoli e facilitare l'apprendimento.

4.6. Monitoraggio e adattamento continuo

- **Rilevazione periodica dei progressi:** sulla base di una costante osservazione in classe, prevedere momenti di valutazione per monitorare i progressi dell'allievo, raccogliendo feedback sull'efficacia delle attività didattiche proposte.
- **Adattamento delle strategie:** sulla base dei risultati ottenuti, modificare le metodologie, i contenuti e gli strumenti didattici per soddisfare al meglio i bisogni emergenti degli allievi. Emergenti perché, con il consolidarsi delle relazioni insegnante-studente e degli studenti, tra loro gli apprendenti si sentiranno sempre più liberi di esprimere i propri bisogni; pertanto, così come i progressi nelle abilità linguistiche, anche le motivazioni e i bisogni degli studenti sono oggetto di costante osservazione da parte dell'insegnante.

4.7. Sostegno emotivo e motivazionale

- **Promozione dell'autoefficacia:** l'allievo potrebbe sentirsi demotivato o inadeguato a causa delle proprie difficoltà. Creare un ambiente accogliente e motivante, dove i successi, anche piccoli, vengono celebrati, è essenziale per rinforzare l'autoefficacia e la fiducia in sé.

- **Supporto psicopedagogico:** in alcuni casi, potrebbe essere utile includere un supporto psicopedagogico per affrontare eventuali insicurezze o frustrazioni legate all'apprendimento.

BOX 1.10: Strumenti per l'analisi dei bisogni emotivi e psicologici

Per valutare il benessere emotivo e psicologico è essenziale utilizzare strumenti semplici, diretti e culturalmente sensibili. Gli insegnanti, anche senza una formazione psicologica specifica, possono ricorrere a metodi che non richiedono necessariamente test complessi, ma che sono comunque efficaci nel rilevare segnali di disagio.

- **Osservazione del comportamento in classe:** notare come lo studente interagisce con i compagni, reagisce ai nuovi compiti e affronta le difficoltà. Segnali come isolamento, iperattività, difficoltà a restare seduti o concentrati, frequenti cambiamenti di umore, impulsività possono indicare la presenza di qualche stress emotivo.
- **Colloqui informali:** creare spazi di dialogo, anche brevi, in cui gli studenti possano esprimere liberamente emozioni e preoccupazioni, possibilmente usando la propria lingua madre, con l'aiuto di mediatori culturali.
- **Uso di questionari di autovalutazione** che siano facilmente adattabili a studenti con scarse competenze linguistiche e includano domande che esplorano il senso di appartenenza, l'autostima e le relazioni in classe. Utilizzare immagini, emoticon o simboli per facilitare la comprensione delle domande e ridurre l'ansia da prestazione.
- **Attività creative e non verbali** come la *Ruota delle emozioni* (creare una ruota colorata dove gli studenti possono indicare come si sentono ogni giorno, usando colori o simboli), il *Termometro delle emozioni* (disegnare un termometro in cui gli studenti possono posizionare un segno per indicare il livello del loro benessere da "Molto bene" a "Molto male"), le *Mappe del corpo* (invitare gli allievi a disegnare dove "sentono" le emozioni nel proprio corpo, un metodo efficace per esprimere sentimenti difficili da verbalizzare).

Per approfondire: queste attività si trovano nel TOOLKIT

- **Utilizzo di tecniche di narrazione autobiografica,** in cui gli studenti possono raccontare brevi episodi della loro vita, creando un clima di ascolto e sostegno reciproco.

- **Monitoraggio continuo con diari personali** in cui gli studenti possono esprimere liberamente le proprie emozioni attraverso disegni o parole semplici e **momenti settimanali di confronto** per verificare come si sentono e come stanno vivendo l'esperienza scolastica.

L'analisi dei bisogni degli allievi analfabeti è un processo fondamentale per una didattica inclusiva ed efficace. Ogni allievo è unico, e un intervento didattico personalizzato, che tenga conto delle sue difficoltà specifiche, delle sue risorse e del suo contesto socioculturale, rappresenta la chiave per un successo duraturo nel processo di alfabetizzazione.

5. MOTIVAZIONI E ASPETTATIVE

5.1 Dello studente...

Le motivazioni e le aspettative dei richiedenti asilo o MSNA non alfabetizzati o debolmente scolarizzati sono spesso molto diverse da quelle che il mondo scolastico si aspetta o conosce. Queste persone, nella maggior parte dei casi, non arrivano con il desiderio di studiare nel senso convenzionale del termine. Il loro progetto migratorio ha una matrice prevalentemente funzionale: lavorare, guadagnare, sostenere la famiglia, dimostrare di essere all'altezza delle aspettative riposte su di loro. Lo studio, in questo quadro, può apparire secondario, estraneo o addirittura inutile, soprattutto se percepito come astratto, lento o lontano dai bisogni immediati.

Inoltre, molte persone migranti portano con sé una storia di insuccesso scolastico, se non proprio di esclusione: esperienze frammentarie, assenza di accesso all'istruzione, ambienti inospitali o traumi associati al processo educativo formale. Questo può generare una bassa fiducia nelle proprie capacità, la sensazione di non essere adatti a imparare, e quindi una motivazione fragile o bloccata. A volte, la sola idea di imparare a leggere e scrivere può attivare emozioni di vergogna, paura o frustrazione.

Tuttavia, dentro questo quadro difficile, le aspettative sono spesso quelle di riuscire, ma in modo concreto, rapido e visibile. Vorrebbero imparare a parlare bene l'italiano per

orientarsi, difendersi, farsi valere, trovare un buon lavoro. Vorrebbero capire i documenti, affrontare un colloquio di lavoro, inviare messaggi, sostenere delle conversazioni. La loro è una motivazione pragmatica, legata alla sopravvivenza e all'autonomia. In alcuni casi, emerge anche un desiderio di riscatto, di dimostrare che ce la possono fare, di cambiare la narrazione di sé.

5.2...e dell'insegnante

Un insegnante, per essere davvero efficace, dovrebbe avere consapevolezza delle proprie motivazioni profonde e delle aspettative che porta con sé nell'incontro con l'allievo. Dovrebbe partire da una domanda molto concreta: perché lo sto facendo? Le motivazioni personali più intime, come il desiderio di aiutare o di fare la differenza, devono essere riconosciute e portate alla luce, perché condizionano lo stile educativo, il modo di relazionarsi e le scelte didattiche. Come insegnante, è altrettanto importante capire quali aspettative sto proiettando sugli studenti. Mi aspetto che partecipino con entusiasmo? Che si rendano conto del valore dello studio? Che apprendano velocemente? Che rispettino le regole scolastiche?

Nel lavoro quotidiano con studenti che magari non hanno mai tenuto una penna in mano, che vivono lontano dalla famiglia, sotto pressione economica e psicologica, con esperienze traumatiche sulle spalle, è fondamentale rallentare e ricalibrare queste aspettative. I tempi dell'apprendimento saranno diversi, il rapporto con l'autorità sarà diverso, il senso dello studio sarà da costruire insieme. **A volte, prima di insegnare a leggere e scrivere, serve aiutare a credere che sia possibile farlo.** Serve riconoscere le resistenze non come ostacoli personali, ma come forme di protezione o di sfiducia appresa.

Un buon insegnante è prima di tutto una persona che si osserva mentre insegna, che sa mettersi in discussione per cogliere la visione dell'altro anche se molto lontana dalla propria, che sa riconoscere e accettare le motivazioni e le aspettative del suo studente per farne un obiettivo condiviso e realistico.

Sa accettare quindi che l'apprendimento per l'altro non sia prioritario, i tempi siano lenti, i codici culturali differenti, e tiene a mente che ci possono essere state esperienze pregresse di fallimenti, traumi o marginalità.

Alla luce di ciò è fondamentale che l'insegnante sappia distinguere tra ciò che desidera e ciò che è realmente possibile, e che sia disposto a negoziare obiettivi e percorsi. A questo proposito, vale la pena ricordare che un percorso di alfabetizzazione dai livelli pre-A1 all'A1 può durare dalle 600 (in condizioni ottimali) alle 3.000 ore, tempo che sappiamo essere molto maggiore rispetto a quello che gli studenti hanno solitamente a disposizione.

BOX 1.11: Quando è l'insegnante che ha bisogno di motivazione

Motivare un insegnante di fronte a uno studente analfabeta richiede empatia, strategia e una visione a lungo termine. Ecco alcune leve motivazionali che possono aiutare:

- **Sottolineare l'impatto che può avere:** l'insegnante deve capire che il suo ruolo è trasformativo. Aiutare una persona analfabeta ad apprendere la lettura e la scrittura significa cambiare la sua vita, aprirgli opportunità, dargli maggiore autonomia, dignità, indipendenza e voce.
- **Celebrare i piccoli progressi:** l'analfabetismo può sembrare una montagna insormontabile, ma ogni piccolo traguardo – riconoscere una lettera, leggere una parola – è una vittoria. Creare momenti di celebrazione aiuta a mantenere la motivazione per entrambi.
- **Personalizzare l'insegnamento:** adattare il metodo alle esigenze dell'allievo può rendere più efficace il processo di apprendimento. Per l'insegnante, utilizzare la propria creatività, sperimentare con gli studenti può essere estremamente gratificante e coinvolgente.
- **Creare una connessione emotiva:** lavorare con uno studente analfabeta è anche un'esperienza umana intensa. Capire la sua storia, le sue difficoltà e i suoi sogni può essere una potente fonte di motivazione.
- **Formazione e supporto:** avere strumenti adeguati aiuta a sentirsi più preparati e meno frustrati. Offrire formazione specifica e momenti di confronto con altri colleghi può rendere l'insegnante più sicuro e motivato.

6. CERVELLO E LINGUA

L'apprendimento di una lingua seconda (L2) da parte di uno studente analfabeta è un processo complesso che coinvolge diverse aree del cervello. Le neuroscienze offrono importanti spunti per comprendere come facilitare questo apprendimento, considerando che l'assenza di alfabetizzazione in L1 (lingua madre) può influenzare la capacità di acquisire la L2.

6.1. Il ruolo del cervello nell'apprendimento linguistico

L'apprendimento della lingua coinvolge diverse aree cerebrali:

- **area di Broca (lobo frontale):** responsabile della produzione del linguaggio;
- **area di Wernicke (lobo temporale):** coinvolta nella comprensione del linguaggio;
- **ippocampo:** fondamentale per la memoria e la consolidazione delle nuove informazioni;
- **corteccia senso-motoria:** attiva quando si impara attraverso il movimento e il tatto (importante per studenti con approcci multisensoriali).

Uno studente analfabeta, non avendo sviluppato le connessioni neurali legate alla lettura e alla scrittura in L1, dovrà attivare **percorsi neurali alternativi** per apprendere una L2.

6.2. Difficoltà cognitive e linguistiche di uno studente analfabeta

- **Mancanza di consapevolezza fonologica:** difficoltà nel riconoscere e manipolare i suoni della lingua.
- **Difficoltà nella memorizzazione di simboli grafici:** il cervello non ha ancora sviluppato connessioni per associare suoni a lettere.
- **Processamento uditivo più lento:** la mancanza di lettura in L1 rende più difficile l'identificazione di strutture in L2.

L'insegnante dovrà tenere conto di queste caratteristiche e dedicare tempo allo sviluppo delle suddette abilità all'interno del percorso di alfabetizzazione, attraverso attività specifiche che vadano a rinforzare le aree più deboli.

Per approfondire: vedi cap. 2

BOX 1.12: Strategie neuroscientifiche per facilitare l'apprendimento della L2

L'apprendimento della L2 da parte di uno studente analfabeta richiede strategie che rispettino il funzionamento del cervello. Utilizzare un approccio multisensoriale,

esperienziale e motivante aiuta a creare percorsi di apprendimento più efficaci. L'obiettivo è attivare e rafforzare connessioni neurali che permettano allo studente di sviluppare competenze linguistiche, partendo dalla comunicazione orale fino alla progressiva alfabetizzazione.

Ecco alcune strategie utili:

A. Approccio multisensoriale

Coinvolgere il tatto, la vista e il movimento per attivare più aree del cervello.

Esempio: Usare lettere in rilievo da toccare, associare gesti ai suoni, scrivere sulla sabbia o modellare lettere con materiali.

B. Stimolare la memoria implicita

Gli studenti analfabeti apprendono meglio attraverso la memoria procedurale (memoria implicita), cioè attraverso esperienze pratiche.

Esempio: Usare canzoni, storie ripetitive e dialoghi pratici per creare schemi mentali della lingua.

C. Priorità all'ascolto e alla comunicazione orale

Il cervello ha bisogno di esposizione ripetuta a suoni e parole prima di essere in grado di riprodurli correttamente.

Esempio: Conversazioni guidate, ascolto di storie con immagini, giochi di ruolo in contesti quotidiani.

D. Lavorare sulla consapevolezza fonetica e prosodica

Aiutare lo studente a riconoscere i suoni della L2 attraverso attività di discriminazione uditiva.

Esempio: Giochi di riconoscimento dei suoni, attività con rime e ritmo.

E. Creare un ambiente di apprendimento positivo

Il cervello apprende meglio in un contesto privo di stress (evitare correzioni eccessive o giudizi negativi).

Esempio: Utilizzare il gioco, la musica e la narrazione per ridurre l'ansia e aumentare la motivazione.

F. Sfruttare la plasticità neuronale

Il cervello ha la capacità di riorganizzarsi e creare nuove connessioni neurali, anche in età adulta.

Esempio: Praticare la lettura e la scrittura in modo graduale, partendo da parole familiari o significative per lo studente.

7. LE INTELLIGENZE MULTIPLE

La **teoria delle intelligenze multiple di Gardner** offre degli spunti molto interessanti per un approccio inclusivo e personalizzato all'apprendimento, che si rivelano particolarmente utili con gli studenti non alfabetizzati e debolmente scolarizzati. Secondo Gardner, l'intelligenza non è un'unica capacità misurabile dal QI, ma un insieme di abilità differenti. Questo significa che uno studente analfabeta può eccellere in altri tipi di intelligenza, anche se ha difficoltà con la lettura e la scrittura.

7.1 Le intelligenze multiple e lo studente non alfabetizzato o debolmente scolarizzato

Ecco come le diverse intelligenze possono essere valorizzate in un percorso educativo personalizzato:

1. **Intelligenza linguistica (verbale-linguistica)**

Nonostante le difficoltà nella lettura e nella scrittura, uno studente non alfabetizzato o debolmente scolarizzato può avere una buona capacità di espressione orale.

Strategie: Conversazioni, racconti, dialoghi, giochi di parole, narrazione orale.

2. **Intelligenza logico-matematica**

Lo studente può avere buone capacità di ragionamento e *problem solving*, anche se non sa leggere i numeri o i simboli scritti.

Strategie: Attività pratiche con oggetti concreti (blocchi, monete, schemi visivi), giochi logici e rompicapo.

3. **Intelligenza spaziale**

Molti studenti non alfabetizzati o debolmente scolarizzati hanno un'elevata capacità di orientarsi negli spazi e pensare attraverso immagini.

Strategie: Uso di mappe, disegni, schemi, immagini e video per facilitare l'apprendimento.

4. **Intelligenza corporeo-cinestetica**

Il movimento e l'esperienza diretta possono facilitare l'apprendimento.

Strategie: Attività pratiche, drammatizzazione, *role-playing*, apprendimento con gesti associati alle parole.

5. **Intelligenza musicale**

Alcuni studenti imparano più facilmente attraverso ritmi, canzoni e melodie.

Strategie: Creare canzoni per imparare nuove parole, usare il ritmo per memorizzare suoni e strutture linguistiche.

6. **Intelligenza interpersonale**

Molti studenti non alfabetizzati o debolmente scolarizzati hanno ottime capacità di relazione e imparano meglio attraverso l'interazione con gli altri.

Strategie: Lavoro di gruppo, *peer tutoring*, discussioni, apprendimento collaborativo.

7. **Intelligenza intrapersonale**

Alcuni studenti non alfabetizzati o debolmente scolarizzati hanno una forte consapevolezza di sé e dei propri bisogni.

Strategie: Percorsi di auto-riflessione, definizione di piccoli obiettivi personali, apprendimento basato sull'esperienza.

8. **Intelligenza naturalistica**

Lo studente potrebbe avere un forte legame con la natura e imparare meglio in ambienti esterni.

Strategie: Attività all'aperto, apprendimento attraverso l'osservazione e la manipolazione di elementi naturali.

Come applicare gli spunti forniti dalla teoria delle intelligenze multiple alla didattica per lo studente analfabeta? Con le stesse modalità analizzate finora: adattando le lezioni allo studente, fornendo molteplici mezzi di coinvolgimento e rendendo l'apprendimento significativo.

Un approccio basato sulle intelligenze multiple aiuta a valorizzare le capacità di ogni studente non alfabetizzato o debolmente scolarizzato, trasformando la classe in un ambiente inclusivo e motivante.

8. IL RUOLO DELLA L1 E DELLE ALTRE LINGUE NOTE

L'apprendimento dell'italiano come L2 da parte di uno studente analfabeta è influenzato non soltanto dalla lingua madre (L1), ma anche da eventuali altri codici noti. Le caratteristiche della lingua o del dialetto di origine influiscono infatti sul modo in cui lo studente percepisce, memorizza e riproduce ogni nuova risorsa comunicativa con cui entra in contatto. È tuttavia bene precisare che questo influsso interlinguistico non va interpretato esclusivamente in chiave negativa, né solamente nei termini di un ostacolo o rallentamento, sia perché l'impatto esercitato è spesso meno incidente di quanto si ritenga sia perché va ricordato l'effetto positivo e di mediazione della lingua o dialetto di origine e di tutti i codici noti al parlante a vantaggio dell'acquisizione di ogni idioma successivo. Di seguito vediamo alcuni aspetti chiave.

Sebbene uno studente analfabeta non sappia leggere e scrivere nella propria lingua madre, la competenza anche esclusivamente orale di cui dispone influisce comunque sull'apprendimento dell'italiano a livello fonologico, morfologico, sintattico e pure semantico.

Di seguito alcune differenze tra la L1 e l'italiano e il loro possibile impatto sui processi di apprendimento:

Aspetto	Possibili differenze a seconda della lingua di origine	Strategie di supporto
<i>Sistema di scrittura</i>	Uno studente che parla una lingua o un dialetto con un alfabeto diverso (es. arabo, cinese, bengalese) dovrà imparare a riconoscere e memorizzare i grafemi dell'italiano.	Uso di immagini, lettere in rilievo, associazioni suono-simbolo, esercizi multisensoriali.
<i>Sistema fonologico</i>	Alcuni suoni dell'italiano potrebbero non esistere nella L1 dello studente, rendendo difficile la pronuncia (es. la differenza tra "b" e "v" per ispanofoni, suoni nasali per francofoni, "r" arrotata per arabofoni).	Attività di discriminazione uditiva, giochi con i suoni, ripetizioni guidate, uso di gesti per supportare la pronuncia.

<i>Morfologia e sintassi</i>	Alcune lingue non prevedono il genere grammaticale (es. cinese, turco), mentre altre hanno un ordine sintattico di base delle parole diverso dall'italiano (es. arabo, coreano, giapponese).	Esercizi pratici, frasi modello, uso di immagini e schemi per rendere visibili le strutture grammaticali.
<i>Uso degli articoli</i>	Lingue come il russo o il cinese non hanno articoli, quindi gli studenti potrebbero ometterli in italiano.	Fraasi contestualizzate, giochi di associazione articolo-nome.
<i>Sistema verbale</i>	Molte lingue esprimono tempo, modo e aspetto verbale diversamente rispetto all'italiano, quindi i parlanti di questi codici dovranno capire come comunicare questi significati (es. il passato prossimo o il futuro)	Drammatizzazioni, uso di immagini e linee temporali per mostrare le azioni nel tempo.
<i>Consapevolezza fonologica</i>	Se la L1 dello studente ha un sistema fonologico molto diverso, potrebbe avere difficoltà a percepire e distinguere alcuni suoni dell'italiano.	Attività di ascolto, rime, filastrocche e canzoni per sensibilizzare l'orecchio alla nuova lingua.

BOX 1.13: Strategie specifiche per facilitare l'apprendimento in base alla L1

A. Studenti di lingue romanze (spagnolo, francese, portoghese, rumeno)

Vantaggi:

- Condividono molte parole simili all'italiano (cognati) e hanno strutture grammaticali spesso vicine.
- False analogie che portano a errori (es. in spagnolo "embarazada" significa incinta, non imbarazzata).
- Rafforzare il lessico evidenziando le parole simili e i falsi amici.

B. Studenti di lingue con alfabeto non latino (arabo, cinese, russo, thai, coreano)

Vantaggi:

- Abitudine a imparare sistemi linguistici molto diversi.

- Riconoscere l'alfabeto latino, distinguere le lettere simili (p/b, d/q), imparare la direzionalità della scrittura da sinistra a destra.
- Attività multisensoriali (scrittura con il dito sulla sabbia, lettere in rilievo, giochi con flashcard).

C. Studenti di lingue sintatticamente diverse dall'italiano (cinese, giapponese, coreano, vietnamita)

Vantaggi:

- L'italiano ha una struttura SVO (Soggetto-Verbo-Oggetto), mentre altre lingue hanno un ordine sintattico di base diverso (es. giapponese SOV).
- Esercizi di costruzione di frasi con immagini e schemi visivi.

CAPITOLO 2 – PROFILI E SILLABO DI RIFERIMENTO

Il sillabo di riferimento per gli apprendenti non alfabetizzati o debolmente scolarizzati è il [Sillabo per la progettazione di percorsi di apprendimento dell'italiano e alfabetizzazione funzionale a livello Pre-A1 \(Pre-A1-PAF\)](#) di Fernanda Minuz e Paola Casi.

Nelle *Indicazioni per l'articolazione del livello Pre-A1 PAF basate sulla guida di riferimento del Consiglio d'Europa LASLLIAM, nella sua versione in lingua italiana ALSILMA - Alfabetizzazione e insegnamento della lingua seconda per l'integrazione linguistica dei migranti adulti* che lo corredano si trovano delle indicazioni estremamente utili per la progettazione didattica.

BOX 2.1: Curricoli e sillabi di riferimento per i livelli precedenti all'A1: un'indicazione bibliografica

Come è noto, il Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) fornisce descrittori per la valutazione delle competenze linguistiche solamente a partire dal livello A1. Per questo

motivo alcuni Paesi europei si sono dotati di strumenti per la progettazione didattica per i livelli inferiori al livello A1, e nello specifico per l'alfabetizzazione di studenti migranti.

In Italia, il lavoro portato avanti da Fernanda Minuz e dai suoi collaboratori rappresenta da decenni un punto di riferimento per insegnanti e progettisti linguistici che lavorano in quest'area. Proponiamo di seguito una bibliografia essenziale cronologica per quanti desiderassero approfondire l'argomento:

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

Minuz F., Borri A., Rocca L. e Sola C., *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1 (I Quaderni della Ricerca n. 17)*, Loescher, Torino 2014.

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

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

Minuz F., Rocca L. e Borri A., *Alfabetizzare in italiano con ALSILMA: sillabo e repertori (I Quaderni della Ricerca n. 81)*, Loescher Editore, Torino 2024.

Documenti online:

Casi P., Minuz F., *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello ALFA. Indicazioni per l'articolazione del livello Alfa. In collaborazione con gli Enti certificatori*, 2019.

Casi P., Minuz F., *Sillabo per la progettazione di percorsi di apprendimento dell'italiano e alfabetizzazione funzionale a livello Pre-A1 (Pre-A1-PAF). Indicazioni per l'articolazione del livello Pre-A1 PAF basate sulla guida di riferimento del Consiglio d'Europa LASLLIAM, nella sua versione in lingua italiana ALSILMA - Alfabetizzazione e insegnamento della lingua seconda per l'integrazione linguistica dei migranti adulti*, 2024.

1. PROFILO GLOBALE DI COMPETENZA ALFABETICA E LINGUISTICA

Gli studenti migranti, siano essi adulti o minori, rappresentano un gruppo fortemente disomogeneo all'interno del quale si possono identificare diversi profili di alfabetizzazione, influenzati anche dal background linguistico, culturale e formativo degli apprendenti.

Nel *Sillabo* redatto da Minuz e Casi vengono presentati quattro macro-gruppi (A, B, C, D), con l'obiettivo di aiutare gli enti formativi e gli insegnanti nella predisposizione di percorsi *ad hoc*, rivolti all'utenza di riferimento. In sede di programmazione didattica, al di là delle caratteristiche che contraddistinguono a grandi linee ogni macro-gruppo, è importante tenere in considerazione anche fattori come la tipologia di contatti che l'utenza ha con la L2, i **domini** in cui si verificano tali contatti, la **distanza sistematica dell'italiano dalla lingua madre o da una lingua terza**, le **competenze orali in lingua italiana e nelle lingue del repertorio linguistico**.

1. Gruppo A – pre-alfabeti

I discendenti appartenenti a questo macro-gruppo sono migranti che non hanno ricevuto un'istruzione formale nel Paese d'origine, la cui L1 non prevede un sistema di scrittura o non è oggetto di insegnamento all'interno delle istituzioni scolastiche del Paese stesso. Ne consegue pertanto che, non avendo questi apprendenti sviluppato un'idea di scrittura come sistema semiotico, potrebbe essere per loro difficile capire come una parola scritta sia portatrice di un significato. La denominazione che viene data a questa tipologia di studente migrante è 'pre-alfabeta'.

2. Gruppo B – analfabeti

BOX 2.1: Analfabeti primari, funzionali e di ritorno

In relazione alle abilità di lettura, nel manuale *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta* di Minuz viene fatta una ripartizione tra analfabeti primari, funzionali e di ritorno.

Gli **ANALFABETI PRIMARI**, detti anche **ANALFABETI TOTALI O STRUMENTALI**, sono coloro che si conformano alla definizione letterale del termine, poiché “sono in maggioranza persone che non hanno mai ricevuto nessuna forma di istruzione alla scrittura e alla lettura” (Minuz, 2015: 15).

Secondo i dati UNESCO i Paesi maggiormente coinvolti dal fenomeno dell'analfabetismo sono Afghanistan, Benin, Burkina Faso, Repubblica Centrafricana, Ciad, Comore, Costa

d'Avorio, Etiopia, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Haiti, Iraq, Liberia, Mali, Mauritania, Niger, Senegal, Sierra Leone e Sudan del Sud.

L'**ANALFABETA FUNZIONALE** è invece descritto come un individuo incapace di prendere parte a tutte quelle attività che implicano l'utilizzo della letto-scrittura e delle abilità di calcolo e che sono utili allo sviluppo dell'intero gruppo o della comunità cui egli stesso appartiene (UNESCO, 2003). Tale definizione si riferisce alle abilità di lettoscrittura in relazione alla vita quotidiana e all'interazione con tutti i membri all'interno della società.

L'**ANALFABETA DI RITORNO** è invece una persona scolarizzata le cui abilità di lettoscrittura vengono meno a causa della bassa frequenza con cui vengono utilizzate.

Dal punto di vista etimologico del termine, viene definito "**analfabeta**" quell'apprendente che **non ha mai imparato a leggere e scrivere in L1 o in altre lingue**, che di conseguenza ha ricevuto bassa o nulla istruzione formale nel Paese d'origine o altrove.

3. Gruppo C – debolmente scolarizzati (meno di 5 anni)

Di norma appartengono al macro-gruppo dei **debolmente scolarizzati** quegli apprendenti che hanno ricevuto **un'istruzione limitata nella loro lingua materna (al massimo 5 anni) o in altre lingue o un'istruzione di base qualitativamente carente**. Così come l'**analfabeta funzionale** di cui sopra, appartengono a questo gruppo coloro che non sono in grado di utilizzare la lingua scritta in situazioni quotidiane, anche se sono in grado di leggere e scrivere parole isolate. L'analfabetismo funzionale copre una vasta gamma di casi, sia in termini di competenza alfabetica in L1 o in altre lingue, sia in termini di domini in cui si svolgono le capacità di letto-scrittura, così come di sistemi di scrittura in cui i discendenti possono aver acquisito un alfabetismo parziale.

Certamente è necessario tenere in considerazione il sistema di scrittura in cui è avvenuta la prima alfabetizzazione in quanto questo incide sulle modalità e sui ritmi di apprendimento della scrittura in L2. All'interno di uno stesso sistema di scrittura, ad esempio quello alfabetico, è di fondamentale rilevanza anche la specifica scrittura di una lingua, ad esempio l'arabo o il cirillico.

All'interno del gruppo C sono compresi anche i precedentemente citati "**analfabeti di ritorno**" in quanto hanno in parte perso le loro competenze di lettoscrittura per mancanza di utilizzo della lingua scritta nella vita quotidiana.

4. Gruppo D – alfabetizzati

Si tratta di discenti alfabetizzati in L1 o in altre lingue seconde. Tale utenza si distingue in modo totale dai tre gruppi precedenti in quanto con essa il percorso formativo di apprendimento della L2 può concentrarsi da subito sull'apprendimento linguistico, comprendendo anche esercitazioni che prevedano l'uso della lingua scritta così come previsto dal QCER e dal *Volume Complementare* dei quali rappresentano l'utenza di riferimento.

2. SPUNTI PER LA PROGETTAZIONE DIDATTICA

Come accennato nel capitolo precedente, gli apprendenti migranti di livello precedente all'A1 costituiscono un gruppo estremamente eterogeneo.

Nella progettazione didattica, di conseguenza, bisogna tenere conto del fatto che gli apprendenti spesso presentano livelli linguistici molto diversi nelle diverse abilità: potrebbero per esempio possedere un buon livello nelle abilità di ricezione e produzione orale ed essere meno competenti in quelle di lettura e scrittura. Questo accade di frequente perché mentre la lingua orale ha un carattere più naturale e per questo è molto più facile che venga acquisita in maniera spontanea dagli apprendenti, l'alfabetizzazione è un processo lento che ha luogo in ambienti educativi e richiede istruzione esplicita; assai raramente, infatti, avviene spontaneamente.

Il processo di alfabetizzazione è una traiettoria che conduce dalla lettura e scrittura di parole isolate, semplici e familiari, al saper leggere e scrivere frasi brevi e semplici, purché composte di parole ortograficamente semplici, o anche brevissimi testi composti da poche frasi, per lo più giustapposte, con analoghe caratteristiche. Si tratta di un **percorso che conduce dall'idea di parola** acquisita nei primi stadi di alfabetizzazione, **all'acquisizione della nozione di frase** e all'iniziale **familiarizzazione con la nozione di testo**.

L'obiettivo, dunque, è progettare e realizzare attività di alfabetizzazione linguistica, con particolare attenzione al **consolidamento delle capacità tecniche di lettura e scrittura**, inclusa la **capacità di segmentare la catena fonica** e l'**acquisizione della fluenza nella lettura e nella scrittura**.

Le attività dovrebbero anche essere finalizzate all'apprendimento delle **forme lessicali**. L'attenzione sarà posta soprattutto sul **valore pragmatico di tali forme** (ad esempio la funzione regolativa di una parola come *uscita* se posta sulla porta di un autobus).

Vale la pena sottolineare ancora una volta che se il processo di alfabetizzazione tende in ultimo al livello A1, è vero anche che il percorso non si esaurisce con questo livello, ma prosegue nell'arco dell'intero apprendimento della lingua. Inoltre, per il livello A1 e successivi, l'apprendente non alfabetizzato o debolmente scolarizzato starà ancora sviluppando ed esercitando le strategie già proprie di uno studente alfabetizzato.

Alfabetizzare non significa unicamente insegnare a riconoscere i segni grafici (ciò che è scritto) e trasformarli in fonemi (in suoni) e viceversa, ma significa, soprattutto in questo contesto, **rendere gli apprendenti in grado di essere attori attivi del loro quotidiano** tanto in termini di svolgimento delle basilari funzioni comunicative orali, quanto di quelle che investono le abilità generiche di lettura e scrittura.

Coerentemente all'approccio orientato all'azione proprio del QCER adottato da ALSILMA, la definizione delle competenze/obiettivi di insegnamento deve quindi tener conto di descrizioni analitiche per i diversi livelli, del saper fare e dell'uso della lingua nei diversi contesti.

L'idea di base rimane quella proposta dal QCER, che indica come fondamentali per chi apprende una lingua straniera:

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

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

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

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

BOX 2.2: Per approfondire

Per una disamina dei risultati di apprendimento attesi e per l'articolazione dei corsi in base ai contesti e alle conoscenze e abilità in uscita, utilissima per la programmazione didattica, si rimanda a Minuz e Casi 2024.

Per approfondire: Alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per l'integrazione linguistica dei migranti adulti – ALSILMA (I Quaderni della Ricerca n. 80).

In questa guida, pensata proprio per sostenere gli educatori linguistici, gli estensori di curricoli e i responsabili delle politiche linguistiche, sono illustrati nel dettaglio i livelli di progressione, le scale di descrittori e le tavole, le strategie d'uso della lingua, i risultati di apprendimento attesi, le attività di valutazione.

CAPITOLO 3 – OSTACOLI ALL'APPRENDIMENTO E SVILUPPO DELLE ABILITÀ PROPODEUTICHE ALLA LETTOSCRITTURA

Questa sezione del manuale intende offrire **spunti di riflessione e orientamenti operativi** ai docenti impegnati nell'insegnamento dell'italiano L2 a persone analfabete o

debolmente scolarizzate, in particolare MSNA, neomaggiorenni e richiedenti asilo adulti ospiti delle comunità di accoglienza in Friuli Venezia Giulia (d'ora innanzi FVG), i quali possono presentare ulteriori ostacoli all'apprendimento legati a vulnerabilità cognitive, emotive o traumatiche.

L'obiettivo è promuovere l'individuazione e il potenziamento di abilità cognitive di base, spesso prerequisiti impliciti della letto-scrittura, che risultano frequentemente fragili o non automatizzati in questa tipologia di utenza.

L'intervento su tali abilità — tra cui la memoria di lavoro, il riconoscimento visivo, la categorizzazione, la consapevolezza fonologica e le funzioni esecutive — rappresenta una strategia educativa preventiva e inclusiva, finalizzata a rimuovere ostacoli che possono compromettere non solo l'alfabetizzazione in L2, ma anche l'autonomia comunicativa e l'integrazione sociale dei beneficiari.

1. INTRODUZIONE

Nelle classi di alfabetizzazione per cittadini di Paesi terzi – in particolare MSNA e richiedenti asilo – l'insegnante si confronta con due ordini di problemi: l'**analfabetismo primario** e ulteriori **ostacoli cognitivi o socio-emotivi** che, pur non essendo certificati, interferiscono con l'apprendimento dell'italiano L2. Si intende quindi:

- a) offrire uno **sguardo** sulle categorie di Bisogno Educativo Speciale (BES) nei contesti migratori;
- b) illustrare i limiti degli strumenti diagnostici tradizionali;
- c) delineare un set di **abilità cognitive propedeutiche alla lettoscrittura**;
- d) proporre **strategie didattiche** per potenziarle.

2. BES NEL QUADRO NORMATIVO ITALIANO E REGIONALE (FVG)

2.1. Architettura legislativa

In Italia e abbiamo delle leggi che tutelano il diritto all'inclusione scolastica:

- la **Legge 104/1992** fonda il diritto all'inclusione scolastica delle persone con **disabilità**, riconoscendo il valore della **personalizzazione didattica**;

- la **Legge 170/2010** definisce e tutela i Disturbi Specifici di Apprendimento (**DSA**), imponendo **misure didattiche compensative e dispensative**;
- con la **Direttiva MIUR 27.12.2012** e la successiva **CM 8/2013**, il concetto di Bisogni Educativi Speciali (**BES**) viene esteso a **ogni situazione di svantaggio evolutivo**, anche transitorio o socioculturale, ampliando il raggio di intervento personalizzato;
- il **D.Lgs. 66/2017**, infine, ribadisce il principio di accomodamento ragionevole per tutti, sottolineando l'importanza della **progettazione universale per l'apprendimento (PUA)**.

Tuttavia, le fattispecie giuridiche previste per l'identificazione dei BES o dei DSA si basano su criteri valutativi clinici, anamnestici e scolastici che presuppongono percorsi educativi pregressi, una documentazione diagnostica formale e riferimenti normativi nazionali. Proprio questi requisiti risultano spesso assenti o inapplicabili nel caso di MSNA, richiedenti asilo o adulti migranti, le cui biografie educative sono lacunose, informali o non documentate. Questo rende complessa, se non impossibile, l'attivazione di tutele formali, pur in presenza di evidenti ostacoli all'apprendimento.

Nel presente manuale, l'uso di termine medico-scientifici come Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) deve essere inteso in modo descrittivo e funzionale, non diagnostico né clinico.

I DSA, secondo la Legge 170/2010, sono condizioni neurologiche specifiche riconosciute dal sistema sanitario nazionale, la cui certificazione comporta diritti scolastici formali (es. misure dispensative e strumenti compensativi). Tuttavia la popolazione target del progetto, oltre a non disporre quasi mai della documentazione anamnestica e scolastica necessaria per una valutazione clinica secondo i criteri nazionali, non può accedere ai test: essendo culturalmente e linguisticamente tarati su soggetti italofofoni, risultano inadeguati o inattendibili se somministrati a persone provenienti da contesti educativi e culturali profondamente differenti.

Ciononostante, in aula il docente può rilevare comportamenti e difficoltà che, sul piano osservativo, risultano compatibili con alcune manifestazioni tipiche dei BES (DSA o ADHD ad esempio), come la dislessia evolutiva, la discalculia o i disturbi della memoria di lavoro. In questi casi, il riferimento ai DSA ha una funzione euristica e operativa, utile per orientare la progettazione. Tale approccio consente di identificare ostacoli persistenti e ricorrenti nell'apprendimento della lingua e nel processo di alfabetizzazione e di attivare

strategie di supporto educativo coerenti con i bisogni reali dell'apprendente, pur in assenza di una certificazione formale.

BOX 3.1: Limiti diagnostici ed etnocentrismo

- **Nota terminologica:** disturbi come dislessia o ADHD sono stati concettualizzati in sistemi scolastici euro-americani che presuppongono alfabetizzazione precoce, banchi individuali, tempi di lavoro prolungati. Trasporli tali e quali a contesti migranti produce distorsioni.
- **Bias degli strumenti standardizzati.**
- **Possibili ricadute operative fallaci:** con diagnosi errata si rischiano interventi inadeguati e stigma.

2.2. Categorie di BES rilevanti in L2

Dall'esperienza maturata all'interno dei corsi di alfabetizzazione proposti dai partner di progetto, è risultato che gli studenti non alfabetizzati o debolmente scolarizzati possono presentare caratteristiche di apprendimento che si ritiene riconducibili a:

- DSA;
- disabilità intellettive o sensoriali;
- ADHD;
- borderline cognitivo;
- disturbi del linguaggio in L1;
- sindrome post-traumatica da stress (PTSD).

Inoltre, la quasi totalità degli studenti rientra nelle categorie dello svantaggio linguistico-culturale e dello svantaggio socio-economico (instabilità abitativa, lavoro precoce).

2.3. Abilità cognitive propedeutiche alla lettoscrittura

Dall'analisi della letteratura emerge un insieme relativamente stabile di **abilità cognitive**, comuni alla maggior parte dei modelli neuroeducativi. Queste abilità, **se assenti o insufficientemente sviluppate, limitano l'accesso alla lettoscrittura** e devono quindi essere oggetto di osservazione e potenziamento sistematico. Proponiamo di seguito una

sintesi delle abilità propedeutiche alla lettoscrittura più rilevanti, sulla base dell'esperienza maturata dai partner di progetto in questo ambito:

1. Consapevolezza fonologica - discriminazione visiva e uditiva

La consapevolezza fonologica è la capacità di riflettere sulla struttura sonora delle parole, segmentarle in unità minime (sillabe, fonemi) e manipolarne gli elementi. È considerata uno dei prerequisiti fondamentali per l'apprendimento della lettura e della scrittura nei sistemi alfabetici, poiché permette di comprendere che a ogni suono (fonema) corrisponde un simbolo grafico (grafema). All'interno di questa competenza si inserisce anche la discriminazione uditiva, ovvero la capacità di distinguere suoni simili (es. /p/ e /b/, /f/ e /v/), e la discriminazione visiva, cioè la capacità di differenziare grafemi con caratteristiche visive simili (come b/d, p/q, m/n). Queste abilità risultano spesso deboli o del tutto assenti nei soggetti che non hanno avuto un'esposizione sistematica alla lingua scritta in L1, e che quindi non hanno sviluppato spontaneamente la corrispondenza tra segni e suoni. Un soggetto può, per esempio, non riuscire a riconoscere che "sole" e "sale" differiscono per un solo "elemento" o "segmento", che identifica una coppia minima di fonemi /o/ e /a/, oppure confondere le lettere nel momento della lettura o scrittura. Per gli insegnanti che operano in contesti di alfabetizzazione è essenziale lavorare su questi aspetti attraverso attività ludico-sonore (*clapping syllables*, giochi di rima, caccia al suono iniziale) e su esercizi visivi mirati (abbinamento di lettere simili, ricerca di errori, domino di grafemi). **Potenziare la consapevolezza fonologica e la discriminazione percettiva significa costruire le basi per la decodifica alfabetica, favorendo un accesso più fluido alla lettura e alla scrittura.**

Attività proposte nel Toolkit:

- attività 73: 6 Ahiaiai Ohioioioi
- attività 74: Suono - segno
- attività 88: Completa i nomi

2. Memoria di lavoro

La memoria di lavoro è una componente centrale del sistema cognitivo e svolge un ruolo cruciale nei processi di lettura, scrittura e comprensione linguistica. Essa consente di mantenere e manipolare attivamente le informazioni per un breve periodo,

come ad esempio ricordare una parola da scrivere, trattenere una sequenza di lettere da ripetere, o seguire una consegna *multistep*. La memoria di lavoro è coinvolta anche nell'integrazione temporanea tra suoni e simboli grafici ed è quindi essenziale per la decodifica fonologica. Negli apprendenti debolmente scolarizzati o analfabeti primari, la memoria di lavoro può essere poco allenata o fortemente influenzata da altri fattori come la deprivazione linguistica, lo stress, l'insicurezza emotiva. In aula si manifesta come difficoltà a completare un compito complesso, a ricordare un modello appena mostrato o a gestire istruzioni verbali senza supporto visivo. Potenziare la memoria di lavoro è possibile attraverso esercizi strutturati e ripetitivi, che favoriscano l'automatizzazione di routine cognitive e la progressiva estensione dello span mnestico. Sono particolarmente efficaci attività come: eco-lettura, giochi di ripetizione sequenziale (visiva e uditiva), esercizi "copio e ricordo", e ricostruzione di sequenze. **Lavorare su questa abilità significa rendere più stabile e flessibile l'elaborazione linguistica, riducendo gli errori dovuti a sovraccarico cognitivo.**

Attività proposte nel Toolkit:

- attività 75: Guardo, ricordo e dico
- attività 76: Ripeti la fila!

3. Riconoscimento fonosillabico e ortografico globale

Il riconoscimento fonosillabico e quello ortografico globale sono due modalità diverse ma complementari di accedere alla lettura. Il primo si basa sulla scomposizione fonologica della parola in sillabe e fonemi, che vengono poi convertiti in segni grafici (es. s-a-l-e → "sale"). Questo processo è tipico degli apprendenti in fase iniziale ed è indispensabile per affrontare parole sconosciute o non familiari. Il riconoscimento ortografico globale, invece, si sviluppa gradualmente e permette di riconoscere parole o intere espressioni come unità visive, senza scomposizione fonemica. È fondamentale per la lettura fluente e rapida, poiché consente di accedere direttamente al significato delle parole più frequenti (come "ciao", "oggi", "uscita") senza analizzarle ogni volta. Nei contesti di alfabetizzazione in L2, entrambi i processi devono essere allenati contemporaneamente, poiché rispondono a esigenze diverse: il primo costruisce la competenza di decodifica, il secondo favorisce l'automatismo e la comprensione. Le difficoltà possono manifestarsi sia in termini di tempo necessario all'analisi fonosillabica, sia nella mancanza di esposizione a parole ad alta frequenza. Il docente

può intervenire con esercizi graduati: da un lato, attività di fusione fonemica e sillabazione; dall'altro, l'uso di parole ad alta frequenza (*sight words*), cartellonistica autentica, e flashcard globali. **Stimolare entrambe le vie di accesso alla parola scritta è essenziale per garantire un apprendimento equilibrato.**

Attività proposte nel Toolkit:

- attività 73: Ripeti la fila
- attività 74: Disegno la mia parola
- attività 78: Il percorso della lettera
- attività 88: Completa i nomi

4. **Attenzione e inibizione**

Le abilità legate all'attenzione selettiva e sostenuta e all'inibizione comportamentale rientrano nella più ampia categoria delle funzioni esecutive, ossia di quei processi di autoregolazione che permettono di dirigere il comportamento in modo finalizzato. In ambito didattico, queste abilità permettono di restare concentrati su un compito, ignorare stimoli distraenti, completare attività anche faticose e bloccare risposte impulsive. L'inattenzione e l'impulsività sono molto comuni nei contesti di vulnerabilità e non sono necessariamente legate a un disturbo: fattori ambientali, biografie scolastiche frammentate, stress cronico o traumi possono compromettere il funzionamento attentivo. In classe, queste difficoltà si manifestano con comportamenti disorganizzati, mancanza di persistenza nei compiti, risposte affrettate e difficoltà a rispettare le consegne. Per supportare lo sviluppo dell'attenzione e del controllo inibitorio, è utile proporre attività con routine ben scandite, tempi brevi, stimoli visivi chiari, e giochi che allenino il controllo del corpo e del pensiero (es. "stop-and-go", giochi con cambio regola, attività con segnali visivi o sonori). Anche la regolazione emotiva e l'ambiente contenitivo giocano un ruolo fondamentale. **Allenare queste abilità significa creare le condizioni neuropsicologiche per apprendere, non solo per leggere e scrivere.**

Attività proposte nel Toolkit:

- attività 68: I fantascatti
- attività 69: Dobble

5. **Grafomotricità**

La grafomotricità è l'insieme delle abilità motorie fini e visuospatiali che permettono di produrre tracciati scritti in modo fluido, leggibile e funzionale. Include la coordinazione occhio-mano, la percezione dello spazio grafico, la direzionalità del tratto e la forza muscolare fine necessaria per scrivere con strumenti diversi. Nell'analfabetismo primario, soprattutto se non c'è mai stata esperienza di scuola, queste abilità possono risultare completamente assenti. In tali casi, l'apprendente non solo non sa come si scrive ma non ha sviluppato nemmeno la capacità motoria di tenere correttamente una penna, seguire una linea, orientare il tratto da sinistra a destra. Scrivere può risultare quindi un'attività estremamente faticosa e frustrante, con il rischio di rinuncia. Il potenziamento grafomotorio richiede un approccio progressivo e multisensoriale. Le attività devono partire da gesti ampi (uso di braccia, sabbia, lavagne) per poi passare a strumenti più fini (matite, pastelli, penne), lavorando su linee, curve, lettere e infine parole. Materiali a rilievo, fogli quadrettati, esercizi di *tracing* e disegno libero possono essere usati per costruire familiarità con il gesto grafico, aumentando nel tempo la precisione e la resistenza. **La grafomotricità non è un semplice esercizio tecnico: è la porta di accesso alla scrittura come atto comunicativo.**

Attività proposte nel Toolkit:

- attività 77: Desideri e acquisti

6. Logica e problem solving - Senso del numero - Categorizzazione e classificazione

Questo gruppo di abilità comprende un insieme di competenze cognitive trasversali che supportano non solo l'apprendimento della matematica, ma anche la comprensione testuale, la gestione delle regole grammaticali e l'organizzazione del pensiero. La logica e il *problem solving* si riferiscono alla capacità di individuare relazioni tra elementi, anticipare conseguenze, risolvere compiti attraverso strategie. Il senso del numero (*number sense*) è la competenza intuitiva nel percepire quantità, ordinare grandezze, stimare risultati semplici. La categorizzazione e classificazione, infine, permettono di raggruppare oggetti, parole, suoni o concetti secondo proprietà condivise. Queste abilità sono alla base di moltissimi apprendimenti, anche linguistici: ad esempio, classificare immagini aiuta a costruire campi semantici; ordinare sequenze temporali rinforza la comprensione di un testo; risolvere piccoli problemi sostiene l'autonomia nell'uso funzionale della lingua. Negli apprendenti con scolarizzazione

debole o assente, tali abilità possono essere intuitive ma disorganizzate, oppure poco esercitate. Il docente può stimolarle attraverso giochi logici, attività di ordinamento, confronti visivi (più/meno, grande/piccolo), esercizi con pattern e sequenze, utilizzo di oggetti concreti o simbolici. **Potenziare queste competenze significa allenare il pensiero astratto e strutturato, creando le basi per una lettura/comprendimento efficace e per una gestione più consapevole dei testi scritti e orali.**

Attività proposte nel Toolkit:

- attività 79: 6 FUORI!
- attività 82: Problemi in vista!
- attività 85: Completa la sequenza

2.4. Strategie didattiche per il potenziamento mirato

Le strategie illustrate di seguito offrono al docente criteri concreti per scegliere, adattare e monitorare attività che stimolino una o più abilità cognitive propedeutiche alla lettoscrittura. Non si tratta di "ricette", ma di un quadro di riferimento flessibile, da combinare con l'osservazione in classe e con le risorse disponibili.

1) Selezione mirata delle attività

Principio guida: ogni esercizio dev'essere collegato a un obiettivo cognitivo preciso (es. memoria di lavoro, categorizzazione visiva, funzioni esecutive).

- **Banche di materiali online.** Piattaforme come [TrainingCognitivo.it](https://www.trainingcognitivo.it) o l'area download di Centro Studi Erickson offrono schede graduate, filtrabili per funzione (logica, fonologia, numeri, ecc.).
- **Criteri di scelta:** (a) corrispondenza tra obiettivo e abilità fragile, (b) carico linguistico minimo se l'utente è analfabeta, (c) possibilità di modulare la difficoltà sul momento

2) Metodologie facilitanti

Le ricerche in ambito neurolinguistico convergono nel ritenere **approcci ludico-multisensoriali** i più efficaci con apprendenti a bassa scolarità.

- **Game-based learning:** giochi strutturati (Memory, bingo, domino logico) possono attivare ricompense dopaminergiche e aumentano la permanenza sul compito.

- **Multisensorialità:** combinare canali visivi, uditivi, cinestetici e tattili (lettere in carta vetrata, *air-writing*, sillabe battute con i piedi) riduce il carico cognitivo e rinforza la traccia mnestica.
- **Micro-cicli procedurali:** esercizi brevi, ripetuti e intervallati (*distributed practice*) favoriscono l'automatizzazione senza sovraccarico cognitivo.

3) Valutazione dinamica delle attività

Per verificare se un compito potenzia davvero l'abilità bersaglio, si propone di adottare il modello test-teach-retest di Lidz & Peña (2020)

- 1) **Test iniziale:** l'alunno affronta l'attività senza aiuti; il docente annota errori e strategie spontanee.
- 2) **Mediation:** insegnante o pari forniscono suggerimenti graduati (gesto, modello, domanda di orientamento).
- 3) **Retest:** si ripete il compito o uno analogo; il guadagno di performance indica la modificabilità cognitiva. Una semplice griglia di osservazione (allegata) permette di registrare: livello di aiuto necessario, responsività, errori residui e trasferibilità a compiti simili.

BIBLIOGRAFIA PARZIALE (DA INTEGRARE A CURA DEL PARTNER DI PROGETTO)

Caon F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci-Loescher, Torino 2017

Caon F. e Brichese A. (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci-Loescher, Torino 2019.

Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze 2001.

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

Minuz F., Borri A., Rocca L. e Sola C., *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1 (I Quaderni della Ricerca n. 17)*, Loescher, Torino 2014.

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

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

Minuz F., Rocca L. e Borri A., *Alfabetizzare in italiano con ALSILMA: sillabo e repertori (I Quaderni della Ricerca n. 81)*, Loescher Editore, Torino 2024.

Wolf M., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e pensiero, Milano 2009.

Documenti online:

Casi P., Minuz F., *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello ALFA. Indicazioni per l'articolazione del livello Alfa. In collaborazione con gli Enti certificatori*, 2019

Casi P., Minuz F., *Sillabo per la progettazione di percorsi di apprendimento dell'italiano e alfabetizzazione funzionale a livello Pre-A1 (Pre-A1-PAF)*, 2024