

6 La struttura dei sillabi e alcune implicazioni metodologiche

Graziano Serragiotto, Giulia Tardi

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 6.1 Introduzione. – 6.2 I sillabi. – 6.2.1 Ricezione. – 6.2.2 Produzione. – 6.2.3 Interazione. – 6.2.4 Mediazione. – 6.2.5 Competenza plurilingue e pluriculturale. – 6.2.6 Competenze linguistico-comunicative. – 6.2.7 Azioni socio-comunicative e forme. – 6.2.8 Lessico. – 6.2.9 Domini e contesti d'uso. – 6.2.10 Descrittori supplementari. – 6.2.11 Educazione civica. – 6.3 La valutazione. – 6.4 Conclusioni.

6.1 Introduzione

L'inclusione linguistica e culturale rappresenta una delle sfide più complesse e urgenti nei percorsi di accoglienza rivolti a persone con *background* migratorio e costituisce un passaggio fondamentale per la piena partecipazione alla vita civica, sociale e lavorativa.¹

Nel territorio veneziano, l'offerta di corsi di italiano L2 risponde a un bisogno diffuso e crescente di integrazione linguistica, sociale e lavorativa, soprattutto tra le comunità migranti. Questa domanda viene soddisfatta attraverso una rete articolata di attori pubblici e privati, tra cui enti locali, scuole, associazioni, cooperative. Oltre ai corsi finalizzati all'ottenimento del permesso di soggiorno (A2 integrazione), si rileva un'ampia gamma di percorsi differenziati

1 Il capitolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori che hanno concordato insieme l'impianto generale e la suddivisione in parti. Giulia Tardi ha curato i paragrafi da 6.2 a 6.2.6, mentre Graziano Serragiotto ha curato i paragrafi da 6.2.7 a 6.3. Sono da attribuirsi a entrambi gli autori l'introduzione e le conclusioni.

per target e finalità: corsi di microlingua per contesti lavorativi (es. Fincantieri, Trenitalia), corsi per sole donne (neomamme o in gravidanza), corsi per minori (accompagnati e non, anche con disabilità), e corsi di lingua per genitori stranieri organizzati all'interno delle scuole. I livelli coperti spaziano prevalentemente dal Pre-A1 al B1, con classi spesso omogenee per provenienza (in prevalenza bangladese) o, in altri casi, eterogenee. In alcune realtà, è prevista la presenza di mentori o facilitatori che accompagnano l'apprendimento e l'inserimento nel contesto locale. La partecipazione è generalmente gratuita, resa possibile da fondi pubblici e bandi, in particolare grazie al sostegno del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) e di iniziative promosse da Migrantes (Serragiotto, Tardi 2025).

Per rispondere in modo mirato all'esigenza di disporre di sillabi destinati a supportare l'apprendimento della lingua italiana e a facilitare l'integrazione di apprendenti adulti e giovani adulti di origine bangladese, sono stati elaborati quattro sillabi che coprono i livelli di competenza linguistica compresi tra Pre-A1 e B1, secondo i parametri del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (2001) e del relativo *Volume complementare* (2020).

I sillabi assemblati delineano un percorso formativo strutturato e graduale che integra dimensioni linguistiche, culturali e metodologiche calibrate sui bisogni specifici dei destinatari, offrendo un quadro operativo coerente per lo sviluppo di competenze comunicative spendibili nella vita quotidiana. Pensati principalmente per docenti di italiano L2, progettisti di corsi, educatori, mediatori linguistici e culturali, operatori sociali e rappresentanti di enti e istituzioni attivi sul territorio veneziano, i sillabi sono stati concepiti come strumenti flessibili e modulari, in grado di adattarsi ai diversi contesti didattici locali. Al contempo, essi valorizzano il ruolo dell'apprendente come soggetto attivo e consapevole del proprio processo di apprendimento, promuovendone l'autonomia e la capacità di agire nei vari ambiti della vita sociale.

La struttura dei sillabi facilita l'organizzazione e la gestione della didattica, fornendo indicazioni operative funzionali alla progettazione delle attività, alla definizione degli obiettivi formativi e alla valutazione delle competenze. Pur pensati per il contesto veneziano, i sillabi offrono un modello trasferibile ad altri territori e comunità grazie alla loro impostazione modulare, che ne consente l'adattamento in base alle risorse disponibili, alla tipologia dei corsi e ai profili degli apprendenti. Articolati su quattro livelli (Pre-A1, A1, A2, B1), i sillabi offrono una base solida per la progettazione di percorsi differenziati: corsi di alfabetizzazione, corsi orientati alla certificazione linguistica, percorsi di formazione per l'inserimento lavorativo, moduli integrati con attività di educazione civica e culturale ecc. In questa prospettiva, i sillabi si configurano come cornici progettuali aperte, all'interno delle quali l'insegnante o il

progettista possono operare con flessibilità, selezionando contenuti, attività e modalità valutative coerenti con il contesto, i tempi disponibili e i bisogni specifici degli apprendenti. Ogni sillabo include descrittori operativi di competenza, nuclei tematici centrati sulla vita quotidiana e sull'integrazione, e indicazioni metodologiche che ne facilitano l'implementazione pratica. Tale impianto li rende strumenti dinamici, capaci di orientare l'azione didattica senza rigidità prescrittive, valorizzando il principio dell'adattabilità e della personalizzazione.

Elaborare un sillabo che possa essere adattato alle diverse tipologie di corsi offerti nel territorio veneziano risponde all'esigenza di fornire uno strumento flessibile, coerente e funzionale alla molteplicità dei contesti formativi presenti. La varietà di corsi attivi a Venezia, Mestre e Marghera – per adulti, donne, minori, lavoratori, genitori, persone con disabilità, richiedenti asilo – è il riflesso di una realtà educativa estremamente eterogenea, in cui cambiano non solo i profili dei partecipanti, ma anche gli obiettivi formativi, i tempi, i luoghi e le modalità didattiche.

Un sillabo rigido, definito in maniera univoca e applicabile a un solo tipo di corso, rischierebbe di non rispondere adeguatamente ai bisogni specifici di ciascun gruppo. Al contrario, un sillabo adattabile consente a insegnanti, operatori e programmatori di corsi di selezionare, modificare e combinare i contenuti, le attività e gli obiettivi a seconda del target, del livello linguistico, della durata del corso e delle risorse disponibili. Ciò è particolarmente rilevante nei contesti in cui i percorsi sono brevi o discontinui, dove gli apprendenti presentano forti disparità in termini di alfabetizzazione o in cui la frequenza è irregolare.

Inoltre, l'adozione di un sillabo adattabile favorisce la coerenza formativa tra percorsi diversi, consentendo un tracciamento comparabile delle competenze acquisite e facilitando il passaggio da un corso all'altro, ad esempio in caso di mobilità degli apprendenti. Offre anche una base comune per la valutazione, la documentazione e la rendicontazione dei percorsi, pur rispettando la specificità dei singoli progetti.

In un territorio come quello veneziano, caratterizzato da una forte presenza della comunità bangladesese ma anche da classi multiculturali, un sillabo modulabile è in grado di valorizzare la dimensione interculturale e di adattarsi a una pluralità di esperienze, bisogni e stili di apprendimento, promuovendo una didattica realmente inclusiva, contestualizzata e orientata all'azione.

La decisione di elaborare un multisillabo processuale nasce quindi dall'esigenza di costruire percorsi didattici capaci di rispondere con efficacia alla complessità, all'eterogeneità e alla mutevolezza dei bisogni formativi rilevati nei contesti di insegnamento dell'italiano a migranti, in particolare a studenti di origine bangladesese nel territorio

veneziano. I dati raccolti attraverso osservazioni, analisi di contesto e rilevazioni di bisogni indicano chiaramente la necessità di superare l'impostazione rigida e prescrittiva di un sillabo predefinito, in favore di una struttura più flessibile, aperta e dinamica (cap. 3).

Un sillabo processuale, come delineato da Breen (1987a; 1987b), non è fissato una volta per tutte, ma si sviluppa progressivamente lungo il percorso didattico, adattandosi alle esigenze emergenti, ai ritmi di apprendimento, ai progressi e alle difficoltà degli studenti. Questo approccio si fonda su alcuni principi fondamentali: flessibilità, centratura sull'apprendente, apprendimento dinamico e feedback continuo (Serragiotto, Tardi 2025). In tale cornice, gli obiettivi e i contenuti non sono imposti a priori ma negoziati e ridefiniti in itinere, grazie a un dialogo costante tra insegnanti e studenti. È proprio questa attenzione alla negoziazione e all'adattamento che consente di valorizzare la dimensione sociale e interazionale dell'apprendimento linguistico, promuovendo l'autonomia e il protagonismo degli studenti.

Inoltre, la scelta di articolare il sillabo in più componenti - ricezione, produzione, interazione, mediazione, competenza plurilingue, competenze linguistico-comunicative, azioni socio-comunicative - consente di cogliere la complessità dell'agire comunicativo e di intervenire in modo mirato sulle diverse aree di competenza. L'approccio processuale si rivela particolarmente adatto in contesti come quelli dei corsi per migranti, in cui i gruppi classe sono spesso eterogenei per età, scolarizzazione, livello linguistico, storie migratorie, e i percorsi individuali possono subire frequenti interruzioni o variazioni.

Il quadro teorico di riferimento si fonda sul QCER e sul suo *Volume complementare*, che concepiscono la competenza linguistico-comunicativa come una dimensione complessa, articolata nei suoi aspetti linguistici, sociolinguistici e pragmatici. L'approccio metodologico adottato è quello orientato all'azione, secondo cui l'apprendente è considerato un agente sociale che utilizza la lingua per agire, interagire e partecipare in contesti reali. Di conseguenza, le attività e i compiti linguistici proposti sono strettamente ancorati ai domini d'uso più rilevanti per le persone migranti: il dominio pubblico, quello personale, quello professionale e quello educativo. I sillabi non si limitano a fornire una sequenza di contenuti grammaticali, ma definiscono obiettivi comunicativi situati, costruiti attorno a ciò che l'apprendente è in grado di fare con la lingua in contesti concreti e significativi. L'intero impianto metodologico mira a valorizzare la competenza d'uso della lingua, promuovendo un apprendimento funzionale, contestualizzato e orientato all'autonomia e alla partecipazione attiva nella società.

6.2 I sillabi

I sillabi sono stati assemblati facendo riferimento ai principali strumenti di descrizione della competenza linguistica a livello europeo e nazionale. In particolare, la struttura si fonda sulle scale e sui descrittori del QCER (COE 2001), nonché sul *Volume complementare* (COE 2020), che ha aggiornato e arricchito il quadro originario introducendo nuove dimensioni come la mediazione, la competenza plurilingue e pluriculturale e una maggiore attenzione alla dimensione pragmatica e socioculturale dell'uso della lingua.

A tali riferimenti si affiancano i sillabi elaborati dagli Enti certificatori italiani, ovvero l'Università per Stranieri di Siena, l'Università per Stranieri di Perugia, l'Università Roma Tre e la Società Dante Alighieri, riuniti nell'Associazione CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità). In particolare, si è fatto riferimento ai sillabi pubblicati nel 2011 (CLIQ 2011a; 2011b; 2011c; 2011d), che rappresentano uno standard di riferimento per la certificazione delle competenze in italiano L2 nei vari livelli del QCER.

L'impianto generale è stato costruito secondo un approccio multisillabico, in grado di integrare diversi criteri di selezione e organizzazione dei contenuti. Ciò consente di valorizzare, accanto alla dimensione linguistica, anche quella comunicativa, socio-pragmatica, culturale e operativa, offrendo una visione complessa e articolata della competenza da sviluppare. I sillabi sono suddivisi in aree comuni ricorrenti, che ne costituiscono l'ossatura e garantiscono coerenza verticale (nella progressione da un livello all'altro) e orizzontale (nella trasversalità dei contenuti). Le aree sono le seguenti:

- ricezione: attività e strategie legate alla comprensione orale, audiovisiva e scritta;
- produzione: espressione orale e scritta;
- interazione: scambio comunicativo, sia in presenza sia a distanza;
- mediazione: capacità di facilitare la comprensione tra interlocutori, trasmettere informazioni, riformulare contenuti e sostenere l'interazione tra culture e lingue diverse;
- competenza plurilingue e pluriculturale: sviluppo di una consapevolezza linguistica e culturale che valorizza le risorse linguistiche pregresse degli apprendenti e promuove atteggiamenti positivi verso la diversità;
- competenze linguistico-comunicative: articolate in competenza linguistica, sociolinguistica e pragmatica;
- azioni socio-comunicative: attività e compiti comunicativi situati nei diversi ambiti della vita quotidiana, lavorativa e istituzionale;
- forme grammaticali: strutture morfosintattiche di riferimento per ciascun livello;
- lessico: selezione e progressione del vocabolario utile per affrontare i compiti comunicativi previsti nei diversi domini;

- domini e contesti d'uso: ambienti d'interazione (pubblico, personale, professionale, educativo) e situazioni comunicative concrete;
- descrittori supplementari: elementi aggiuntivi tratti dal *Volume complementare* che arricchiscono la descrizione delle competenze.

L'articolazione dei sillabi lungo queste macroaree consente una pianificazione didattica integrata, attenta non solo all'apprendimento della lingua in senso stretto, ma anche allo sviluppo delle competenze necessarie per una partecipazione attiva e consapevole alla vita sociale, culturale e lavorativa nel contesto di accoglienza.

Nei paragrafi che seguono verranno illustrate le diverse componenti che costituiscono i sillabi, accompagnate da riflessioni metodologiche e indicazioni operative. Queste ultime, presentate all'interno di appositi box, offrono spunti applicabili non solo al contesto della comunità bangladesese, ma trasferibili anche ad altre realtà migranti presenti sul territorio.

6.2.1 Ricezione

Nel *Volume complementare*, la ricezione viene intesa come il processo attraverso cui l'utente riceve ed elabora input, attivando schemi mentali ritenuti adeguati a costruire una rappresentazione del significato e formulare ipotesi sull'intenzione comunicativa dell'emittente. Questo processo implica un'interazione continua tra i segnali co-testuali e contestuali e gli schemi attivati, che vengono costantemente verificati e, se necessario, riformulati attraverso ipotesi alternative.

La ricezione si compone di attività e strategie.

Le attività di ricezione si articolano in tre principali modalità:

- **comprensione orale:** riguarda la comprensione di input orali, in tempo reale o registrati, prodotti da uno o più interlocutori. Si tratta di una competenza essenziale per l'interazione quotidiana, che richiede la capacità di cogliere sia il significato letterale, sia l'intenzione pragmatica dell'emittente;
- **comprensione visiva:** comprende la lettura di testi scritti e la comprensione di messaggi visivi. Anche in questo caso l'utente attiva conoscenze pregresse e strategie interpretative per decodificare l'input e attribuirgli significato;
- **comprensione audiovisiva:** è oggetto di una scala specifica, 'guardare la TV, film e video', e si riferisce alla comprensione di prodotti multimediali come programmi televisivi, video e film. L'elaborazione può avvenire con o senza il supporto di sottotitoli o doppiaggi, implicando una combinazione di stimoli visivi, sonori e linguistici.

La ricezione, nelle sue diverse declinazioni, costituisce una componente fondamentale della competenza comunicativa e interculturale dell'apprendente, poiché coinvolge non solo abilità decodificative, ma anche processi cognitivi complessi legati all'interpretazione, all'inferenza e alla costruzione del significato in contesti autentici.

La comprensione orale è articolata in: comprensione orale generale, comprendere una conversazione tra altre persone, comprendere come componente di un pubblico, comprendere annunci e istruzioni, comprendere mezzi di comunicazione audio e registrazioni.

L'espressione 'comprensione orale' fa riferimento alla capacità di comprendere messaggi trasmessi attraverso la comunicazione diretta, in presenza (faccia a faccia) oppure a distanza, sia in tempo reale, sia mediante registrazioni. Questa competenza include sia la decodifica degli elementi audio-orali, sia l'interpretazione di segnali visivi e gestuali che accompagnano l'interazione linguistica.

La progressione della comprensione orale nei sillabi riflette un'evoluzione graduale da una capacità molto limitata e dipendente dal contesto (Pre-A1), fino alla comprensione autonoma di testi orali chiari e strutturati su temi familiari (B1). Al livello Pre-A1 l'utente è in grado di comprendere domande e affermazioni estremamente semplici e brevi, a condizione che vengano articolate lentamente e chiaramente, che siano supportate da elementi extralinguistici come gesti o immagini e che siano ripetute in caso di necessità. La comprensione è fortemente ancorata al contesto quotidiano e limitata a parole familiari e formule routinarie.

Nel passaggio ad A1, la comprensione resta limitata, ma si estende a messaggi orali semplici, concreti e familiari (numeri, prezzi, date e giorni della settimana), sempre che siano pronunciati con lentezza e precisione, con pause frequenti che permettano all'ascoltatore di elaborare l'input.

Il livello A2 segna un incremento della capacità di comprensione, che si estende a espressioni comuni riferite a bisogni immediati (ad esempio: famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). È tuttavia ancora richiesta una articolazione lenta e chiara.

Al livello B1, la comprensione orale raggiunge una soglia di autonomia funzionale. L'utente è in grado di seguire discorsi chiari, in lingua standard o varietà familiari, su argomenti abituali e di interesse quotidiano (scuola, lavoro, tempo libero), riconoscendo sia il significato globale sia dettagli specifici. La competenza si estende anche a brevi narrazioni. L'ascoltatore mostra una maggiore capacità inferenziale, pur continuando a necessitare di un input ben strutturato e non eccessivamente complesso.

Questa progressione evidenzia come lo sviluppo della competenza ricettiva orale sia strettamente legato non solo alla complessità linguistica dell'input, ma anche al grado di autonomia e flessibilità

interpretativa dell'utente. Con l'avanzare del livello, si riduce la dipendenza da supporti esterni (ripetizione, gesti, contesto visivo) e si amplia la capacità di elaborare input autentico in tempo reale.

Le attività di comprensione orale riguardano:

- comprendere una conversazione tra altre persone: questa scala descrittiva si applica a situazioni in cui alcune persone interagiscono tra loro all'interno di un gruppo, senza rivolgersi direttamente all'utente oppure a situazioni in cui l'utente ascolta casualmente una conversazione tra persone vicine, pur non partecipandovi attivamente. Si tratta di situazioni complesse perché l'utente, non coinvolto direttamente, non ha la possibilità di adattarsi all'interazione, in cui i parlanti condividono conoscenze pregresse, riferimenti ed eventualmente varietà linguistiche comuni e non può intervenire per chiarire o richiedere ripetizioni, non essendogli riconosciuto un ruolo discorsivo attivo. La scala operazionalizza tale competenza attraverso una serie di abilità chiave, che includono: la capacità di riconoscere e collegare parole o espressioni tra loro; la capacità di identificare il tema centrale della conversazione e seguire i cambiamenti tematici; la capacità di ricostruire una sequenza temporale coerente, ad esempio nella narrazione di un evento; la possibilità di rilevare accordi o disaccordi tra i partecipanti e di identificare gli argomenti pro e contro relativi a una questione discussa;
- comprendere come componente di un pubblico: la scala si riferisce alla capacità di comprendere un intervento rivolto a un pubblico, come avviene, ad esempio, durante una riunione, una lezione, una conferenza, un seminario, una visita guidata o una cerimonia. In questi contesti, sebbene l'utente non partecipi attivamente all'interazione, la comprensione risulta in genere meno complessa rispetto a quella richiesta per seguire una conversazione tra terzi. Ciò si deve principalmente al fatto che un intervento monologico tende a essere più strutturato, consentendo all'ascoltatore di ricostruire il significato anche in presenza di lacune, grazie alla coerenza del discorso e alla presenza di segnali discorsivi che guidano la comprensione. Inoltre, il parlante di norma modula ritmo e intonazione in funzione del pubblico, facilitando ulteriormente l'accesso al contenuto. I concetti chiave operazionalizzati in questa scala comprendono: la capacità di seguire un discorso continuo, specialmente se riferito a oggetti concreti (come durante una visita guidata) o supportato da materiali visivi (ad esempio presentazioni multimediali); il grado di adattamento dell'oratore al pubblico, in termini di velocità dell'esposizione e livello di semplificazione linguistica; il ruolo della familiarità con il contesto o con l'argomento trattato come facilitatore della

comprensione; la possibilità di seguire il filo argomentativo, identificando i punti principali, le fasi del discorso e l'organizzazione logica della presentazione.

- comprendere annunci e istruzioni: la scala descrive una forma di comprensione fortemente focalizzata, orientata alla decodifica di informazioni specifiche all'interno di annunci, istruzioni, direttive, spesso legate a contesti pratici o procedurali (es. sicurezza, orientamento, organizzazione). La difficoltà di tali situazioni comunicative può derivare da diversi fattori, tra cui il mezzo di trasmissione: gli annunci, ad esempio, possono essere diffusi attraverso impianti sonori pubblici (talvolta non perfettamente funzionanti), oppure pronunciati da un parlante posto a notevole distanza dall'ascoltatore;
- comprendere mezzi di comunicazione audio e registrazioni. Questa scala riguarda la capacità di comprendere materiali audio registrati o trasmessi, spesso accompagnati da contenuti video, come bollettini meteorologici, storie, notiziari, interviste e documentari. Tali testi orali presentano una notevole varietà di generi, scopi comunicativi e registri linguistici, richiedendo all'utente una competenza ricettiva articolata. I concetti chiave operazionalizzati nella scala includono: la capacità di individuare informazioni concrete; la comprensione dei punti salienti e delle informazioni essenziali, anche in presenza di contenuti ricchi o strutturati; l'abilità di cogliere informazioni importanti; la capacità di riconoscere l'umore, l'atteggiamento e il punto di vista dell'emittente.

La comprensione audiovisiva si sviluppa in guardare la TV, film e video. La scala descrive la capacità di comprendere materiali audiovisivi, sia in diretta sia registrati, comprendenti programmi televisivi, video e – a partire dal livello B1 – anche film. Si tratta di una competenza complessa, che implica l'integrazione simultanea di input visivi e sonori, e che richiede all'utente una buona padronanza linguistica combinata a strategie di decodifica multimodale.

I concetti chiave operazionalizzati nella scala includono:

- la capacità di seguire la progressione del discorso, identificando il passaggio da un argomento all'altro e riconoscendo i punti salienti della comunicazione;
- la gestione dell'esposizione linguistica, che varia da un linguaggio standard, articolato con lentezza e chiarezza, fino alla capacità di comprendere espressioni idiomatiche, colloquiali o gergali, tipiche di produzioni audiovisive autentiche.

Questa tipologia di comprensione richiede non solo competenze linguistiche avanzate, ma anche la capacità di inferire significati a

partire da segnali visivi, gestuali e prosodici, e di contestualizzare culturalmente quanto viene osservato e ascoltato.

La comprensione scritta si sviluppa lungo un continuum che va dal riconoscimento visivo di parole familiari associate a immagini fino alla lettura autonoma di testi lineari e informativi su argomenti noti. Questo processo di sviluppo, che si articola dai livelli Pre-A1 a B1, non riguarda solo l'ampliamento del lessico e della competenza morfosintattica, ma anche la capacità di attivare strategie di lettura, inferire significati dal contesto e orientarsi tra generi testuali diversi.

Al livello Pre-A1 l'utente è in grado di riconoscere parole familiari (come il proprio nome, nomi di oggetti o luoghi noti), associate a immagini. Esempi tipici includono menu illustrati, cartellonistica visiva, etichette, libri illustrati per bambini. La lettura è puramente riconoscitiva e guidata, e si basa su supporti iconici che rendono trasparente il significato del testo scritto.

Al livello A1 l'utente è in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, un enunciato alla volta, spesso ricorrendo alla rilettura per cogliere il significato. È in grado di identificare nomi propri, parole frequenti e formule fisse, come quelle presenti in avvisi, biglietti, etichette, messaggi scritti legati alla sfera personale o a contesti prevedibili. La comprensione è ancora globale e frammentaria, ma sufficiente per orientarsi nei testi più elementari.

Al livello A2 la comprensione si amplia a testi brevi e semplici di contenuto concreto e familiare, scritti con un lessico di alta frequenza. L'utente è in grado di comprendere note informative, descrizioni essenziali, brevi articoli pratici, semplici istruzioni e altri testi legati alla vita quotidiana o al contesto lavorativo. Può riconoscere anche un certo numero di termini internazionali o anglicismi, e utilizzare il contesto per inferire significati. La lettura è più autonoma, anche se limitata nella profondità dell'interpretazione.

L'utente raggiunge al livello B1 una competenza sufficiente per leggere testi fattuali semplici e lineari, come articoli informativi, descrizioni, lettere personali o comunicazioni professionali, purché relativi al proprio ambito di interesse o esperienza. La comprensione non è solo letterale, ma include anche la capacità di identificare informazioni chiave, seguire un discorso logico e interpretare intenzioni comunicative di base. L'utente è in grado di navigare il testo con maggiore sicurezza, anche se può incontrare difficoltà con strutture più complesse o vocabolario specialistico.

Le strategie di ricezione rappresentano l'insieme dei processi cognitivi e metacognitivi che permettono all'apprendente di comprendere testi orali e scritti anche in presenza di elementi sconosciuti o incompleti. Tali strategie si basano sull'integrazione tra processi bottom-up (analisi degli elementi linguistici: lessico, morfologia, sintassi) e processi top-down (attivazione di conoscenze pregresse, schemi testuali e contesto situazionale), e si esprimono

nella capacità di compiere inferenze, anticipare contenuti, riconoscere strutture e dedurre significati.

La scala proposta nei sillabi per le strategie inferenziali evidenzia una progressione che va dal riconoscimento guidato da supporti visivi (Pre-A1) alla capacità autonoma di dedurre significati complessi a partire da indizi linguistici e strutturali (B1).

Al livello Pre-A1 l'apprendente è in grado di inferire il significato di una parola o di un segno esclusivamente grazie a un'immagine o un'icona associata. L'inferenza è puramente visiva e guidata, e dipende fortemente dal contesto illustrativo (es. un'immagine di un panino accanto alla parola 'panino' in un menu illustrato).

Al livello A1 l'utente inizia a utilizzare somiglianze grafiche o fonologiche con parole della lingua madre o di una lingua familiare per indovinare il significato di parole nuove (es. telefono - *telephone*). Inoltre, può inferire il significato di parole concrete (oggetti o azioni) all'interno di testi molto semplici e su argomenti noti, sfruttando il contesto immediato. Le inferenze sono ancora locali, isolate e legate a lessico concreto.

Al livello A2 l'apprendente è in grado di:

- riconoscere il tipo di testo (pubblicità, notizia, chat, articolo) basandosi su elementi visivi e formali (impaginazione, titoli, font);
- usare parole conosciute come ancora per inferire il significato di parole vicine in espressioni quotidiane;
- dedurre la funzione di espressioni fisse dalla loro posizione nel testo (es. formule di apertura o chiusura);
- servirsi di elementi come numeri, date e nomi propri per individuare l'argomento o il contesto di un testo;
- inferire significati generali a partire dall'idea complessiva del testo o da singole frasi.

Il livello B1 segna l'ingresso in una competenza inferenziale matura e articolata. L'utente è in grado di:

- seguire una sequenza logico-temporale, riconoscendo connettori frequenti (es. 'dopo', 'perché', 'tuttavia');
- fare previsioni sul contenuto del testo a partire da titoli, sottotitoli, immagini o formattazione;
- inferire il significato di parole sconosciute utilizzando il contesto e gli elementi linguistici interni (radici, prefissi, suffissi);
- riconoscere la funzione dei paragrafi e utilizzare la loro struttura per comprendere meglio l'argomentazione;
- ricostruire il significato di un passaggio all'interno della coerenza globale del testo.

Inoltre, è in grado di collegare informazioni disperse, attivare schemi cognitivi e tematici noti, e utilizzare la propria familiarità

con l'argomento per sopperire a lacune linguistiche, rendendo la comprensione strategica, autonoma e intenzionale.

Box 1 Implicazioni metodologiche relative alla ricezione

Dal punto di vista didattico, è fondamentale concepire percorsi che sviluppino in parallelo le tre modalità di comprensione (orale, scritta, audiovisiva) e che attivino strategie inferenziali consapevoli. L'insegnamento della comprensione non può essere ridotto alla semplice esposizione all'input, ma deve prevedere compiti didattici mirati, capaci di rendere l'apprendente protagonista di un processo attivo di decodifica e costruzione del significato.

Nella comprensione orale, occorre privilegiare testi semplici e autentici, fortemente ancorati al vissuto degli apprendenti (es. annunci scolastici, dialoghi su mezzi pubblici, conversazioni sul lavoro). Nelle fasi iniziali, è essenziale l'uso di supporti multimodali (gesti, immagini, oggetti), attività di pre-ascolto per attivare conoscenze pregresse, e l'esercizio alla riconoscibilità di elementi chiave (nomi, date, numeri, parole familiari). Al livello A2-B1, si può lavorare su compiti di comprensione globale e selettiva, segmentando il testo, utilizzando schemi visivi per la presa di appunti e favorendo il confronto tra previsioni e contenuto effettivo. La comprensione audiovisiva va integrata sin dai primi livelli, poiché consente di supportare la ricezione con il canale visivo. È utile proporre video brevi, scene quotidiane, interviste o spezzoni di film, sempre accompagnati da attività di anticipazione, completamento, ordinamento, e da esercizi su gesti e segnali culturali impliciti. Questa modalità è particolarmente efficace per sviluppare la competenza pragmatica e interculturale e può essere potenziata con l'uso guidato dei sottotitoli.

La comprensione scritta, invece, può essere sviluppata gradualmente a partire da materiali fortemente contestualizzati, con elementi iconici, caratteri ben leggibili e impaginazione chiara. Inizialmente, è utile lavorare su parole isolate o testi brevi, insegnando a riconoscere segnali visivi, titoli, parole-chiave e favorendo attività di matching tra immagini e testo. Nei livelli più avanzati, è importante introdurre testi informativi e descrittivi, organizzati secondo una struttura prevedibile, accompagnati da domande a scelta multipla, esercizi di completamento o vero/falso. Il lavoro sulle strategie di lettura (previsione, selezione, deduzione) dovrebbe essere esplicitato e sistematizzato anche attraverso il confronto tra lingue, valorizzando il plurilinguismo degli apprendenti.

Infine, lo sviluppo delle strategie di ricezione deve diventare un obiettivo didattico esplicito. L'insegnante ha il compito di guidare l'apprendente nel passaggio da una comprensione guidata e assistita a una lettura e ascolto strategici e autonomi, attraverso attività che stimolino l'inferenza, l'attivazione di schemi, la deduzione del significato da radici o prefissi, il riconoscimento della coerenza testuale. È particolarmente utile allenare l'uso di connettivi logici e temporali, la ricostruzione dell'ordine degli eventi e il riconoscimento del registro e dello scopo comunicativo di ciascun testo.

Le strategie di ricezione sono fondamentali per sviluppare una competenza ricettiva efficace e autonoma. Non si limitano alla comprensione passiva, ma implicano un'attiva costruzione del significato. La loro acquisizione richiede un lavoro didattico mirato, che includa:

- attività di anticipazione e previsione (a partire da titoli o immagini);
- esercizi di deduzione e inferenza (su parole isolate o interi enunciati);
- analisi di elementi testuali formali (connettivi, struttura paragrafica);
- allenamento all'uso del contesto per la comprensione di parole nuove.

6.2.2 Produzione

La produzione si articola in produzione scritta, produzione orale e strategie.

La produzione orale prevede scale e descrittori per:

- produzione orale generale;
- monologo articolato: descrivere esperienze, dare informazioni, argomentare;
- annunci pubblici;
- discorsi rivolti a un pubblico.

La produzione orale, a partire dal livello Pre-A1, si sviluppa gradualmente lungo un continuum che va dalla semplice trasmissione di informazioni personali fino alla capacità di esprimere pensieri articolati su temi di interesse. Al livello Pre-A1, l'utente è in grado di comunicare utilizzando brevi frasi memorizzate, principalmente per fornire informazioni personali di base come il nome, la nazionalità, l'indirizzo o la situazione familiare. L'interazione è molto elementare e si basa su modelli linguistici semplici e prevedibili.

Al livello A1, la produzione orale si amplia leggermente: l'utente riesce a formulare espressioni semplici e prevalentemente isolate riguardanti persone o luoghi, senza però riuscire a costruire una narrazione o una descrizione articolata. Il repertorio linguistico rimane limitato, ma consente di rispondere a domande semplici e di interagire in contesti familiari.

Con il passaggio al livello A2, si osserva un miglioramento nella coesione e nella capacità descrittiva: l'utente è in grado di descrivere in modo semplice persone, situazioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani o preferenze, utilizzando frasi brevi collegate tra loro, che danno vita a un discorso elementare, seppur ancora frammentario.

Al livello B1, la produzione orale acquisisce maggiore scorrevolezza e organizzazione: l'utente riesce a descrivere in modo semplice ma continuo uno o più argomenti familiari, strutturando il discorso secondo una sequenza logica di punti. Il linguaggio diventa più personale e meno dipendente da formule prefissate, pur rimanendo ancorato a contesti noti e prevedibili. Nel complesso, la progressione riflette una graduale espansione del repertorio linguistico, della capacità di organizzare il discorso e di adattarlo a scopi comunicativi sempre più articolati.

Il monologo articolato è descritto attraverso tre sotto-scale specifiche:

- **descrivere esperienze.** Questa scala riguarda la capacità di narrare ed esporre informazioni personali o esperienziali, con un'evoluzione che parte da semplici descrizioni del sé e delle proprie abitudini quotidiane fino alla produzione di discorsi articolati e scorrevoli su argomenti complessi. I due assi di sviluppo sono: la varietà e profondità degli argomenti trattati (da sé stessi a temi complessi); la complessità strutturale del discorso (da frasi semplici a paragrafi coerenti e connessi).
- **dare informazioni.** Questa scala si concentra sulla capacità di fornire informazioni in modo unidirezionale, senza aspettarsi uno scambio immediato. I descrittori tengono conto: del tipo di informazione comunicata (da semplici descrizioni a spiegazioni complesse, in ambito professionale o accademico); del livello di precisione (da indicazioni generiche a comunicazioni dettagliate e ben distinte).
- **argomentare.** La scala valuta la capacità di sostenere un'opinione o una tesi, come in un dibattito. I parametri considerati includono: la tipologia degli argomenti trattati (da preferenze personali a questioni socioculturali o astratte); le strategie argomentative (da paragoni semplici allo sviluppo sistematico di un punto di vista); la qualità della formulazione (da enunciazioni semplici a discorsi ben strutturati ed enfatici).

La scala relativa agli annunci pubblici riguarda la capacità di trasmettere oralmente informazioni rilevanti a un gruppo di ascoltatori, ad esempio in occasioni ufficiali o in contesti organizzativi. La progressione è determinata da: complessità e varietà dei contenuti (da frasi memorizzate ad annunci elaborati); chiarezza e intelligibilità del messaggio; grado di preparazione richiesto, da annunci provati in precedenza a prestazioni fluide e spontanee.

La scala 'discorsi rivolti a un pubblico' descrive la capacità di tenere una presentazione formale in contesti pubblici, come riunioni, lezioni o conferenze. Include anche la gestione del momento successivo alla presentazione, ovvero la risposta a domande del pubblico. I descrittori si articolano attorno a: la struttura del discorso (da brevi interventi preparati a presentazioni complesse e ben articolate); l'adattamento al pubblico (a partire dal livello B1); la capacità di gestire le domande, da risposte semplici con eventuale supporto, a risposte fluide e precise, anche su quesiti difficili o controversi.

Box 2 Implicazioni metodologiche relative alla produzione orale

Data l'ampia incidenza di livelli iniziali (Pre-A1 e A1) tra i discenti bangladesi, soprattutto tra i neoarrivati, è fondamentale privilegiare un approccio graduale, che parta da attività altamente strutturate e basate su modelli linguistici ripetibili, focalizzandosi sulla produzione di frasi memorizzate e formule funzionali per la comunicazione quotidiana. In questa fase iniziale, le attività dovrebbero favorire la familiarizzazione con le routine comunicative più ricorrenti (saluti, presentazioni, descrizioni personali) e con contesti noti come la casa, il lavoro, i servizi pubblici.

Man mano che si avanza verso i livelli A2 e B1, si rende opportuno introdurre compiti comunicativi più articolati, che consentano la descrizione di esperienze personali, la trasmissione di informazioni pratiche e l'espressione di opinioni semplici. L'uso di supporti visivi, mappe concettuali, role-play e simulazioni può risultare particolarmente efficace, soprattutto se ancorato a contesti di vita reale (ad esempio: raccontare la propria giornata, spiegare un tragitto, dare istruzioni sul lavoro). La scala del monologo articolato fornisce un quadro utile per progettare attività di narrazione e descrizione che tengano conto sia dell'ampliamento del repertorio tematico, sia della crescente coerenza e fluidità del discorso.

Per i discenti più avanzati, è possibile introdurre strategie di argomentazione, ad esempio attraverso dibattiti guidati o discussioni su temi rilevanti per la comunità di appartenenza, così da sviluppare non solo la competenza linguistica, ma anche la consapevolezza critica e interculturale. Le scale relative agli annunci pubblici e ai discorsi rivolti a un pubblico, infine, possono essere utilizzate come riferimento per la progettazione di attività didattiche legate all'autonomia comunicativa in contesti formali o semi-formali (assemblee scolastiche, incontri con istituzioni, presentazioni in classe).

La produzione scritta è articolata in produzione scritta generale, scrittura creativa, relazioni e saggi e si sviluppa, a partire dal livello Pre-A1, lungo un continuum che va dalla scrittura di informazioni personali essenziali fino alla redazione di testi coesi su argomenti familiari, raggiungendo al livello B1 una certa autonomia.

Al livello Pre-A1, l'utente è in grado di scrivere informazioni personali molto semplici, come il nome, la nazionalità o l'indirizzo. La scrittura si basa su modelli memorizzati o supporti esterni (come un dizionario), e l'autonomia è estremamente limitata. Le parole e le strutture utilizzate sono isolate e prevedibili, e l'attenzione è rivolta più alla trascrizione corretta che alla costruzione di messaggi complessi.

Al livello A1, l'utente inizia a produrre brevi espressioni e frasi isolate per parlare di sé e del proprio contesto quotidiano. È in grado di dare informazioni basilari sulla famiglia, sui propri gusti, sulle abitudini, utilizzando un lessico semplice e un repertorio linguistico ancora ridotto. I testi prodotti sono elementari e privi di articolazione sintattica, ma mostrano una prima capacità di espressione personale.

Con il passaggio al livello A2, la produzione scritta diventa più coerente e connessa, seppur in modo semplice: l'utente riesce a

collegare frasi e idee mediante connettivi elementari come 'e', 'ma', 'perché', costruendo brevi testi che vanno oltre la semplice elencazione. È in grado di scrivere brevi descrizioni, lettere personali molto semplici o messaggi legati alla vita quotidiana.

Al livello B1, la produzione scritta acquisisce una maggiore organizzazione e fluidità. L'utente è in grado di scrivere testi lineari e coesi su temi familiari, all'interno del proprio ambito di interesse. Utilizza una gamma più ampia di espressioni, strutturandole in sequenze logicamente ordinate, anche se con qualche limitazione nella varietà stilistica e nella complessità sintattica. I testi possono includere descrizioni, narrazioni, racconti di esperienze personali o messaggi più articolati.

Nel complesso, la progressione nei livelli riflette un passaggio da una produzione frammentaria e guidata a una produzione più autonoma, articolata e orientata all'interlocutore, con un uso sempre più consapevole della lingua scritta a fini comunicativi.

Le strategie legate alla produzione svolgono un ruolo cruciale nel supportare l'efficacia dell'interazione linguistica, soprattutto nei livelli iniziali di competenza. Esse non riguardano unicamente ciò che si dice o si scrive, ma come l'utente pianifica, adatta e monitora il proprio messaggio in funzione dell'interlocutore e del contesto.

La pianificazione è la fase che precede la realizzazione del messaggio, sia esso orale o scritto. Essa implica una riflessione sul contenuto e sulla forma del discorso, nonché sulla possibile reazione del destinatario. A livelli iniziali, pianificare può significare esercitarsi a pronunciare parole chiave o a scrivere semplici frasi, mentre nei livelli più avanzati si configura come una vera e propria progettazione del testo, con attenzione alla struttura, alla coerenza e alla pertinenza comunicativa. La pianificazione può includere la stesura di bozze, la prova orale di un'esposizione o la visualizzazione del discorso, e si configura come un'attività fondamentale per sviluppare autonomia e consapevolezza comunicativa.

La strategia di compensazione si attiva quando l'utente incontra difficoltà linguistiche o lacune lessicali, e rappresenta un'importante risorsa per mantenere la comunicazione attiva. Essa si manifesta attraverso l'uso di gesti, parafrasi, definizioni o termini provvisori, spesso accompagnati da segnali metalinguistici ('non so come si dice, ma è come...'). Nei livelli iniziali, questa strategia è visibile nell'uso di circonlocuzioni molto evidenti o gesti di supporto, mentre nei livelli più alti si affina fino a diventare quasi impercettibile. L'abilità di compensare efficacemente favorisce non solo la comunicazione, ma anche lo sviluppo della competenza strategica e dell'autoefficacia dell'apprendente.

La strategia di controllo e riparazione riguarda la capacità di monitorare in tempo reale il proprio output linguistico, riconoscere eventuali errori o fraintendimenti e intervenire per correggerli. Nei

livelli più bassi, l'utente può cambiare improvvisamente direzione o riformulare in modo evidente; nei livelli più alti, il controllo si esercita con maggiore fluidità e in modo meno invasivo. L'autocorrezione rappresenta un segnale importante di consapevolezza linguistica, così come la capacità di valutare quando è necessario correggere un errore e quando invece può non compromettere la comprensione.

Pianificazione, compensazione e controllo/riparazione non sono solo strategie per gestire le difficoltà, ma componenti essenziali dello sviluppo della competenza comunicativa. Integrare attività che ne stimolino l'uso consapevole nella didattica - ad esempio attraverso simulazioni, esercizi di autocorrezione o riflessione metalinguistica - permette di rafforzare negli apprendenti la capacità di gestire la lingua in modo flessibile, efficace e orientato all'interlocutore.

Box 3 Implicazioni metodologiche relative alla produzione scritta

Provenendo spesso da sistemi educativi centrati sulla memorizzazione e su modalità di scrittura formale e scolastica, molti studenti bangladesi possono presentare difficoltà nella produzione autonoma di testi in italiano.

A partire dal livello Pre-A1, è fondamentale proporre attività guidate e fortemente strutturate, che permettano di esercitare la scrittura di informazioni personali essenziali. In questa fase, l'uso di modelli fissi, formulari, schede da completare o esercizi a scelta multipla aiuta gli studenti a familiarizzare con l'alfabeto, l'ortografia italiana e le convenzioni di base della scrittura. L'insegnante può supportare la produzione scritta stimolando l'uso del dizionario o fornendo glossari personalizzati, favorendo così l'autonomia anche in contesti dove l'accesso alla lingua scritta è limitato.

Ai livelli A1 e A2, la didattica dovrebbe incentivare la produzione di frasi semplici su temi familiari, come la vita quotidiana, la famiglia, il lavoro o i propri gusti, introducendo gradualmente l'uso di connettivi elementari. È importante proporre compiti autentici e significativi - come scrivere un messaggio o una breve descrizione - che rispecchino situazioni comunicative reali. In questo modo, si promuove una scrittura contestualizzata e funzionale, più vicina ai bisogni concreti dei migranti. L'utilizzo di immagini, tabelle, modelli di testo e brainstorming collettivi può essere molto utile per sostenere la fase di pianificazione e attivare le conoscenze pregresse.

Al livello B1, diventa possibile lavorare su testi più articolati e coesi, in cui l'organizzazione logica delle informazioni assume maggiore rilievo. Gli studenti possono essere guidati nella redazione di testi narrativi, descrittivi o di breve argomentazione, utilizzando mappe concettuali, griglie e attività di scrittura collaborativa. In questa fase, l'insegnante svolge un ruolo centrale nella mediazione del processo di scrittura, aiutando gli apprendenti a pianificare, riformulare e autocorreggere il proprio testo.

In tutte le fasi dell'apprendimento, è essenziale promuovere l'uso di strategie cognitive e metacognitive legate alla produzione scritta. La pianificazione va sostenuta attraverso attività di pre-scrittura (schemi, elenchi, domande guida); la compensazione può essere esercitata insegnando a usare parafrasi, definizioni e formulazioni alternative quando il lessico manca; il controllo e la riparazione vanno stimolati mediante attività di rilettura, autocorrezione e scambio di feedback tra pari. Infine, è importante tenere conto delle risorse linguistiche pregresse degli studenti bangladesi, valorizzando il loro plurilinguismo come risorsa per la produzione scritta. L'uso guidato della lingua madre e dell'inglese, laddove conosciuti, può facilitare la costruzione di ponti cognitivi e semantici utili per l'apprendimento dell'italiano.

6.2.3 Interazione

L'interazione è articolata in:

- interazione orale: interazione orale generale, comprendere un interlocutore, conversazione, discussione informale, discussioni formali, cooperazione finalizzata a uno scopo (cucinare insieme, discutere un documento, organizzare un evento ecc.), transazioni per ottenere beni e servizi, scambio di informazioni, intervistare ed essere intervistati, utilizzare le telecomunicazioni;
- interazione scritta: interazione scritta generale, corrispondenza, appunti, messaggi e moduli;
- interazione on line: conversazione e discussione on line, transazioni e collaborazione on line finalizzate a uno scopo;
- strategie: alternarsi nei turni di parola, cooperare, chiedere chiarimenti.

L'interazione orale si sviluppa a partire dal livello Pre-A1 fino a livelli più avanzati, seguendo una progressione che riflette sia l'ampliamento del repertorio linguistico, sia la crescente capacità dell'utente di gestire scambi comunicativi in modo sempre più autonomo e flessibile. Dal livello Pre-A1 al B1, si passa da interazioni basate su espressioni memorizzate e gesti di supporto a conversazioni articolate su temi familiari e d'interesse personale, con crescente padronanza degli strumenti linguistici e delle strategie conversazionali.

Al livello Pre-A1, l'utente è in grado di fare domande e fornire risposte molto semplici su aspetti basilari della propria identità e della routine quotidiana (ad es. nome, età, orari, pasti), utilizzando espressioni fisse e gesti per sostenere il messaggio. L'interazione è fortemente dipendente dal contesto e dalla collaborazione dell'interlocutore. La produzione orale avviene in modo meccanico e limitato, con un'elevata dipendenza da modelli ripetuti e dall'input esterno.

Al livello A1 l'utente inizia a interagire in modo semplice, ma la comunicazione è ancora discontinua. È in grado di comprendere e formulare domande ed enunciati brevi su bisogni immediati o su argomenti molto familiari (come la casa, il cibo, la famiglia), a condizione che l'interlocutore parli lentamente, riformuli e supporti l'interazione.

Al livello A2 l'interazione si estende a compiti di routine e scambi semplici, sia in ambito personale che lavorativo. L'utente riesce a gestire brevi scambi informativi, porre domande, rispondere e collaborare all'interazione su temi concreti e noti. Tuttavia, la comprensione globale dell'interlocutore rimane limitata, e l'autonomia nel mantenere il dialogo è parziale. I contenuti della conversazione riguardano situazioni comuni come fare acquisti, chiedere informazioni, parlare del tempo libero o del lavoro.

L'utente al livello B1 è in grado di comunicare con discreta sicurezza su una vasta gamma di argomenti familiari o legati alla propria esperienza. È capace di iniziare, sostenere e concludere uno scambio comunicativo, controllare e confermare informazioni, esprimere problemi, opinioni e preferenze, e anche trattare temi più astratti come cultura, film o musica. L'interazione può avvenire spontaneamente, anche senza preparazione, soprattutto se l'argomento rientra nel proprio ambito di interesse.

Dal livello Pre-A1 al B1, l'interazione orale evolve da un'abilità fortemente dipendente dall'interlocutore a una competenza autonoma, che consente all'apprendente di partecipare attivamente a scambi comunicativi su una varietà di temi. La progressione evidenzia non solo un ampliamento del lessico e della struttura sintattica, ma anche lo sviluppo di strategie comunicative (richiesta di chiarimenti, riformulazioni, turni di parola) che rendono l'interazione più fluida ed efficace.

L'interazione scritta si sviluppa lungo un continuum che va dalla fornitura di informazioni elementari (Pre-A1) fino alla gestione autonoma di scambi scritti più articolati (B1), sia in ambito personale, sia professionale.

Al livello Pre-A1 l'utente è in grado di fornire semplici informazioni personali (come nome, indirizzo, situazione familiare) in un modulo o in un breve messaggio, utilizzando frasi isolate e spesso consultando un dizionario o un supporto visivo. L'interazione è estremamente limitata e dipende fortemente da modelli linguistici prefissati.

Con il passaggio al livello A1, l'utente sviluppa la capacità di chiedere e fornire dati personali, utilizzando espressioni brevi e convenzionali. La comunicazione scritta avviene principalmente attraverso scambi essenziali, come la compilazione di moduli semplici o l'invio di semplici messaggi. L'interazione rimane guidata e supportata da contesto e modelli, ma inizia ad assumere una forma dialogica.

Al livello A2, l'utente è in grado di scrivere brevi appunti e messaggi semplici, soprattutto in risposta a bisogni concreti o legati alla vita quotidiana (es. lasciare un messaggio, prendere nota di un orario, scrivere un promemoria). Viene introdotto l'uso di formule convenzionali per gestire scambi scritti, come saluti, richieste o scuse. L'interazione diventa più autonoma, ma rimane vincolata a contesti familiari e prevedibili. L'utente può anche compilare moduli più dettagliati, segnalando informazioni multiple in modo coerente.

L'utente, al livello B1, acquisisce una maggiore padronanza nell'interazione scritta: è in grado di comporre messaggi, lettere e appunti personali con una certa autonomia, chiedere o fornire informazioni, porre domande o spiegare problemi, anche su argomenti non strettamente quotidiani. Può inoltre verificare e chiarire informazioni ricevute, selezionando i contenuti rilevanti e organizzandoli in modo chiaro. Nella corrispondenza, è capace di comunicare idee ed emozioni, adottando un tono adeguato e iniziando a gestire con una certa flessibilità stile e registro. È in grado di scrivere messaggi complessi anche in ambito professionale o istituzionale, come e-mail di richiesta o giustificazione.

Nel passaggio dal livello Pre-A1 al B1, l'interazione scritta evolve da una funzione trasmissiva e meccanica a una capacità comunicativa dialogica, intenzionale e contestualizzata. Gli utenti apprendono a comunicare per iscritto in modo funzionale, passando dalla semplice compilazione di dati alla gestione consapevole di scambi scritti con finalità informative, relazionali o operative. Questa progressione implica anche uno sviluppo parallelo delle competenze grammaticali, lessicali e testuali, ma soprattutto della capacità di scrivere per interagire, ossia di costruire messaggi in funzione del destinatario, del contesto e dell'obiettivo comunicativo.

L'interazione online rappresenta una competenza trasversale e multimodale che riflette il modo in cui le persone oggi comunicano, apprendono, collaborano e agiscono attraverso i mezzi digitali. Questa abilità comprende sia la conversazione e discussione online, sia le transazioni e attività collaborative finalizzate a uno scopo, e si sviluppa progressivamente dal livello pre-A1 al B1, adattandosi ai diversi livelli di padronanza linguistica e digitale.

Al livello Pre-A1, l'interazione online è estremamente limitata e supportata da interfacce strutturate: l'utente è in grado di selezionare opzioni semplici (come la scelta di un prodotto o un colore in un modulo) e di pubblicare messaggi minimi, come saluti o brevi informazioni personali, spesso utilizzando emoticon, immagini o strumenti di traduzione. Si tratta di un'interazione essenzialmente ricettiva e meccanica, ancora lontana dalla dimensione dialogica.

Con il passaggio al livello A1, l'utente acquisisce la capacità di scrivere e rispondere a messaggi molto semplici, legati alla vita quotidiana (gusti, hobby, orari, ringraziamenti, conferme), e

può completare moduli di base fornendo dati personali (es. nome, indirizzo e-mail). La comunicazione rimane dipendente da modelli fissi e dalla presenza di supporti visivi e linguistici, ma si sviluppa una prima forma di interazione.

A livello A2, la competenza si amplia: l'utente può partecipare a scambi online su argomenti prevedibili, commentare post, condividere impressioni, reagire a contenuti multimediali e scrivere brevi post descrittivi, a condizione di avere tempo per formulare le risposte. In ambito transazionale, è in grado di effettuare operazioni online semplici (come ordinare prodotti, iscriversi a un corso, confermare appuntamenti), seguendo istruzioni guidate e compilando moduli più dettagliati. È inoltre capace di interagire in attività collaborative elementari, eseguendo istruzioni e chiedendo chiarimenti, soprattutto se sono presenti elementi visivi a supporto della comprensione.

Al livello B1, l'utente è in grado di interagire con maggiore autonomia e flessibilità in ambienti digitali anche complessi. Partecipa a discussioni online in tempo reale o asincrone con più interlocutori, pubblica contenuti personali (come resoconti di esperienze, commenti a video, post tematici) e risponde in modo articolato ai contributi altrui. È in grado di adattare il tono, la forma e lo stile dei propri messaggi, utilizzando anche codici paralinguistici (emoji, immagini, punteggiatura espressiva) per trasmettere emozioni, ironia o intenzioni comunicative. Nelle attività collaborative, può partecipare a progetti di gruppo, contribuendo alla realizzazione di compiti condivisi, negoziando significati e gestendo problemi comunicativi, sempre che il linguaggio non sia eccessivamente complesso. Riesce inoltre a combinare media diversi (testo, immagini, grafici, link) per chiarire e rafforzare i propri messaggi.

Le strategie di interazione contribuiscono in modo significativo alla gestione efficace degli scambi linguistici, riflettendo la capacità dell'utente non solo di produrre e comprendere messaggi, ma anche di partecipare attivamente, in modo collaborativo e strategico, all'interazione. Le tre principali scale che descrivono queste strategie sono:

- alternarsi in turni di parola. Riguarda la capacità di inserirsi dinamicamente nella conversazione, assumendo un ruolo attivo nella gestione del discorso. I descrittori fanno riferimento alla capacità di avviare, mantenere e concludere una conversazione, così come di intervenire in una discussione in corso utilizzando frasi fatte e formule di attesa (es. 'aspetta un attimo...', 'ci stavo pensando...') per guadagnare tempo o organizzare il pensiero;
- cooperare. La strategia della cooperazione si concentra sulla dimensione collaborativa dell'interazione, ovvero sulla capacità di facilitare lo sviluppo della conversazione in modo inclusivo e partecipato. Nei livelli iniziali, ciò avviene attraverso segnali di comprensione e incoraggiamento (es. 'sì', 'ho capito', annuire),

mentre nei livelli più avanzati l'utente è in grado di collegare i propri interventi a quelli altrui, offrire feedback costruttivo, sintetizzare i punti principali della conversazione o rilanciare il dialogo invitando altri a intervenire;

- chiedere chiarimenti. Questa strategia è centrale per monitorare la comprensione reciproca e per mantenere l'interazione attiva in caso di incertezza, ambiguità o difficoltà. Nei livelli inferiori, l'utente può semplicemente segnalare un problema di comprensione o chiedere di ripetere (es. 'puoi ripetere, per favore?', 'non ho capito'), mentre nei livelli successivi è in grado di formulare domande più mirate e approfondite, volte a chiarire specifici dettagli o a verificare la propria interpretazione di quanto ascoltato.

Le strategie di interazione sono attivabili in qualsiasi atto comunicativo, orale o scritto, in presenza o online. Esse non si limitano alla gestione del turno di parola, ma potenziano la qualità dello scambio, stimolano l'ascolto attivo, sostengono la coerenza del dialogo e permettono di negoziare il significato in modo efficace.

Box 4 Implicazioni metodologiche relative all'interazione

In molti casi, gli studenti bangladesi hanno una familiarità limitata con modalità comunicative dialogiche e collaborative, a causa di percorsi educativi incentrati sulla trasmissione unidirezionale del sapere, sulla memorizzazione e sulla scrittura formale. Per questo motivo, la didattica dell'interazione deve essere graduale, contestualizzata e fortemente guidata, ponendo particolare attenzione allo sviluppo delle strategie comunicative.

L'interazione orale va insegnata a partire da compiti comunicativi semplici e routinari, ancorati alla quotidianità degli studenti (salutare, chiedere indicazioni, parlare di sé, interagire sul lavoro). Nei livelli iniziali (Pre-A1 e A1), è essenziale proporre modelli ripetibili, role-play guidati, supporti visivi, e utilizzare la L1 o l'inglese come ponte per l'attivazione del significato. Gli studenti bangladesi possono trovare utile l'esercizio su formule fisse, l'uso di gesti e il lavoro sull'intonazione per facilitare la comprensione e l'iniziativa comunicativa. Man mano che si avanza verso A2 e B1, le attività dovrebbero favorire lo scambio di opinioni personali, la simulazione di interazioni reali (negoziati, richieste, telefonate), e la gestione autonoma di turni di parola, con un focus sulla coerenza e sul controllo della conversazione. È importante introdurre gradualmente anche la riflessione metalinguistica sulle strategie comunicative: come prendere la parola, come chiedere tempo per pensare, come verificare la comprensione.

Nella comunicazione scritta, si passa dalla compilazione guidata di moduli alla scrittura autonoma di messaggi, seguendo un percorso che deve essere fortemente contestualizzato e supportato da scaffolding linguistico (frasi modello, lessico controllato, formulari). L'insegnamento dovrebbe privilegiare testi funzionali e autentici (biglietti, note, e-mail brevi) legati alla vita reale degli studenti: richieste all'amministrazione scolastica, comunicazioni con il datore di lavoro, prenotazioni, giustificazioni. Nei livelli più alti, è opportuno introdurre la varietà di toni e registri e lavorare sulla capacità di adattare il messaggio al destinatario, guidando lo studente nella selezione di formule appropriate e nello sviluppo di una maggiore autonomia nell'organizzazione testuale. La revisione del testo (individuale o tra pari) può rafforzare la consapevolezza linguistica e comunicativa.

L'interazione digitale richiede non solo competenza linguistica, ma anche consapevolezza tecnologica. Per studenti bangladesi con limitata esperienza d'uso attivo di ambienti online in italiano, è importante introdurre progressivamente pratiche di scrittura digitale guidata, partendo da messaggi di saluto, condivisione di informazioni personali, fino alla partecipazione a discussioni asincrone o attività collaborative semplici (es. organizzare un evento, dare opinioni su un video). L'uso di strumenti digitali di supporto (dizionari online, correttori ortografici, traduttori) va insegnato in modo esplicito come strategia di compensazione, affinché gli studenti imparino a controllare e migliorare il proprio output in autonomia. È utile anche esercitarsi nell'uso di emoticon, immagini, simboli e codici non verbali digitali, per trasmettere tono, emozioni e intenzionalità.

Lo sviluppo delle strategie interattive è fondamentale per rendere l'apprendente un interlocutore efficace, soprattutto in un contesto multilingue e interculturale come quello dei migranti. Le strategie da sono:

- alternanza nei turni di parola: esercitare l'avvio e la chiusura di conversazioni, l'intervento in dialoghi già avviati, l'uso di segnali discorsivi per prendere tempo e organizzare le idee;
- cooperazione: allenare gli studenti a dare segnali di comprensione, a collegare le proprie risposte a quanto detto dagli altri, a coinvolgere i pari nella conversazione. Attività come le interviste a coppie, i giochi di ruolo cooperativi, o le conversazioni a staffetta possono essere molto utili;
- chiedere chiarimenti: promuovere l'uso di domande di verifica e richieste di ripetizione o riformulazione. Simulare situazioni in cui è necessario negoziare il significato (es. non capire le istruzioni, fraintendere una frase, chiedere di parlare più lentamente) può rinforzare la sicurezza comunicativa.

6.2.4 Mediazione

Nel quadro delle attività linguistiche, la mediazione rappresenta una dimensione comunicativa in cui l'utente non è chiamato a esprimere propri significati personali, ma ad agire come intermediario tra interlocutori che, per ragioni linguistiche o culturali, non riescono a comprendersi direttamente (COE 2001, 87). Questo tipo di interazione è particolarmente rilevante nei contesti plurilingui e multiculturali,

dove la comprensione reciproca può essere ostacolata dalla mancanza di una lingua comune o da differenze nei codici comunicativi.

La mediazione può avvenire tra lingue diverse oppure all'interno della stessa lingua, quando ad esempio un testo specialistico deve essere reso accessibile a un pubblico non esperto.

Chi si trova al livello A1 è in grado di partecipare alla mediazione in modo molto elementare. Può utilizzare parole semplici, gesti e segnali non verbali per mostrare interesse verso un'idea o per sostenere un interlocutore. La sua capacità di mediare si limita alla trasmissione di informazioni prevedibili e concrete, come quelle contenute in brevi cartelli, manifesti, programmi o dépliant. È, ad esempio, in grado di dire che un ufficio è chiuso o a che ora inizia un evento, leggendo da un testo semplice.

Al livello A2, la persona inizia a svolgere un ruolo di supporto più attivo nell'interazione. È in grado di riconoscere le difficoltà comunicative e chiedere chiarimenti con parole semplici. Può trasmettere il punto principale di brevi testi o conversazioni quotidiane, a patto che siano formulati in modo chiaro e con linguaggio accessibile. Ad esempio, può spiegare cosa c'è scritto in un messaggio, un'informazione turistica o una breve e-mail. Sa anche indicare problemi in modo semplice e aiutare altri a capirli.

Il livello B1 segna un importante sviluppo nella competenza di mediazione. Il parlante è in grado di collaborare attivamente con persone di diversa provenienza, mostrando empatia, ascolto e consapevolezza interculturale. Può porre domande, formulare proposte, suggerire soluzioni alternative e chiedere conferma, contribuendo in modo costruttivo all'interazione. Sa trasmettere le informazioni principali di testi lunghi ma non complessi, soprattutto se legati a temi personali o familiari, e può spiegare contenuti informativi chiari, anche se il suo vocabolario a volte lo limita. Inoltre, può presentare persone e riconoscere che alcune questioni possono essere viste da prospettive diverse, incoraggiando gli altri a condividere il proprio punto di vista (COE 2020, 103).

Nel *Volume complementare* la mediazione è articolata in

- mediare a livello testuale;
- mediare a livello concettuale;
- mediare a livello comunicativo.

Il concetto di mediazione testuale si riferisce alla capacità di trasmettere il contenuto di un testo a destinatari che, per varie ragioni, non possono accedervi direttamente. Tali ostacoli possono essere di natura linguistica, culturale, semantica o tecnica, e rendono necessaria un'azione di riformulazione, interpretazione o traduzione per facilitare la comprensione (COE 2020, 102). In questo senso, chi media un testo non si limita a riprodurlo fedelmente, ma lo adatta, lo rielabora o lo restituisce in forma accessibile, svolgendo un ruolo

attivo nell'abbattimento delle barriere comunicative. La mediazione testuale si articola in diverse tipologie di attività: trasmettere informazioni specifiche in forma scritta, spiegare dei dati, elaborare un testo orale, elaborare un testo scritto, tradurre un testo scritto in forma orale, tradurre un testo scritto in forma scritta, prendere appunti, esprimere un'opinione, un commento personale rispetto a testi creativi e letterari, fare l'analisi critica di testi creativi e letterari.

La mediazione a livello concettuale si manifesta ogni volta che una persona aiuta altre persone a comprendere idee, concetti o contenuti complessi che non sarebbero facilmente accessibili in autonomia. È un processo fondamentale in tutti quei contesti in cui si trasmette conoscenza, si sviluppano pensieri o si costruiscono significati condivisi, come nell'insegnamento, nella formazione, nel mentoring, ma anche nella collaborazione tra pari, nel lavoro di gruppo o nelle situazioni familiari quotidiane (COE 2020, 102). Questa forma di mediazione va oltre il linguaggio in senso stretto: non si tratta solo di 'tradurre' parole, ma di rendere accessibili i concetti, riorganizzando le informazioni, creando collegamenti con conoscenze pregresse, usando esempi, analogie o semplificazioni, e costruendo un contesto favorevole alla comprensione. Mediare a livello concettuale si articola in: collaborare in un gruppo (facilitare l'interazione collaborativa tra pari, cooperare al processo di costruzione del significato), condurre il lavoro di gruppo (gestire le interazioni, promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso).

La mediazione a livello comunicativo si riferisce alla capacità di facilitare l'interazione tra persone che, per differenze linguistiche, culturali o personali, potrebbero non comprendersi appieno o rischiare malintesi. Si tratta di una competenza profondamente relazionale, che mira a favorire una comunicazione efficace, inclusiva e rispettosa, anche quando i partecipanti hanno punti di vista diversi o appartengono a contesti socioculturali differenti (COE 2020, 102). Il mediatore o la mediatrice, in questo ambito, assume un ruolo attivo nella gestione del dialogo, cercando di influenzare positivamente la dinamica relazionale tra le persone coinvolte. Non si limita a trasmettere contenuti, ma cura la qualità dell'interazione, promuove la comprensione reciproca e contribuisce a creare un clima di collaborazione. La mediazione comunicativa è trasversale a molti contesti: può manifestarsi in un colloquio tra insegnante e studente, in una riunione tra colleghi di culture diverse, in una situazione di accoglienza o orientamento, ma anche nelle interazioni quotidiane, dove una parola detta con delicatezza o una spiegazione fatta con attenzione può fare la differenza. Mediare a livello comunicativo si articola in: facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale, agire da intermediario, facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali.

Le strategie di mediazione rappresentano l'insieme di tecniche e risorse che un parlante utilizza per facilitare la comprensione di un contenuto – sia esso orale o scritto – e per rendere accessibili concetti, informazioni o idee a interlocutori che, per ragioni linguistiche, culturali o cognitive, potrebbero incontrare delle difficoltà. Il mediatore non si limita a trasmettere il contenuto originario, ma lo adatta, lo riformula e lo rende significativo per chi lo riceve.

Le strategie si articolano in:

- strategie per spiegare un nuovo concetto: richiamare e collegarsi a conoscenze pregresse, adattare la lingua, semplificare una informazione complessa;
- strategie per semplificare un testo: sviluppare e rendere fruibile un testo denso, semplificare un testo.

Box 5 Implicazioni metodologiche relative alla mediazione

La mediazione, intesa come capacità di facilitare la comunicazione e la comprensione tra interlocutori, assume una rilevanza particolare nei contesti migratori e multiculturali come quello veneziano, dove gli studenti bangladesi si trovano spesso a dover 'fare da ponte' tra lingue, codici culturali e sistemi di significato diversi. Ciò rende necessario integrare sistematicamente la mediazione nei percorsi didattici, non come abilità avanzata riservata ai livelli alti, ma come competenza trasversale da sviluppare fin dai primi stadi dell'apprendimento.

Agli inizi del percorso, gli studenti possono già essere messi in condizione di mediare informazioni semplici, legate a bisogni comunicativi immediati e concreti (orari, indicazioni, messaggi brevi, informazioni su servizi pubblici). L'approccio metodologico deve valorizzare:

- l'uso di testi autentici, come cartelli, avvisi, volantini, che gli studenti imparano a interpretare e a spiegare ad altri;
- il ricorso a gesti, immagini e supporti visivi, per sostenere la comprensione e incoraggiare la mediazione anche in assenza di competenze linguistiche consolidate;
- attività di role-play in contesti quotidiani (es. spiegare un'informazione sanitaria o aiutare un familiare a capire un modulo).

Dal livello A2 in poi, è possibile introdurre gradualmente attività di mediazione testuale, che prevedano:

- la trasposizione (ad esempio, trasformare un testo scritto in un messaggio orale semplice);
- la sintesi di messaggi (es. riassumere il contenuto di un messaggio vocale o di un articolo breve);
- la parafrasi e la riformulazione, utilizzando strategie come semplificazione lessicale, uso di sinonimi o collegamenti con esperienze personali.

Particolarmente utile per studenti bangladesi può essere il lavoro su testi in L1 e L2, che li aiuti a confrontare i due sistemi linguistici e concettuali, promuovendo consapevolezza metalinguistica e abilità traduttive funzionali.

Per quanto riguarda la mediazione a livello concettuale, metodologie come lavoro di gruppo e tutoring tra pari; brainstorming guidati e discussione di concetti attraverso esempi della realtà vissuta; attività di costruzione collettiva del significato (mappe concettuali, glossari collaborativi) possono favorire la partecipazione attiva degli studenti bangladesi, offrendo occasioni di sviluppo sia linguistico che cognitivo. Il docente ha un ruolo cruciale nel facilitare il passaggio dal sapere esperienziale alla formulazione concettuale, aiutando gli studenti a rielaborare idee e a comunicarle in modo accessibile agli altri.

Gli studenti bangladesi sono spesso coinvolti, anche inconsapevolmente, in pratiche di mediazione comunicativa nei contesti familiari e sociali.

L'insegnamento dell'italiano può valorizzare e sistematizzare queste pratiche attraverso:

- attività simulate (gestione di colloqui, mediazione di piccoli conflitti, accoglienza di nuovi arrivati);
- educazione alla comunicazione interculturale, attraverso l'esplorazione di differenze nei comportamenti comunicativi e nei valori culturali;
- promozione di atteggiamenti di ascolto, rispetto ed empatia, fondamentali per mediare tra visioni del mondo diverse.

La consapevolezza e l'uso intenzionale delle strategie di mediazione deve essere sviluppato esplicitamente, con attività che allenino gli studenti a:

- collegare le nuove informazioni a conoscenze pregresse, attingendo alla propria esperienza personale e culturale;
- adattare il linguaggio in base al destinatario, usando parafrasi, esempi semplici e immagini;
- scomporre contenuti complessi, presentando le informazioni in modo graduale e chiaro.

6.2.5 Competenza plurilingue e pluriculturale

La competenza plurilingue e pluriculturale è articolata in tre scale:

- costruire e usare un repertorio pluriculturale;
- comprensione plurilingue;
- costruire e usare un repertorio plurilingue.

‘Costruire e usare un repertorio pluriculturale’ implica, innanzitutto, la capacità di affrontare e gestire situazioni di ambiguità derivanti dall'incontro con la diversità culturale. Ciò comporta la necessità di saper adeguare il proprio comportamento comunicativo, modificando, ove necessario, il proprio linguaggio e le modalità espressive. Un ulteriore aspetto rilevante è il riconoscimento del fatto che pratiche, norme e convenzioni sociali possono variare significativamente da una cultura all'altra e che un determinato comportamento può essere interpretato in modi diversi a seconda del contesto culturale di riferimento. Di conseguenza, è fondamentale sviluppare

consapevolezza rispetto alle differenze nei comportamenti (inclusi gesti, intonazioni e atteggiamenti) ed evitare generalizzazioni o stereotipi che rischiano di compromettere una comprensione autentica dell'altro. La competenza interculturale richiede, inoltre, la capacità di individuare somiglianze tra culture differenti e di valorizzarle al fine di facilitare l'interazione e migliorare l'efficacia comunicativa. A ciò si accompagna la disponibilità ad accogliere con sensibilità le differenze culturali, mostrando apertura, rispetto e interesse verso le prospettive altrui. È altrettanto importante essere disposti a fornire e richiedere chiarimenti quando necessario, anticipando potenziali fraintendimenti e adottando strategie per prevenirli. La scala proposta nel *Volume complementare* operationalizza questi concetti attraverso tre direttrici principali:

- il riconoscimento e l'adeguata gestione delle convenzioni e dei codici culturali, socio-pragmatici e sociolinguistici;
- la capacità di identificare e interpretare correttamente somiglianze e differenze nei punti di vista, nelle pratiche sociali e negli eventi;
- l'attitudine a formulare valutazioni in modo critico ma non giudicante, mantenendo una prospettiva imparziale e rispettosa della complessità culturale.

Al livello A1, l'apprendente è in grado di riconoscere che esistono differenti modalità culturali per numerare, indicare le misure, esprimere l'orario, ecc., anche se può incontrare difficoltà nell'applicarle correttamente, persino in contesti comunicativi semplici e concreti. La consapevolezza delle diversità culturali è ancora iniziale e limitata a elementi osservabili, senza una piena capacità di gestione autonoma delle interazioni.

Al livello A2 l'utente è in grado di riconoscere e mettere in atto alcune convenzioni culturali basilari associate agli scambi sociali quotidiani, come rituali di saluto, commiato, ringraziamento e scuse. È in grado di comportarsi in maniera generalmente appropriata in situazioni routinarie, pur mostrando difficoltà in contesti non familiari. Inoltre, è capace di accorgersi quando il proprio comportamento può essere interpretato diversamente da quanto inteso e può tentare, in modo semplice, di chiarire eventuali malintesi. È anche in grado di percepire la presenza di difficoltà comunicative in interazioni interculturali, pur non sapendo sempre come intervenire efficacemente.

Al livello B1 l'utente è generalmente in grado di adeguarsi alle convenzioni culturali comunemente utilizzate, incluse quelle relative al linguaggio del corpo, alla postura, al contatto visivo e alla gestione dello spazio interpersonale. È capace di spiegare, in termini semplici, aspetti rilevanti della propria cultura a interlocutori appartenenti ad altre culture, così come di descrivere elementi fondamentali di culture

altrui a membri della propria comunità. Dimostra consapevolezza del modo in cui i propri valori e comportamenti influenzano il modo in cui percepisce quelli degli altri. È in grado di discutere, con un linguaggio semplice, il fatto che ciò che può apparire ‘strano’ in un contesto socioculturale diverso possa essere percepito come ‘normale’ da chi vi appartiene, e riflettere su come le proprie azioni, culturalmente determinate, possano essere interpretate diversamente da membri di altre culture.

La ‘comprensione plurilingue’ consiste nella capacità di attingere al proprio repertorio linguistico, anche solo parzialmente sviluppato, per interpretare testi o messaggi in lingue diverse e si fonda su un atteggiamento aperto verso la varietà linguistica e su strategie di trasferimento e inferenza, che permettono di affrontare con efficacia situazioni comunicative multilingui. Gli utenti possono così sfruttare analogie e segnali contestuali per raggiungere i propri obiettivi comunicativi, anche in lingue non pienamente conosciute. La comprensione plurilingue si sviluppa progressivamente attraverso i livelli del QCER, dalla semplice capacità di riconoscere parole comuni alla possibilità di integrare e confrontare testi in più lingue. Tale articolazione riflette un’idea di apprendimento linguistico come costruzione di un repertorio dinamico, nel quale le lingue conosciute, anche solo parzialmente, vengono attivate in modo strategico.

Al livello A1, l’utente è in grado di riconoscere parole internazionali o simili tra le lingue, utilizzandole per comprendere messaggi elementari, come cartelli, istruzioni semplici o scambi sociali molto lenti e ripetuti. La comprensione si basa prevalentemente sul riconoscimento visivo o sonoro e su una forte dipendenza dal contesto.

Al livello A2, la competenza si amplia: l’utente può confrontare messaggi orali o scritti brevi, chiaramente formulati e presentati in più lingue. È in grado di identificare informazioni pertinenti in testi paralleli (come istruzioni o avvisi) e di utilizzare elementi familiari presenti in più lingue per orientarsi nei contenuti. Inizia così a sviluppare strategie di confronto e inferenza.

Al livello B1, l’utente dimostra maggiore autonomia e consapevolezza. È capace di utilizzare la conoscenza di una lingua per comprendere il senso generale di testi in un’altra, sfruttando fonti parallele (ad es. articoli, recensioni, materiali informativi) e confrontando strutture linguistiche. È inoltre in grado di riconoscere analogie e differenze concettuali, individuare falsi amici, e attivare risorse del proprio repertorio linguistico per supportare l’interpretazione e l’estrazione di informazioni da testi multilingui, anche per scopi specifici (es. una presentazione).

‘Costruire e usare un repertorio plurilingue’ si riferisce alla capacità dell’utente di attivare e combinare le risorse linguistiche a sua disposizione per far fronte a esigenze comunicative in contesti reali. Non presuppone una padronanza completa delle lingue coinvolte,

ma piuttosto la flessibilità cognitiva e comunicativa necessaria per impiegarle strategicamente, adattandosi alla situazione, agli interlocutori e agli scopi comunicativi.

Al livello A1, l'utente è in grado di utilizzare un repertorio estremamente ridotto in più lingue per portare a termine una transazione quotidiana molto semplice (ad es. chiedere un oggetto, salutare o ringraziare), purché l'interlocutore sia collaborativo e la situazione altamente contestualizzata.

Al livello A2, l'utente è in grado di mobilitare parole e frasi semplici tratte da lingue diverse del proprio repertorio per spiegare un problema, chiedere aiuto o chiarimenti, oppure per esprimersi quando non trova l'espressione adeguata nella lingua in uso. Inizia così a mostrare una certa autonomia nella gestione dell'interazione attraverso un uso elementare ma consapevole del plurilinguismo.

Al livello B1, l'utente è capace di usare in modo creativo il proprio repertorio plurilingue anche in situazioni impreviste, cercando soluzioni linguistiche flessibili e combinando idiomi diversi per superare ostacoli comunicativi. L'alternanza linguistica comincia a essere una risorsa strategica per facilitare la comprensione e promuovere l'efficacia dello scambio comunicativo.

Box 6 Implicazioni metodologiche relative alla competenza plurilingue e pluriculturale

L'insegnamento dell'italiano a parlanti bangladesi può trarre importanti indicazioni metodologiche dalle scale del *Volume complémentaire* relative alla competenza plurilingue e pluriculturale. Queste competenze non si limitano alla padronanza formale di più lingue, ma comprendono la capacità di mobilitare risorse linguistiche e culturali diverse per affrontare in modo efficace situazioni comunicative reali, specialmente in contesti caratterizzati da diversità linguistica e interculturale. Nel caso di apprendenti bangladesi, spesso portatori di un repertorio complesso che può includere il bangla, l'inglese, e, progressivamente, l'italiano, è fondamentale adottare un approccio didattico che valorizzi la dimensione plurilingue come risorsa e non come ostacolo. In questa prospettiva, l'insegnamento dovrebbe integrare attività che promuovano il confronto tra lingue, la consapevolezza interculturale e l'uso strategico delle lingue conosciute, anche se solo parzialmente.

Un primo ambito d'intervento riguarda la valorizzazione del repertorio linguistico e culturale degli apprendenti. La didattica non dovrebbe essere costruita esclusivamente intorno all'italiano come unico codice di riferimento, ma dovrebbe invece sfruttare la presenza di altre lingue in classe. Ciò può avvenire attraverso l'uso di glossari plurilingui, materiali in versioni parallele (italiano-bangla-inglese), confronti tra sistemi linguistici, esercizi di traduzione o riformulazione. Anche sul piano culturale è utile proporre attività che favoriscano la comparazione tra pratiche e convenzioni della cultura bangladesi e italiana, al fine di sviluppare una maggiore consapevolezza interculturale e prevenire fraintendimenti.

Un secondo aspetto metodologico centrale è lo sviluppo della competenza socio-pragmatica. Gli studenti devono essere accompagnati a riconoscere che esistono codici di comportamento differenti tra culture, che gesti, toni, atteggiamenti e norme conversazionali possono essere interpretati in modi diversi. Attività didattiche come l'analisi di situazioni comunicative, role-play, le simulazioni interculturali o la riflessione su episodi di fraintendimento culturale possono aiutare gli apprendenti a comprendere e gestire queste differenze in modo appropriato e rispettoso. È inoltre importante promuovere l'attitudine a fornire e richiedere chiarimenti, allenando l'abilità di riformulare, verificare la comprensione e anticipare difficoltà comunicative.

Dal punto di vista della comprensione plurilingue, il percorso metodologico dovrebbe incoraggiare l'uso delle lingue conosciute per affrontare testi e messaggi in italiano. A livello iniziale (A1), l'attenzione può essere posta sul riconoscimento di parole internazionali, sull'uso del contesto e su strategie di deduzione a partire da testi visivi o fortemente guidati. A livello A2, diventa utile proporre materiali paralleli in più lingue e guidare gli studenti nel confronto tra versioni. Al livello B1, gli studenti possono essere stimolati a raccogliere e sintetizzare informazioni da fonti diverse in lingue diverse, applicando strategie di inferenza e confronto linguistico più autonome.

Infine, la costruzione di un repertorio plurilingue implica anche la capacità di alternare e combinare le lingue conosciute in modo flessibile e creativo per affrontare situazioni comunicative reali. Gli apprendenti, soprattutto a partire dal livello A2, possono essere coinvolti in attività che richiedono l'uso misto delle lingue, come spiegare un problema, chiedere aiuto o riformulare in un'altra lingua quando mancano le parole in italiano. A livello B1, è possibile proporre compiti comunicativi più complessi, in cui l'alternanza linguistica non solo è ammessa, ma incoraggiata come risorsa strategica per garantire la comprensione reciproca. Nel loro insieme, queste implicazioni metodologiche invitano a ripensare l'insegnamento dell'italiano non come un processo di sostituzione di una lingua con un'altra, ma come un percorso di espansione, nel quale le competenze pregresse dell'apprendente vengono riconosciute, attivate e potenziate.

Insegnare italiano a studenti bangladesi, in quest'ottica, significa costruire uno spazio didattico in cui le lingue e le culture entrano in relazione, si confrontano e si rafforzano reciprocamente, favorendo non solo l'apprendimento linguistico, ma anche la partecipazione sociale, l'inclusione e la cittadinanza attiva.

6.2.6 Competenze linguistico-comunicative

Le competenze linguistico-comunicative sono articolate in:

- competenza linguistica (repertorio linguistico generale, ampiezza del lessico, correttezza grammaticale, padronanza del lessico, padronanza fonologica generale, padronanza ortografica);
- competenza sociolinguistica (appropriatezza sociolinguistica);
- competenza pragmatica (flessibilità, turni di parola, sviluppo tematico, coerenza e coesione, precisione delle asserzioni, fluenza nel parlato).

Per quanto riguarda la competenza linguistica, la progressione dei descrittori si sviluppa lungo tre direttrici principali:

- la varietà dei contesti comunicativi nei quali l'utente riesce a esprimersi;
- la natura del repertorio linguistico (da espressioni memorizzate a formulazioni personali e articolate);
- la capacità di superare limiti comunicativi, con una graduale riduzione di esitazioni, fraintendimenti e restrizioni.

In fase iniziale, Pre-A1, l'utente dispone di un repertorio estremamente limitato. È in grado di utilizzare parole isolate ed espressioni elementari, spesso memorizzate, per comunicare informazioni essenziali su di sé (nome, età, nazionalità). Il linguaggio non è creativo, è strettamente legato al contesto, e la comunicazione avviene solo con l'aiuto dell'interlocutore.

Al livello A1, il repertorio si amplia leggermente: l'utente è capace di produrre frasi molto semplici basate su strutture grammaticali fondamentali, pur con omissioni o riduzioni. Riesce a comunicare in situazioni molto prevedibili e concrete, come fornire dati personali, parlare della routine quotidiana o esprimere bisogni immediati. Tuttavia, l'espressione rimane limitata a formule e frasi memorizzate, e i fraintendimenti sono frequenti non appena la situazione si discosta dal previsto.

Al livello A2, l'utente acquisisce un repertorio linguistico elementare che consente di affrontare situazioni quotidiane e prevedibili. È in grado di:

- formulare brevi espressioni per esprimere desideri, bisogni, richieste e opinioni su temi concreti;
- parlare di sé e di altri, di attività quotidiane, luoghi e oggetti familiari;
- semplificare il messaggio e ricorrere alla parafrasi quando non conosce una parola.

Tuttavia, il linguaggio resta circoscritto a un ambito concreto e familiare, e nelle situazioni non abituali si verificano ancora interruzioni, esitazioni e incomprensioni.

A partire dal livello B1, il repertorio si fa più vario e autonomo. L'utente è in grado di:

- descrivere e spiegare situazioni non prevedibili, concetti e problemi con una certa precisione;
- esprimere pensieri personali anche su temi astratti o culturali (es. cinema, musica);
- parlare con sufficiente fluidità di argomenti come famiglia, interessi, viaggi, lavoro, attualità.

Pur mostrando ancora esitazioni e talvolta ricorrendo a parafrasi, l'utente riesce a mantenere la comunicazione anche in conversazioni più articolate, iniziando a superare i limiti lessicali. Il repertorio si espande non solo in ampiezza, ma anche in funzionalità: consente di fare distinzioni, eliminare ambiguità e dare enfasi.

La competenza sociolinguistica riguarda la conoscenza e le abilità necessarie per gestire efficacemente la dimensione sociale dell'uso della lingua. Essa si manifesta nella capacità di selezionare forme linguistiche adeguate al contesto sociale e relazionale dell'interazione, tenendo conto dei ruoli, dei rapporti di potere, del grado di formalità e delle aspettative culturali condivise.

Questa competenza si distingue da altre componenti della competenza comunicativa poiché si concentra specificamente su quegli aspetti linguistici che segnalano i rapporti sociali tra interlocutori. Tra questi rientrano l'uso delle forme di cortesia, la conoscenza e l'applicazione delle convenzioni conversazionali legate alla gentilezza e al rispetto, la capacità di adattare il registro linguistico in funzione del contesto, nonché la comprensione e l'uso appropriato di varietà linguistiche.

La competenza pragmatica riguarda la capacità di usare la lingua in modo efficace e adeguato a co-costruire il discorso con l'interlocutore, in funzione del contesto comunicativo. Essa si fonda sulla conoscenza e sull'applicazione dei principi che regolano l'uso della lingua, ovvero su ciò che consente all'utente/apprendente non solo di sapere cosa dire, ma come, quando e perché dirlo, affinché la comunicazione sia coerente, comprensibile e orientata allo scopo.

Questa competenza si articola in tre componenti principali:

- competenza discorsiva, che consiste nella capacità di concepire, organizzare e adattare i messaggi in modo coerente e coeso, in relazione al contesto situazionale, agli interlocutori e allo scopo comunicativo. Include l'uso consapevole di connettivi, marcatori discorsivi e strategie di coesione testuale;
- competenza funzionale, che riguarda l'uso della lingua per svolgere funzioni comunicative specifiche, come chiedere, informare, invitare, rifiutare, negoziare, ecc. L'utente deve saper selezionare le forme linguistiche più adatte alla funzione che intende esprimere, considerando anche i fattori sociali e culturali dell'interazione;
- competenza di pianificazione, intesa come la capacità di collocare i propri interventi all'interno di schemi prevedibili e riconoscibili di interazione (copioni interazionali), come una telefonata, una richiesta d'informazione, una trattativa, una conversazione amichevole o un'interazione in ambito istituzionale. Questa componente implica anche la gestione della turnazione, delle fasi dell'interazione e delle strategie per avviare, mantenere o concludere lo scambio.

La competenza pragmatica permette all'utente di agire linguisticamente nel discorso, costruendo testi e interazioni che siano pertinenti, efficaci e adeguati alla situazione comunicativa. Essa è strettamente connessa alle altre dimensioni della competenza comunicativa, ma ne costituisce il nucleo dinamico e strategico, poiché consente di mettere in pratica le risorse linguistiche e sociolinguistiche in situazioni reali e significative.

Box 7 Implicazioni metodologiche relative alle competenze linguistico-comunicative

L'insegnamento dell'italiano a parlanti bangladesi richiede un approccio metodologico attento allo sviluppo integrato delle competenze linguistico-comunicative così come delineate nel QCER e nel suo *Volume complementare*. Tali competenze, articolate in competenza linguistica, sociolinguistica e pragmatica, non rappresentano compartimenti separati, ma dimensioni interconnesse che si influenzano reciprocamente e che devono essere coltivate in modo coordinato e graduale.

Per quanto riguarda la competenza linguistica, i descrittori mettono in evidenza una progressione che va da un repertorio estremamente limitato, basato su parole isolate e formule memorizzate, fino a una padronanza sempre più ampia e autonoma, che consente all'utente di esprimersi con maggiore precisione, varietà e flessibilità. Questo implica, in termini metodologici, la necessità di proporre attività fortemente contestualizzate nelle prime fasi dell'apprendimento, che permettano agli studenti di familiarizzare con lessico e strutture basilari legati ai bisogni comunicativi immediati. Inizialmente, la comunicazione è possibile solo con il sostegno attivo dell'interlocutore, ma già a livello A1 si rende possibile un'espressione autonoma limitata, pur con frequenti esitazioni e difficoltà di formulazione. La didattica, in questa fase, dovrebbe prevedere un ampio uso di supporti visivi, ripetizione, esercizi di completamento e situazioni note.

Con l'avanzare del percorso, a partire dal livello A2, l'attenzione si sposta sulla capacità di parafrasare, di semplificare il messaggio e di gestire scambi comunicativi leggermente più complessi. Al livello B1, la comunicazione si estende a contesti meno prevedibili, permettendo all'apprendente di esprimere pensieri personali su temi anche astratti, e di mantenere l'interazione su un piano più fluido, anche se con qualche incertezza. In questo senso, l'obiettivo metodologico diventa quello di sostenere l'ampliamento funzionale del repertorio linguistico, guidando lo studente verso una crescente autonomia espressiva.

Parallelamente, lo sviluppo della competenza sociolinguistica appare centrale, soprattutto per studenti bangladesi che possono incontrare difficoltà nel decodificare le norme sociali e pragmatiche dell'interazione in italiano. In questo ambito, la didattica deve esplicitare le convenzioni linguistiche legate ai ruoli, al grado di formalità, alle formule di cortesia, alla distanza sociale e alla gestione dei turni di parola.

Spesso si dà per scontato che tali regole siano apprese naturalmente, ma per un apprendente proveniente da un contesto culturale diverso, possono risultare ambigue o addirittura fuorvianti. Diventa quindi fondamentale proporre attività che favoriscano la riflessione interculturale e l'osservazione guidata delle dinamiche linguistiche in situazioni quotidiane. L'uso di simulazioni, role-play e confronti tra registri comunicativi può essere un valido strumento per sviluppare la consapevolezza sociolinguistica e rafforzare l'appropriatezza comunicativa. La terza componente, la competenza pragmatica consente agli apprendenti di strutturare i propri messaggi in modo coerente e coeso, di adattarli agli scopi comunicativi e al contesto, e di inserirsi efficacemente nei vari 'copioni' della comunicazione quotidiana (una telefonata, una richiesta, un colloquio di lavoro, una conversazione informale). In classe, questo si traduce nella necessità di allenare non solo la correttezza formale, ma anche la capacità di costruire testi orali e scritti funzionali, pertinenti, e orientati allo scopo. Gli studenti devono essere messi in condizione di riconoscere e riprodurre le strutture tipiche della comunicazione situata, in modo da poter partecipare attivamente alla vita sociale e istituzionale.

L'insegnamento dell'italiano a discenti bangladesi richiede un'impostazione metodologica progressiva, inclusiva e orientata all'azione, che miri a sviluppare un repertorio comunicativo funzionale alla realtà concreta degli apprendenti. L'obiettivo non è solo l'acquisizione della lingua come sistema, ma la costruzione di una competenza comunicativa in grado di garantire l'inserimento, la partecipazione e la piena cittadinanza linguistica. La lingua, in questa prospettiva, non è un fine in sé, ma uno strumento di accesso al mondo sociale, lavorativo, educativo e culturale in cui gli studenti sono chiamati ad agire.

6.2.7 Azioni socio-comunicative e forme

Questa sezione dei sillabi esplicita una serie di macro-funzioni o azioni comunicative – con alcuni esempi delle rispettive forme e strutture linguistiche – che l'apprendente deve essere in grado di svolgere.

Nei sillabi degli Enti certificatori si specifica:

Innanzitutto negli studi acquisizionali che hanno accertato l'esistenza di un continuum, alle cui estremità si collocano l'efficacia comunicativa e la correttezza grammaticale: ciò implica che nei primi stadi l'efficacia comunicativa predomina sulla correttezza grammaticale, mentre negli stadi più avanzati – in particolare negli stadi più avanzati di un processo di apprendimento guidato – oltre all'appropriatezza, è la correttezza grammaticale l'aspetto predominante nei vari usi linguistici. Tale considerazione deve portarci ad attribuire un maggior valore all'agire comunicativo e alla capacità del candidato di portare a termine un compito comunicativo, facendo in prevalenza ricorso a principi pragmatici e quindi prestando minor attenzione agli aspetti morfo-sintattici della lingua, ancora non padroneggiati dal migrante. (Associazione CLIQ 2011d, 16)

Nei livelli Pre-A1, A1 e A2, le azioni e le forme comunicative si configurano come strumenti di base per affrontare situazioni quotidiane e prevedibili, facendo ricorso a strutture linguistiche semplici e routinarie.

Nel livello A1, il parlante non nativo è in grado di usare formule fisse e espressioni memorizzate; salutare e rispondere ai saluti; porre e rispondere a domande semplici su dati personali e situazioni di vita quotidiana; iniziare, mantenere e chiudere un contatto; ringraziare e rispondere; accettare o rifiutare un invito; identificare e descrivere brevemente persone, oggetti e luoghi; situare gli eventi nel tempo, chiedere e concedere il permesso di fare qualcosa, dare e comprendere semplici istruzioni; chiedere chiarimenti e spiegazioni.

Le forme comunicative sono prevalentemente brevi e legate alla routine; le strutture linguistiche si limitano a enunciati isolati o collegati con connettivi minimi come 'e' o 'ma'.

Nel sillabo A1 degli Enti certificatori (Associazione CLIQ 2011d) si specifica come i contenuti indicati in questa sezione non debbano essere interpretati in modo rigido o meccanico, né tradotti in criteri valutativi esclusivamente formali. La valutazione non dovrebbe basarsi sulla padronanza puntuale di aspetti linguistici elementari – come l'uso corretto dell'articolo, l'accordo di genere e numero o la flessione verbale – ma piuttosto sull'efficacia comunicativa complessiva. A questo livello è sufficiente che il candidato dimostri il controllo di opposizioni temporali fondamentali, come quella tra presente e passato, anche attraverso l'uso pertinente di avverbi temporali, e che sia in grado di esprimere il proprio pensiero con un lessico essenziale, purché adeguato al contesto e allo scopo comunicativo. Per quanto riguarda la dimensione sintattica, è opportuno richiedere solo la padronanza della frase semplice, sia in forma affermativa che negativa, senza attribuire eccessiva importanza, soprattutto nella produzione orale, ad aspetti di coesione testuale. Numerosi studi evidenziano come, a questo livello, la produzione linguistica sia costituita prevalentemente da enunciati semplici e giustapposti, il cui significato testuale e valore pragmatico emergono grazie al supporto del contesto e alla cooperazione dell'interlocutore, che gioca un ruolo attivo nella costruzione del senso (Associazione CLIQ 2011d).

Al livello A2, le azioni si ampliano a descrizioni semplici di persone, luoghi, attività e preferenze; il parlante riesce a scrivere testi brevi con frasi collegate tramite connettivi elementari ('perché', 'anche se'). Le forme linguistiche si fanno leggermente più articolate, permettendo l'elaborazione di elenchi, brevi racconti o descrizioni, pur restando nel registro quotidiano e concreto.

A partire dal livello B1, si osserva un progresso significativo sia nelle azioni che nelle forme comunicative. Il parlante è in grado di interagire in modo indipendente, raccontare esperienze, formulare opinioni personali e spiegare intenzioni, facendo uso di strutture più

complesse, frasi subordinate e marcatori discorsivi (infatti, inoltre, quindi). Le forme linguistiche iniziano a riflettere una maggiore consapevolezza pragmatica e sociolinguistica: si distinguono registri, si attua la negoziazione del significato, e si comincia a gestire l'interazione verbale in modo più strutturato (introduzione del tema, turni di parola, conclusione).

Box 8 Implicazioni metodologiche relative alle azioni socio-comunicative e forme

I dati acquisizionali e i sillabi degli Enti certificatori (Associazione CLIQ 2011) indicano chiaramente che, nei primi stadi dell'apprendimento, la priorità deve essere data all'efficacia comunicativa piuttosto che alla correttezza formale.

Questo principio fondamentale orienta l'intervento didattico verso strategie centrate sull'azione linguistica, la pragmaticità e la negoziazione del significato, piuttosto che su una precoce attenzione alla morfosintassi.

Nei livelli Pre-A1, A1 e A2, gli apprendenti devono essere messi in grado di portare a termine compiti comunicativi essenziali, anche con risorse linguistiche limitate.

Ciò implica una metodologia orientata:

- alla valorizzazione delle formule fisse, delle routine comunicative e del repertorio memorizzato (saluti, ringraziamenti, domande personali, espressioni di bisogno o preferenza);
- alla ripetizione in contesti diversi, per favorire automatismi e rafforzare la sicurezza comunicativa;
- alla contestualizzazione continua, poiché la comprensione e la produzione a questo livello dipendono fortemente dal contesto e dal supporto dell'interlocutore.
- Le strutture linguistiche, nei primi livelli, si costruiscono attorno a enunciati semplici e giustapposti, spesso collegati da connettivi elementari. Sul piano metodologico, questo implica:
- la progettazione di attività brevi e mirate che permettano di esercitare una funzione alla volta (es. 'chiedere il permesso', 'fare un invito', 'descrivere una persona');
- l'uso della modellizzazione: fornire esempi concreti e accessibili su cui gli studenti possano basarsi per costruire le proprie frasi;
- la riduzione dell'ansia da correttezza, evitando correzioni troppo frequenti o formali e privilegiando feedback comunicativi (cioè che valorizzino l'efficacia e la comprensibilità).

Nel valutare le prestazioni comunicative, è metodologicamente opportuno adottare criteri funzionali e pragmatici: a livello A1, ad esempio, non si deve pretendere la padronanza morfosintattica, bensì la capacità di situare eventi nel tempo (presente/passato) o di esprimere un bisogno in modo comprensibile. In termini didattici, questo si traduce in:

- rubriche di valutazione che tengano conto dell'intenzionalità comunicativa e della riuscita dell'interazione, più che dell'esattezza grammaticale;
- compiti autentici (come simulare una conversazione al telefono, chiedere informazioni, presentarsi in un contesto reale) che permettano all'apprendente di attivare le risorse comunicative possedute.

Dal livello A2 al B1, si osserva un passaggio da forme brevi e quotidiane a strutture più articolate e narrative. A partire dal livello B1, è possibile lavorare su competenze più complesse legate all'interazione verbale, come la gestione dei turni, l'espressione di opinioni, l'argomentazione. La didattica potrà allora promuovere:

- attività dialogiche e cooperative (dibattiti, lavori a coppie, interviste);
- l'esplorazione dei registri linguistici (formale/informale) e delle strategie sociolinguistiche (come chiedere qualcosa in modo cortese);
- lo sviluppo della consapevolezza metacomunicativa, attraverso momenti di riflessione sulla lingua usata e sulle alternative possibili.

Nel processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, l'insegnante deve considerare con attenzione le forme linguistiche – cioè le strutture grammaticali, morfosintattiche e discorsive – alla luce delle caratteristiche specifiche della lingua madre degli apprendenti. In particolare, per quanto riguarda i parlanti di lingua bangla, esistono alcune criticità sistemiche che influenzano l'acquisizione di determinate strutture dell'italiano, con ricadute metodologiche importanti. Come sottolinea Ferro (cap. 4), la lingua bangla presenta una struttura morfosintattica significativamente diversa da quella italiana: si tratta di una lingua agglutinante, in cui esistono i casi, con un sistema verbale complesso e un ordine sintattico SOV (Soggetto-Oggetto-Verbo), che si contrappone all'ordine SVO tipico dell'italiano. Questo comporta difficoltà nella costruzione delle frasi, soprattutto nella produzione scritta e orale spontanea, dove l'interferenza della L1 può generare enunciati scorretti o difficilmente comprensibili.

Criticità frequenti riguardano, ad esempio, l'uso dell'articolo determinativo e indeterminativo, l'accordo di genere e numero tra nome, aggettivo e verbo o ancora la flessione dei verbi italiani che risulta particolarmente complessa per studenti bangladesi, soprattutto nei tempi composti, nei modi verbali meno frequenti e nella distinzione tra forme attive e riflessive.

Inoltre, l'italiano distingue chiaramente tra verbi ausiliari ('essere' e 'avere'), mentre in bangla queste funzioni sono assunte in modo diverso e spesso fuse con il verbo principale. Questo crea ambiguità nella costruzione di tempi come il passato prossimo o il futuro.

Un'altra difficoltà riguarda i pronomi, specialmente quelli soggetto (spesso sottintesi in italiano ma esplicitati in bangla) e quelli combinati (diretti e indiretti), che in italiano possono assumere forme sintetiche non presenti in bangla.

Queste criticità impongono al docente una particolare attenzione metodologica:

- esplicitare e visualizzare le strutture attraverso tabelle, schemi e confronti sistematici tra L1 e L2, promuovendo la consapevolezza metalinguistica;
- concedere tempo e ripetizione nell'esercizio delle forme, soprattutto nella produzione orale e scritta, dove la riformulazione e la correzione negoziata devono essere parte integrante dell'attività;
- concentrarsi sull'efficacia comunicativa, soprattutto nei livelli iniziali, come indicato nei sillabi CLIQ: la correttezza grammaticale non può essere il primo criterio valutativo, bensì il raggiungimento dello scopo comunicativo;
- lavorare in modo contrastivo, ad esempio confrontando la posizione del verbo in bangla e in italiano, oppure esplorando le differenze nell'uso del tempo verbale;
- favorire l'uso di forme brevi e ricorrenti, introducendo progressivamente strutture più complesse e utilizzando strategie di scaffolding linguistico.

Infine, va ricordato che l'apprendimento delle forme non può essere isolato dalla pratica comunicativa. Come osserva Ferro, è necessario integrare la grammatica nella comunicazione, evitando un approccio prescrittivo e astratto. Le forme linguistiche vanno apprese nel contesto dell'azione, in compiti che abbiano significato per gli studenti e che rispecchino i loro bisogni reali.

6.2.8 Lessico

La componente lessicale di un sillabo costituisce un elemento fondamentale per la costruzione della competenza comunicativa, in quanto il lessico rappresenta il mezzo primario attraverso cui i parlanti danno forma al significato e interagiscono nei diversi contesti d'uso. La selezione e l'organizzazione del vocabolario non possono prescindere da una riflessione attenta sui bisogni comunicativi degli apprendenti, sui domini di riferimento e sulla frequenza d'uso delle parole. Il lessico, infatti, non è un insieme statico di unità, ma un repertorio dinamico e contestuale, strettamente legato alle esperienze individuali e sociali. Per questo motivo, la progettazione lessicale in un sillabo deve tenere conto non solo dei livelli di competenza descritti dal QCER, ma anche delle situazioni concrete in cui l'apprendente dovrà agire linguisticamente. In tale prospettiva, l'identificazione di campi semantici prioritari, l'uso di liste di frequenza e l'attenzione a formule e collocazioni ricorrenti rappresentano strumenti utili per delineare un repertorio lessicale di base, che possa sostenere l'apprendimento e facilitare l'accesso progressivo a forme di comunicazione più articolate.

Nei sillabi per l'insegnamento dell'italiano L2, la componente lessicale rappresenta una dimensione centrale ma complessa da delimitare, tanto sul piano teorico quanto su quello operativo. La conoscenza del lessico, infatti, non si costruisce soltanto attraverso un apprendimento formale, ma si sviluppa in modo significativo a partire dall'esperienza quotidiana, sociale e lavorativa del parlante. Per questo motivo, risulta particolarmente difficile fissare soglie chiare di competenza lessicale, soprattutto nei livelli iniziali come Pre-A1 e A1, in cui la produzione si basa prevalentemente su espressioni fisse, *chunk* e formule di routine. Seguendo l'impostazione del QCER, che pone al centro l'agire linguistico, e valorizzando gli sviluppi teorici che attribuiscono al lessico un ruolo trainante rispetto alla competenza morfosintattica (Lewis 1993, 1997), i sillabi degli Enti certificatori si propongono di circoscrivere il repertorio lessicale minimo facendo riferimento ai domini d'uso e ai contesti comunicativi più rilevanti. Vengono così individuate aree semantiche fondamentali (es. casa, lavoro, salute), per ciascuna delle quali è possibile trarre indicazioni operative attraverso il confronto con repertori di frequenza come il *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (De Mauro et al. 1993). Tali

elenchi non devono essere intesi come inventari chiusi e prescrittivi, bensì come strumenti flessibili e aggiornabili, utili a guidare la selezione dei materiali didattici e delle prove di valutazione, sempre tenendo conto delle esigenze comunicative reali e delle esperienze soggettive degli apprendenti.

Nei sillabi elaborati, la componente lessicale mostra un'evoluzione graduale lungo i diversi livelli di competenza, da Pre-A1 fino al B1. Nei primi livelli, il lessico proposto è essenziale e legato a bisogni comunicativi immediati: al livello Pre-A1, ad esempio, si incontrano campi semantici relativi all'identità personale, alla famiglia, al tempo atmosferico, alla routine quotidiana e ai luoghi familiari. Si tratta di un lessico di sopravvivenza, altamente concreto e direttamente ancorato all'esperienza personale dell'apprendente. Con il passaggio al livello A1, si osserva un primo ampliamento del repertorio: il lessico si arricchisce di termini utili a interazioni semplici ma socialmente significative, come quelle che avvengono nei negozi, nei contesti scolastici, nei centri sanitari o nei trasporti. Il lessico è ancora fortemente guidato da frequenza d'uso e immediatezza comunicativa, ma si comincia a introdurre un certo grado di varietà e flessibilità. Al livello A2, l'espansione lessicale diventa più sistematica: oltre ad aumentare il numero di campi semantici (inclusi quelli legati alla vita civica, al lavoro, all'espressione delle emozioni o al tempo libero), si nota un'evoluzione nella funzione del lessico stesso, che non serve più solo a denominare o identificare, ma permette di raccontare, descrivere e interagire in modo più articolato con l'interlocutore. Infine, nel sillabo di livello B1, la componente lessicale assume un ruolo ancora più articolato e si estende a concetti astratti, espressioni idiomatiche, collocazioni e terminologie specifiche legate a ruoli sociali, ambiti professionali e situazioni comunicative più complesse. Il lessico diventa uno strumento per esprimere opinioni, argomentare, mediare contenuti e partecipare attivamente alla vita sociale e civica. In questa progressione, si evidenzia non solo un incremento quantitativo, ma soprattutto un affinamento qualitativo nell'uso del lessico, che riflette lo sviluppo della competenza comunicativa complessiva dell'apprendente.

Box 9 Implicazioni metodologiche relative al lessico

L'insegnamento del lessico richiede attenzioni di tipo metodologico. In primo luogo, è necessario considerare il forte condizionamento esercitato dal sistema scolastico di origine, nel quale l'apprendimento linguistico si basa spesso su pratiche mnemoniche e trasmissive, come la memorizzazione di elenchi di parole o la traduzione letterale da una lingua all'altra. Questo approccio, se da un lato rende molti studenti bangladesi particolarmente ricettivi a strategie lessicali basate sulla ripetizione e sull'organizzazione sistematica del vocabolario, dall'altro può ostacolare lo sviluppo di una reale competenza d'uso, se non viene affiancato da pratiche più comunicative, orientate al significato e all'uso situato della lingua.

Per rispondere a queste caratteristiche, l'insegnamento del lessico dovrebbe valorizzare la predisposizione alla categorizzazione e alla memorizzazione strutturata, ma al tempo stesso introdurre gradualmente attività che stimolino l'elaborazione personale e l'uso creativo del linguaggio. È pertanto utile proporre:

- esercizi di classificazione semantica, che aiutino gli studenti a organizzare le parole per campi (es. alimenti, malattie, professioni) o per funzioni comunicative (es. salutare, chiedere aiuto, esprimere necessità);
- attività di abbinamento parole-immagini, particolarmente efficaci nei livelli iniziali per supportare la comprensione visiva e ridurre il carico cognitivo legato alla L2;
- glossari bilingui o plurilingui (italiano-bangla, italiano-inglese), che facilitino l'accesso al significato senza sacrificare l'autonomia comunicativa;
- esercizi di sostituzione e trasformazione, per introdurre varietà lessicale a partire da strutture già note (es. 'ho mal di testa' → 'ho mal di gola').

Un altro aspetto da considerare è la scarsa esposizione all'italiano parlato in contesti autentici che caratterizza molti apprendenti bangladesi, in particolare coloro che vivono in comunità linguisticamente chiuse o marginalizzate. In tali casi, il lessico proposto in classe rappresenta spesso la principale fonte di contatto con la L2. È dunque fondamentale selezionare parole e formule che abbiano un alto valore d'uso, che siano frequenti nei contesti di vita reale (ad esempio nell'ambito del lavoro, dei servizi pubblici, della salute) e che possano essere immediatamente spendibili nella quotidianità.

Accanto al lavoro sul significato, è importante sviluppare anche la competenza fonologica e ortografica, considerando che la distanza tipologica tra il bangla (lingua agglutinante con alfabeto proprio) e l'italiano può generare incertezze nell'identificazione e nella riproduzione corretta delle parole. Per questo, le attività di ascolto e ripetizione, l'uso di *flashcard* audio-visive e la costruzione di schede di pronuncia possono costituire strumenti preziosi per rafforzare l'associazione tra forma sonora e significato.

Infine, poiché molti studenti possiedono competenze variabili anche in inglese, è possibile sfruttare in modo strategico la loro pluricompetenza linguistica, incoraggiandoli a riconoscere affinità interlinguistiche, a costruire ponti tra lingue e a utilizzare dizionari o traduttori digitali in modo consapevole. In questa prospettiva, il lessico non è solo un insieme di parole da memorizzare, ma uno strumento per esplorare relazioni tra lingue, culture e contesti d'uso.

In sintesi, l'insegnamento del lessico a studenti bangladesi deve muoversi lungo un duplice binario: da un lato, rispettare e valorizzare i percorsi di apprendimento pregressi legati a strategie mnemoniche e organizzative; dall'altro, promuovere un uso attivo, contestualizzato e comunicativo della lingua, che favorisca la partecipazione sociale e l'autonomia linguistica nel contesto italiano. In questo modo il lessico potrà realmente funzionare come leva per l'inclusione, l'interazione e lo sviluppo della competenza comunicativa complessiva.

6.2.9 Domini e contesti d'uso

Affinché un sillabo per l'insegnamento dell'italiano a stranieri possa dirsi completo ed efficace, è essenziale che includa una componente esplicitamente culturale. La lingua, infatti, non è mai un semplice codice neutro per trasmettere informazioni, ma un sistema complesso e stratificato che riflette e veicola visioni del mondo, norme sociali, comportamenti condivisi, credenze e valori. Parlare una lingua significa anche, inevitabilmente, entrare in relazione con i significati culturali che essa incorpora e con le pratiche sociali che le danno forma. La lingua, dunque, non si apprende solo per comunicare, ma nella comunicazione, che avviene sempre dentro a contesti culturali specifici.

Per questo motivo, un sillabo destinato a persone migranti non può limitarsi a trasmettere strutture grammaticali e funzioni linguistiche, ma deve anche offrire strumenti per comprendere e abitare il nuovo contesto culturale, contribuendo all'orientamento simbolico e pratico dell'apprendente. La cultura, peraltro, non è una sezione isolata del sillabo: permea ogni dimensione dell'apprendimento linguistico – dalla pragmatica all'intonazione, dalla selezione del lessico alle scelte di registro, dalle convenzioni discorsive alle routine conversazionali. Tuttavia, risulta fondamentale prevedere uno spazio esplicito per lavorare su quegli aspetti culturali che hanno una ricaduta diretta sulla vita quotidiana e sull'inserimento sociale. In quest'ottica, la sezione culturale dei sillabi assume un ruolo centrale, perché consente di tematizzare le differenze, prevenire incomprensioni interculturali, promuovere il riconoscimento reciproco e sviluppare una competenza interculturale intesa come capacità di negoziare significati e comportamenti in situazioni complesse e dinamiche. Ciò è particolarmente rilevante nei percorsi rivolti a persone migranti, che si trovano non solo ad apprendere una nuova lingua, ma anche a rinegoziare il proprio posto nel mondo, tra radici e nuove appartenenze. Inserire una componente culturale nel sillabo significa quindi sostenere non solo l'apprendimento linguistico, ma anche il processo più ampio di costruzione dell'identità, dell'autonomia e della cittadinanza attiva.

Nel QCER le attività linguistiche vengono contestualizzate all'interno di domini d'uso, ovvero «ampi settori della vita sociale

in cui operano gli attori sociali» (COE 2002, 12). Il QCER individua quattro macro-domini principali – personale, pubblico, professionale ed educativo – che costituiscono l’impalcatura di riferimento per l’organizzazione dei contenuti e per la strutturazione culturale del sillabo. Ogni dominio richiama specifici contesti d’interazione, pratiche comunicative ricorrenti e riferimenti culturali impliciti, che gli apprendenti devono imparare a riconoscere e gestire per poter partecipare efficacemente alla vita sociale.

Il dominio pubblico comprende le interazioni sociali di carattere generale, come quelle con la pubblica amministrazione, i servizi sociali e sanitari, i mezzi di comunicazione. Per i migranti, questo ambito è di fondamentale importanza, poiché l’accesso a tali servizi è spesso uno dei primi e più urgenti bisogni nel processo di inserimento in un nuovo contesto sociale.

Il dominio personale riguarda invece la sfera delle relazioni familiari e amicali. Nelle situazioni migratorie, le comunicazioni con i familiari avvengono solitamente nella lingua madre, mentre le relazioni con gli amici possono richiedere l’uso della lingua del paese ospitante, a seconda dei contesti e del grado di integrazione.

Il dominio educativo si riferisce ai contesti di apprendimento formale, dove si acquisiscono conoscenze e abilità specifiche. Per i migranti adulti con scarsa scolarizzazione, questo ambito può risultare distante e poco familiare, soprattutto in assenza di figure di supporto come mediatori culturali. Ciò è ancor più vero per chi ha appreso la lingua in maniera informale, al di fuori di un percorso didattico strutturato.

Infine, il dominio professionale abbraccia tutte le attività e le interazioni legate al lavoro o all’esercizio di una professione. Per i migranti, è spesso prioritario acquisire rapidamente le competenze linguistiche necessarie per accedere al mercato del lavoro e inserirsi nel tessuto produttivo del paese ospitante, rendendo questo dominio cruciale per l’autonomia e l’inclusione sociale.

Ciascun dominio si declina in una serie di contesti situazionali, che comprendono sette dimensioni fondamentali: gli spazi fisici in cui si svolgono le interazioni (luoghi), le strutture organizzative e sociali coinvolte (istituzioni), gli interlocutori (persone), gli elementi materiali presenti (oggetti), le circostanze o gli episodi rilevanti (avvenimenti), i comportamenti e le attività compiute (azioni) e, infine, le tipologie di comunicazione prodotte o ricevute (testi).

Nei sillabi proposti dagli Enti certificatori per i livelli A1 e A2 del QCER, il dominio educativo non è incluso perché il parlante non nativo immigrato si trova ad agire linguisticamente nel dominio educativo come fruitore e non come operatore attivo. Tuttavia, nei sillabi progettati specificamente per apprendenti bangladesi, tale dominio è stato integrato come parte fondamentale del percorso formativo. Questa scelta risponde alla realtà concreta di questi

apprendenti, che spesso partecipano a percorsi di apprendimento della lingua italiana strutturati in contesti più o meno formali e che, in molti casi, hanno figli inseriti nel sistema scolastico italiano. La presenza del dominio educativo consente di affrontare situazioni comunicative tipiche, come interagire con insegnanti, comprendere avvisi scolastici, partecipare a riunioni genitori-docenti e supportare i figli nello studio, rafforzando così il coinvolgimento attivo nella vita scolastica e comunitaria. I domini e i contesti d'uso per i livelli A1 e A2 sono stati elaborati dal gruppo di lavoro, che si è avvalso delle indicazioni proposte da Minuz, Rocca e Borri (2024).

La componente culturale dei sillabi assemblati è costituita anche dalla web app *Welcome to Venice* i cui contenuti, come si vedrà nel capitolo di Tonioli (cap. 7), sono pensati per essere immediatamente spendibili e rispondere ai bisogni reali delle persone migranti nei loro percorsi di inserimento. La web app propone moduli dedicati ai servizi medici e alla farmacia che forniscono strumenti per orientarsi tra visite, ricette, prenotazioni e accesso al pronto soccorso, spiegando con linguaggio semplice cosa aspettarsi e come comportarsi. I temi legati ai documenti personali, al Comune di Venezia, al Centro per l'impiego e ai sindacati, aiutano a comprendere i passaggi fondamentali per ottenere documenti, cercare lavoro, chiedere supporto amministrativo o sindacale. Anche i servizi sociali, il Centro antiviolenza e il Servizio anti-tratta e sfruttamento lavorativo vengono presentati come risorse accessibili, con l'intento di rafforzare l'autonomia delle persone più vulnerabili. Moduli come quelli su scuola, doposcuola e spazi compiti offrono indicazioni chiare su come funziona il sistema educativo locale e su come interagire con insegnanti e strutture scolastiche. La sezione su lingua italiana guida l'utente nella ricerca di corsi sul territorio, favorendo il proseguimento dell'apprendimento formale. Temi più pratici, come la cassetta della posta, le bollette, i mercati, i trasporti pubblici, la patente, il monopattino elettrico, i numeri di emergenza o la raccolta differenziata, aiutano a comprendere abitudini, regole e servizi essenziali per vivere in modo consapevole e partecipato. Completano il quadro i contenuti su biblioteche ed eventi pubblici (feste, spettacoli, cultura), che non solo informano ma promuovono la partecipazione sociale e l'accesso alla dimensione culturale e ricreativa della città. In questo modo, *Welcome to Venice* si configura come uno strumento dinamico, che integra pienamente l'approccio del multisillabo processuale: modulare, orientato all'azione, ancorato ai bisogni reali e capace di rafforzare la competenza interculturale e la cittadinanza attiva.

Box 10 Implicazioni metodologiche relative ai domini

L'articolazione dei domini d'uso, così come delineato dal QCER e adattato nei sillabi per apprendenti bangladesi, ha importanti ricadute didattiche e metodologiche, in quanto orienta la progettazione dei percorsi formativi verso una didattica autentica e centrata sui bisogni reali dei discenti. Ogni dominio corrisponde a una sfera di esperienza sociale, e l'obiettivo della didattica è quello di sviluppare competenze linguistiche situate, che consentano all'apprendente di agire con efficacia nei contesti rilevanti della propria vita quotidiana.

Nel caso specifico degli apprendenti bangladesi, l'insegnamento della lingua deve partire dalla consapevolezza che l'esperienza migratoria condiziona fortemente la percezione e la priorità dei diversi domini. Il dominio pubblico, ad esempio, è spesso il primo ambito in cui si rende necessario interagire in italiano: iscriversi all'anagrafe, rivolgersi ai servizi sanitari, chiedere informazioni presso un ufficio pubblico sono azioni urgenti, che richiedono una competenza linguistica minima ma funzionale. Da qui deriva l'importanza, a livello metodologico, di costruire attività comunicative simulate, basate su situazioni reali (compilare un modulo, chiedere un appuntamento, rispondere a una comunicazione scritta), utilizzando documenti autentici semplificati e materiali visivi di supporto.

Il dominio personale, invece, solleva implicazioni didattiche legate alla competenza plurilingue: molti apprendenti continuano a usare prevalentemente la lingua bangla in ambito familiare e in parte anche amicale. In classe, è utile valorizzare questa dimensione plurilingue, ad esempio attraverso attività di confronto linguistico e culturale, stimolando la riflessione su espressioni familiari, formule di cortesia, modi di dire e differenze comunicative tra lingue. L'insegnamento della L2 non deve sostituirsi alla L1, ma mettersi in relazione con essa in modo complementare, potenziando le risorse linguistiche disponibili dell'apprendente.

Particolare attenzione merita il dominio educativo: molti apprendenti frequentano corsi di lingua, hanno figli iscritti a scuola o devono interagire con il sistema scolastico. È quindi necessario inserire attività finalizzate a comprendere avvisi scolastici, partecipare a un colloquio con un insegnante, aiutare i figli nei compiti, o orientarsi nel sistema educativo italiano. In termini operativi, ciò richiede un lessico scolastico mirato, l'utilizzo di materiali autentici (come comunicazioni, autorizzazioni) e la progettazione di compiti comunicativi realistici e motivanti.

Infine, il dominio professionale, cruciale per l'integrazione socioeconomica, impone di lavorare su un linguaggio orientato all'azione, attraverso la simulazione di situazioni legate alla ricerca del lavoro, ai colloqui, alla comprensione di indicazioni sul posto di lavoro o alla gestione della comunicazione con colleghi e datori. Per apprendenti bangladesi adulti, spesso già inseriti nel mondo del lavoro ma con competenze linguistiche minime, è fondamentale adottare un approccio che parta da esperienze concrete e che sfrutti il contesto lavorativo come risorsa per l'apprendimento, ad esempio attraverso interviste, raccolta di lessico specialistico o ricostruzione di routine professionali.

Dal punto di vista della progettazione didattica, la suddivisione dei domini in contesti situazionali offre una griglia utile per articolare attività comunicative coerenti e progressive. Questa struttura consente di creare unità didattiche modulabili, che tengano conto della specificità del contesto di vita degli apprendenti e ne rafforzino la competenza pragmatica.

In tale prospettiva, è essenziale integrare la riflessione sui domini d'uso con un'attenta considerazione delle dimensioni culturali che influenzano il comportamento comunicativo degli apprendenti. Come evidenziato da Tonioli (cap. 3), l'insegnamento dell'italiano a parlanti bangladesi non può prescindere dalla comprensione delle rappresentazioni culturali che regolano i rapporti con l'autorità, i ruoli sociali, la comunicazione tra generi, la percezione del tempo e dello spazio, nonché i modelli educativi di riferimento.

Questi aspetti incidono direttamente sulla percezione dei diversi domini e contesti situazionali delineati dal QCER. Ad esempio, nel dominio educativo, la figura dell'insegnante è spesso percepita dai discenti bangladesi come autorità distante e poco accessibile, secondo un modello pedagogico trasmissivo in cui è raro che gli studenti intervengano con domande o opinioni personali. Questo può limitare l'interazione e l'autonomia comunicativa, rendendo necessario un lavoro didattico orientato a rafforzare la fiducia reciproca e a costruire gradualmente uno spazio dialogico. Analogamente, nel dominio personale e in parte in quello professionale, i rapporti tra i generi sono soggetti a regole di riservatezza e separazione che possono condizionare la partecipazione a certe attività, soprattutto se strutturate in coppie o piccoli gruppi misti. È quindi importante, in fase di progettazione, prevedere strategie inclusive e rispettose della sensibilità culturale degli apprendenti.

Anche il modo in cui si organizza il tempo e si concepisce lo spazio ha rilevanza didattica: la diversa percezione della puntualità o della programmazione delle attività può portare a fraintendimenti o difficoltà organizzative che l'insegnante deve saper gestire con flessibilità.

Per molti apprendenti bangladesi, abituati a una didattica basata sulla ripetizione e sulla memorizzazione, le pratiche comunicative dell'italiano L2, centrate sull'interazione, sulla negoziazione del significato e sull'apprendimento collaborativo, possono risultare inizialmente estranee. Per questo motivo, una didattica efficace non può limitarsi a proporre attività comunicative, ma deve accompagnare l'apprendente in un processo di familiarizzazione con nuovi modelli di apprendimento, sostenendolo nell'acquisizione non solo di competenze linguistiche, ma anche di competenze relazionali e metacognitive.

Solo così è possibile trasformare gli elementi di distanza culturale in risorse per l'apprendimento e promuovere un reale processo di inclusione linguistica e sociale, che riconosca l'intera persona nella pluralità delle sue appartenenze e competenze. L'incontro tra i domini d'uso e le rappresentazioni culturali, se gestito in modo consapevole e rispettoso, diventa così un terreno fertile per la costruzione di percorsi didattici autentici, motivanti e trasformativi.

6.2.10 Descrittori supplementari

I sillabi includono alcuni descrittori supplementari estratti dal *Volume complementare* (COE 2020). Si tratta di descrittori che sono stati sviluppati, convalidati e calibrati rispetto alla mediazione ma sono stati esclusi dalla versione estesa del *Volume complementare* per alcune motivazioni quali la ridondanza o l'impossibilità di illustrare tutti i livelli di una scala (COE 2020, 266).

A partire dal livello Pre-A1, si introduce ad esempio la dimensione della comunicazione online, riconoscendo l'importanza dell'interazione digitale anche nelle fasi iniziali dell'apprendimento. L'utente è in grado di stabilire contatti sociali elementari utilizzando formule di saluto e cortesia molto semplici.

Nel livello A1, si pone l'accento sulla traduzione, con descrittori che evidenziano la capacità di comunicare bisogni essenziali di una terza persona attraverso parole e gesti. Si tratta di un primo sviluppo della mediazione, che verrà progressivamente affinato nei livelli successivi.

Il livello A2 amplia il campo d'azione, includendo la capacità di tradurre e trasmettere informazioni essenziali in contesti quotidiani prevedibili, con il supporto degli interlocutori. Emergono competenze relative alla comunicazione online, come la pubblicazione di messaggi brevi su stati d'animo o attività, la risposta a commenti, e lo scambio di informazioni per affrontare compiti semplici. Si evidenzia anche la possibilità di commentare testi creativi, ad esempio selezionando citazioni da un'opera letteraria. Inoltre, si introduce la comprensione plurilingue, tramite l'uso di elementi lessicali comuni a più lingue per inferire il significato di un testo.

Nel livello B1, i descrittori supplementari si articolano ulteriormente. Il discente è in grado di tradurre informalmente contenuti generali o personali, anche in situazioni come interviste, purché vi sia tempo per la preparazione. Si sviluppano competenze legate alla percezione fonologica, come il riconoscimento delle difficoltà causate da varietà regionali della pronuncia. Si amplia la competenza nella comunicazione online, con la capacità di avviare, mantenere e concludere conversazioni su temi familiari. Viene inoltre valorizzata la dimensione relazionale, attraverso la capacità di creare un clima positivo, accogliendo gli altri e mostrando interesse.

Competenze importanti emergono anche nella rielaborazione testuale, con la possibilità di riassumere per iscritto testi orali e scritti semplici su argomenti noti, facendo uso di strumenti come il dizionario. Viene inoltre riconosciuta la capacità di presentare informazioni in forma visiva, ad esempio attraverso schemi, grafici o slide che illustrano concetti o processi semplici, introducendo una dimensione multimodale della mediazione. Infine, si rileva la strategia di attingere al repertorio plurilingue, ricorrendo a una parola di

un'altra lingua conosciuta dall'interlocutore per compensare una lacuna espressiva nella lingua principale dello scambio.

6.2.11 Educazione civica

Nel sillabo A2 è presente una sezione dedicata all'educazione civica con contenuti tratti dalle Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'articolo 3 del DPR 179/2011. Indicazioni per la declinazione delle conoscenze di cui all'art. 2, comma 4, lettere b) e c) del DPR 179/2011.²

L'educazione civica si configura come un insieme di conoscenze e competenze fondamentali per favorire l'integrazione linguistica e sociale delle persone straniere in Italia. I contenuti proposti prendono avvio dai principi fondamentali della Costituzione, con particolare attenzione alla forma di governo repubblicana, alla sovranità popolare, al riconoscimento dei diritti inviolabili della persona e ai doveri di solidarietà. Viene inoltre messa in evidenza l'eguaglianza di tutti i cittadini davanti alla legge, senza distinzioni di sesso, religione, lingua o condizione personale e sociale. Temi centrali come il diritto al lavoro, la libertà religiosa e la condizione giuridica dello straniero sono presentati in modo chiaro e funzionale alla vita quotidiana, insieme a simboli della Repubblica, come la bandiera italiana.

A questo quadro si affianca la conoscenza delle istituzioni pubbliche italiane: vengono illustrate le principali articolazioni dello Stato (Parlamento, Governo, Presidenza della Repubblica, Magistratura), nonché il ruolo delle autonomie locali, come Regioni e Comuni, spesso primo punto di contatto tra il cittadino e l'amministrazione. L'obiettivo è permettere a chi apprende di orientarsi tra i diversi livelli istituzionali e riconoscere gli spazi di esercizio della cittadinanza.

Temi particolarmente rilevanti per la vita quotidiana riguardano la salute e l'accesso ai servizi sanitari, con riferimento al diritto alla salute sancito dalla Costituzione. Il sillabo introduce concetti concreti come la scelta del medico di base, la tessera sanitaria, la distinzione tra ASL e ospedali, l'importanza delle vaccinazioni e il ruolo del consultorio. Analogamente, l'area dell'istruzione affronta il diritto-dovere all'educazione, illustrando il sistema scolastico italiano nei suoi diversi gradi - dall'infanzia all'istruzione per adulti - e sottolineando la possibilità di accedere a percorsi formativi anche in età adulta, nell'ottica dell'apprendimento permanente.

2 Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'articolo 3 del DPR 179/2011 Indicazioni per la declinazione delle conoscenze di cui all'art. 2, comma 4, lettere b) e c) del DPR 179/2011 al link: https://www1.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/assets/files/fei/paes_i_terzi/2013_08_06_Linee_guida_per_la_formazione_civica.pdf

Un altro ambito centrale è quello dei servizi sociali, pensati come rete integrata di interventi a supporto dei cittadini, in particolare di coloro che si trovano in situazioni di fragilità. Il sillabo introduce la possibilità di iscriversi ai servizi territoriali, illustra il ruolo degli sportelli informativi e descrive le misure di sostegno al reddito o all'abitazione, elementi cruciali per l'inclusione.

La sezione dedicata al lavoro fornisce una prima alfabetizzazione civica sul funzionamento del mercato del lavoro in Italia: vengono presentati i centri per l'impiego, le diverse tipologie contrattuali (subordinato, autonomo, parasubordinato), i diritti dei lavoratori e le tutele garantite dagli enti previdenziali e assicurativi come INPS e INAIL. A ciò si collega l'introduzione al tema degli obblighi fiscali, che prevede una prima comprensione del sistema tributario, dalle imposte sul reddito all'IIVA, fino alla dichiarazione dei redditi e al pagamento dei servizi pubblici.

Infine, il sillabo dedica ampio spazio alla conoscenza dei diritti e doveri degli stranieri in Italia, con riferimenti specifici al Testo Unico sull'Immigrazione. Si affrontano aspetti cruciali come l'ingresso e il soggiorno nel territorio nazionale, il permesso di soggiorno, le diverse modalità di accesso alla cittadinanza, il ricongiungimento familiare e la tutela dei minori. Viene sottolineata l'importanza del rispetto dei doveri familiari, come l'istruzione e l'educazione dei figli. Particolare attenzione è data anche alle iniziative per l'integrazione territoriale, affidate ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) o ad altri servizi del territorio.

Nel complesso, il sillabo propone una visione dell'educazione civica come strumento per la partecipazione attiva, l'autonomia e l'esercizio consapevole dei diritti e dei doveri, costruendo un ponte tra apprendimento linguistico e cittadinanza. Si tratta di un approccio coerente con i principi del Quadro Comune Europeo, che valorizza l'agire sociale del discente all'interno della comunità ospitante.

Box 10: Implicazioni metodologiche relative all'educazione civica

A partire dall'analisi dei contenuti di educazione civica e dalla loro articolazione, è possibile delineare alcune implicazioni metodologiche rilevanti per l'insegnamento, con particolare riferimento alla necessità di integrare lingua e cittadinanza attiva in modo significativo, accessibile e motivante.

Il sillabo risponde chiaramente all'esigenza di unire l'apprendimento linguistico con l'acquisizione di conoscenze civico-sociali, secondo una prospettiva *task-based* e orientata all'azione. Questo implica la progettazione di compiti autentici in cui la lingua sia uno strumento per compiere azioni socialmente rilevanti, come chiedere un certificato all'anagrafe, prenotare una visita medica, iscrivere un figlio a scuola, compilare un modulo online.

L'insegnante assume in questo quadro il ruolo di facilitatore, che guida l'apprendente nell'esecuzione di compiti dotati di senso e di finalità concreta, sostenendolo sia sul piano linguistico sia su quello contenutistico.

I riferimenti alla Costituzione, alle leggi sull'immigrazione e alle normative sanitarie o fiscali sono culturalmente e linguisticamente complessi, anche se estremamente rilevanti. Per renderli accessibili a livello A2, è indispensabile attivare un processo di mediazione linguistica e didattica che tenga conto di:

- semplificazione linguistica (testi parafrasati, uso di sinonimi, esempi concreti);
- scaffolding visivo (schemi, mappe concettuali, infografiche);
- contestualizzazione situazionale (collegamento ai bisogni reali degli apprendenti);
- didattizzazione di testi autentici (moduli, documenti, siti istituzionali), adattati ma non decontestualizzati.

La mediazione favorisce non solo la comprensione, ma anche il coinvolgimento attivo e critico dello studente rispetto ai contenuti proposti.

Per favorire l'apprendimento significativo, è essenziale lavorare sul lessico funzionale collegato ai principali ambiti dell'educazione civica (es. salute, lavoro, scuola, permesso di soggiorno, fiscalità). Ciò significa:

- selezionare campi semantici prioritari in base ai compiti comunicativi;
- proporre esercizi di riconoscimento lessicale in contesti reali;
- allenare alla parafrasi e al riconoscimento dei sinonimi;
- potenziare strategie metacognitive come inferenza dal contesto e uso del bilinguismo come risorsa (glossari plurilingui, traduzione guidata, confronto linguistico).

Le strategie di comprensione diventano quindi parte integrante della competenza linguistica e culturale da sviluppare.

Uno degli obiettivi impliciti del sillabo è rendere i discenti capaci di orientarsi tra le fonti istituzionali del territorio: Comuni, Prefetture, ASL, Centri per l'Impiego, CPIA. Questo richiede:

- attività di navigazione guidata su siti istituzionali (con compiti specifici: trovare un numero, un ufficio, un documento);
- simulazioni e giochi di ruolo su situazioni reali (andare in Comune, chiedere informazioni, affrontare una visita medica);
- lettura e compilazione di modulistica autentica, accompagnata da attività di supporto (es. completamento guidato, abbinamento voce/modulo).

L'efficacia dell'insegnamento può essere potenziata dall'uso integrato di strumenti digitali e materiali multimediali che rendano più immediato e coinvolgente l'apprendimento. Alcuni esempi includono:

- video tutorial semplificati su come accedere ai servizi pubblici;
- app civiche multilingue con simulazioni interattive;
- video animati esplicativi sui diritti dei lavoratori, dei minori, degli stranieri;
- quiz digitali ed esercizi autocorrettivi per il ripasso del lessico e delle strutture linguistiche collegate ai contenuti civici;
- realtà aumentata e geolocalizzazione per esercitazioni sul territorio (es. 'trova l'URP più vicino').

L'integrazione tra analogico e digitale permette di diversificare i percorsi, favorendo l'accessibilità anche per utenti con livelli eterogenei di alfabetizzazione linguistica o digitale.

L'insegnamento dell'educazione civica a livello A2 richiede un approccio integrato, che unisca consapevolezza linguistica, competenza comunicativa situata e conoscenze civiche funzionali all'inclusione. Il compito dell'insegnante è quello di costruire un ambiente di apprendimento inclusivo, che promuova non solo l'apprendimento linguistico, ma anche la partecipazione attiva alla vita sociale e istituzionale del paese ospitante.

6.3 La valutazione

Un sillabo svolge un ruolo fondamentale anche sul piano valutativo, in quanto rappresenta una cornice di riferimento chiara e condivisa per l'osservazione, la misurazione e l'interpretazione dei progressi linguistici degli apprendenti. Definendo in modo esplicito gli obiettivi formativi, i descrittori di competenza e i traguardi attesi a ciascun livello, il sillabo consente di strutturare una valutazione coerente con le finalità del percorso didattico, evitando approcci impressionistici o arbitrari. Le sue funzioni valutative sono molteplici: da un lato, il sillabo offre criteri oggettivi per la valutazione sommativa, utile a certificare i livelli raggiunti o a orientare l'accesso a ulteriori percorsi formativi; dall'altro, supporta una valutazione formativa e continua, volta a monitorare lo sviluppo delle competenze nel tempo, a individuare aree di bisogno e a informare tempestivamente la progettazione didattica. In contesti di apprendimento plurilingue e interculturale, come quelli che coinvolgono apprendenti migranti, il sillabo favorisce inoltre pratiche valutative inclusive, incentrate su ciò che l'apprendente è in grado di fare con la lingua in compiti autentici, piuttosto che su ciò che manca rispetto a modelli astratti di competenza. In tal senso, il sillabo si configura come uno strumento dinamico che integra funzione didattica e funzione valutativa in un processo circolare, volto a sostenere l'apprendimento in modo progressivo e significativo.

La valutazione rappresenta una fase imprescindibile del processo educativo, in quanto consente non solo di rilevare i risultati

raggiunti, ma anche – e soprattutto – di accompagnare e sostenere l'apprendimento in modo continuo, personalizzato e inclusivo. Nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2 a migranti, essa acquista una rilevanza ancora maggiore, poiché permette di cogliere la complessità dei percorsi individuali, riconoscere i progressi in termini di autonomia comunicativa e valorizzare le risorse linguistiche e culturali pregresse. I sillabi elaborati si configurano come uno strumento prezioso per una valutazione coerente, formativa e orientata all'azione. La loro struttura dettagliata, basata su scale e descrittori mutuati dal QCER e dal suo *Volume complementare*, consente di definire con chiarezza gli obiettivi didattici, le competenze attese e i livelli di padronanza. Tali descrittori, distribuiti su più aree – ricezione, produzione, interazione, mediazione, competenza plurilingue e interculturale, azioni socio-comunicative, competenze linguistico-comunicative – offrono una griglia articolata per osservare e documentare i comportamenti linguistici in modo analitico e comparabile. L'adozione di una prospettiva valutativa orientata all'agire comunicativo permette di superare approcci normativi o puramente linguistici, concentrandosi sulla capacità dell'apprendente di svolgere compiti significativi e realistici, ancorati ai contesti d'uso rilevanti per la sua vita quotidiana. L'efficacia comunicativa, intesa come capacità di trasmettere e comprendere messaggi in modo funzionale e adeguato alla situazione, assume quindi un ruolo centrale, soprattutto nei livelli iniziali (Pre-A1, A1, A2), dove si privilegia la comprensibilità rispetto alla correttezza formale. I sillabi offrono anche uno strumento flessibile per declinare i tre principali tipi di valutazione:

- diagnostica, all'ingresso del percorso, per individuare il livello iniziale e i bisogni linguistici e comunicativi;
- formativa, durante il percorso, per monitorare i progressi, orientare le attività didattiche e fornire feedback mirato;
- sommativa, al termine del percorso o di una fase, per certificare i risultati raggiunti e facilitare il passaggio a livelli successivi o ad altri contesti formativi e professionali.

Un ulteriore vantaggio è dato dal formato digitale dei sillabi, che – grazie all'organizzazione in fogli Excel – consente di filtrare rapidamente descrittori per area, livello, tipo di competenza o funzione comunicativa. Questo rende possibile la costruzione di rubriche valutative personalizzate, l'aggiornamento continuo delle evidenze raccolte, la tracciabilità dei percorsi individuali e il confronto tra apprendenti. Inoltre, tale struttura si presta all'uso in contesti collaborativi e di co-valutazione, promuovendo l'autovalutazione da parte degli studenti e il dialogo valutativo tra docenti, mediatori e operatori. L'articolazione dei sillabi in obiettivi operativi favorisce quindi una valutazione coerente con i processi di apprendimento:

dinamica, osservabile, contestualizzata. Essa permette di riconoscere non solo il 'cosa' l'apprendente sa fare, ma anche il 'come' riesce a farlo nei diversi domini d'uso, promuovendo una didattica realmente centrata sull'azione, sulle competenze e sulla persona. In questa prospettiva, la valutazione diventa parte integrante del processo educativo, uno spazio di riflessione e valorizzazione, anziché un semplice strumento di selezione o misurazione.

6.4 Conclusioni

I sillabi elaborati rappresentano uno strumento di lavoro flessibile per docenti, formatori, programmatori di corsi che operano nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2 a parlanti con background migratorio, in particolare all'interno della comunità bangladesese. La loro struttura modulare e articolata consente un utilizzo personalizzato in funzione del contesto, del livello linguistico, del tipo di corso (alfabetizzazione, orientamento linguistico-culturale, preparazione alla certificazione, educazione civica ecc.), della durata e degli obiettivi specifici dell'intervento formativo. Ogni sillabo è organizzato in aree tematiche comuni che costituiscono assi portanti dell'azione didattica e consentono di orientare la programmazione in modo sistematico. Il docente può, ad esempio, costruire un'unità didattica a partire da un ambito d'uso rilevante (come il dominio sanitario, lavorativo o della vita quotidiana), selezionando in modo mirato i descrittori relativi alle competenze ricettive, produttive e interattive collegate a quell'ambito, e affiancando contenuti lessicali e grammaticali pertinenti. In alternativa, può lavorare per abilità, seguendo la progressione dei descrittori in ricezione o produzione per calibrare materiali, attività e obiettivi in modo coerente rispetto al livello del QCER. Il formato Excel, adottato per la redazione dei sillabi, rappresenta un ulteriore valore aggiunto in chiave operativa. Questo formato digitale consente infatti una consultazione agile e personalizzabile: i dati possono essere ordinati, filtrati e ricercati rapidamente in base a parole chiave, livelli di competenza, ambiti d'uso o tipologie di abilità. Ciò rende i sillabi facilmente navigabili anche da utenti non specialisti, facilitando ricerche mirate, selezioni tematiche e adattamenti rapidi in base alle esigenze didattiche. Ad esempio, un docente può isolare tutti i descrittori relativi alla mediazione linguistica al livello A2, oppure filtrare i contenuti lessicali connessi al contesto scolastico per una lezione di orientamento rivolta a genitori migranti. Il formato consente anche di estrarre porzioni del sillabo per costruire materiali didattici personalizzati, rubriche di valutazione o griglie di osservazione delle competenze. Inoltre, la struttura a fogli multipli consente di esplorare i sillabi sia per livello, sia per area tematica, mantenendo sempre una visione d'insieme del

percorso formativo. Questo approccio favorisce una didattica coerente e progressiva, orientata allo sviluppo integrato delle competenze linguistiche, comunicative e interculturali. I sillabi, pertanto, non costituiscono semplicemente un repertorio di descrittori, ma un modello operativo dinamico, replicabile, trasferibile e adattabile ad altri contesti, lingue e comunità, capace di sostenere concretamente la progettazione e l'erogazione di percorsi formativi efficaci, inclusivi e aderenti ai bisogni reali degli apprendenti.

Bibliografia

- Associazione CLIQ (2011a). *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B2*. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2. Roma: Associazione CLIQ. <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-B2.pdf>.
- Associazione CLIQ (2011b). *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B1*. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2. Roma: Associazione CLIQ. <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-B1.pdf>.
- Associazione CLIQ (2011c). *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2*. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2. Roma: Associazione CLIQ. <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-A2.pdf>.
- Associazione CLIQ (2011d). *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A1*. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2. Roma: Associazione CLIQ. <https://www.linguamigrante.it/files/sillabo-a1.pdf>.
- Associazione CLIQ (2016). *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*. Roma: Associazione CLIQ. <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/protocollo-sperimentazione-CLIQ-Pre-A1.pdf>.
- Breen, M. (1987a). «Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part I». *Language Teaching Abstracts*, April, 81-92. <https://doi.org/10.1017/s0261444800004365>.
- Breen, M. (1987b). «Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part II». *Language Teaching Abstracts*, July, 157-74. <https://doi.org/10.1017/s026144480000450x>.
- COE, Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Trad. it.: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. A cura di Bertocchi, D.; Quartapelle, F. Firenze: La Nuova Italia-Oxford, 2002.
- COE (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it.: Barsi, M.; Lugarini, E., «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare». *Italiano LinguaDue*, 12(2), 2020. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>.

- De Mauro, T.; Mancini, F.; Vedovelli, M.; Voghera, M. (1993). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano; Roma: Etas-Fondazione IBM.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Minuz, F.; Rocca, L.; Borri, A. (2024). *Alfabetizzare in italiano con ALSILMA: sillabo e repertori*. Torino: Loescher.
- Serragiotto, G.; Tardi, G. (2025). «La didattica dell'italiano alla comunità bangladeshi veneziana. Implicazioni per la costruzione di sillabi». *ItalianoLinguaDue*, 1, 596-613. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/29105>.

