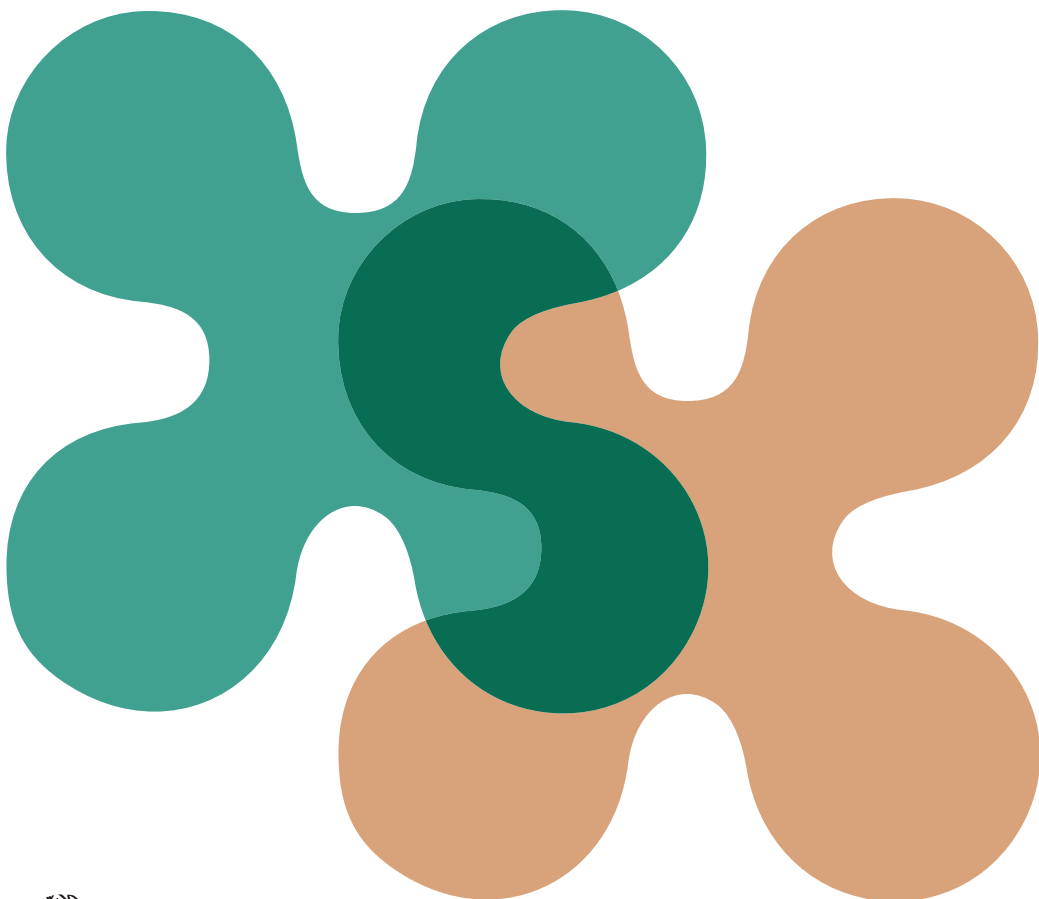


Verso sillabi per l'insegnamento dell'italiano a bangladesi

Graziano Serragiotto, Elisabetta Ragagnin,
Giulia Tardi, Giulia Ferro, Valeria Tonioli



Edizioni
Ca' Foscari

Verso sillabi per l'insegnamento dell'italiano a bangladesi

I libri di Ca' Foscari

34



Edizioni
Ca' Foscari

Verso sillabi per l'insegnamento dell'italiano a bangladesi

Graziano Serragiotto, Elisabetta Ragagnin,
Giulia Tardi, Giulia Ferro, Valeria Tonioli

Venezia

Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press

2026

Verso sillabi per l'insegnamento dell'italiano a bangladesi
Graziano Serragiotto, Elisabetta Ragagnin, Giulia Tardi, Giulia Ferro, Valeria Tonioli

© 2026 Graziano Serragiotto, Elisabetta Ragagnin, Giulia Tardi, Giulia Ferro, Valeria Tonioli per il testo
© 2026 Edizioni Ca' Foscari per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari: il volume è stato preliminarmente sottoposto a una valutazione non anonima (*open peer review*), da parte di specialisti della materia, qui sotto indicati, e ha ricevuto la loro valutazione positiva. Le valutazioni sono state condotte in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the Works published by Edizioni Ca' Foscari: the catalogue preliminarily underwent a non-anonymous review (*open peer review*), by subject-matter experts, indicated below, and received their positive evaluation. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

I revisori sono | The reviewers are: Francesco Della Puppa (Università Ca' Foscari Venezia, Italia); Andrea Drocco (Università Ca' Foscari Venezia, Italia); Maria Cecilia Luise (Università Ca' Foscari Venezia, Italia).

Edizioni Ca' Foscari

Fondazione Università Ca' Foscari | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia

edizionicafoscari.unive.it | ecf@unive.it

1a edizione marzo 2026

ISBN 979-12-5742-022-2 [ebook]

ISBN 979-12-5742-054-3 [print]

Progetto grafico di copertina: Lorenzo Toso

Studio condotto nell'ambito del Progetto "CHANGES – Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society" – finanziato dall'Unione europea – Next-GenerationEU – PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA (PNRR) – MISSIONE 4 COMPONENTE 2, INVESTIMENTO N. PE00000020 – CUP N. H53C22000850006. I punti di vista e le opinioni espresse sono tuttavia solo quelli degli autori e non riflettono necessariamente quelli dell'Unione europea o della Commissione europea. Né l'Unione europea né la Commissione europea possono essere ritenute responsabili per essi.



Verso sillabi per l'insegnamento dell'italiano a bangladesi / Graziano Serragiotto, Elisabetta Ragagnin, Giulia Tardi, Giulia Ferro, Valeria Tonioli. — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 2026. — x + 348 p.; 23 cm. — (I libri di Ca' Foscari; 34). — ISBN 979-12-5742-022-2.

e-ISSN 2610-9506

ISSN 2610-8917

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/i-libri-di-ca-foscari/>

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/979-12-5742-022-2>

DOI <http://doi.org/10.30687/979-12-5742-022-2>



Verso sillabi per l'insegnamento dell'italiano a bangladesi

Graziano Serragiotto, Elisabetta Ragagnin,
Giulia Tardi, Giulia Ferro, Valeria Tonioli

Abstract

This volume presents a research developed within the PNRR CHANGES-CREST project, focusing on strategies and tools for the linguistic and cultural inclusion of migrant communities in the territory of Venice, where the Venetian-Bangladeshi is the largest one. Through a participative approach and ethnographic methods, both the syllabi (from pre-A1 to B1 levels) and the Welcome to Venice web app were developed. Enhancing the Italian learning process and the reachability of the services of the territory aims at including all the participants in the life of the city.

Keywords Syllabus design. Bangladesh. Participatory action research. Italian as a second language. Venetian migrant communities.

Verso sillabi per l'insegnamento dell'italiano a bangladesi

Graziano Serragiotto, Elisabetta Ragagnin,
Giulia Tardi, Giulia Ferro, Valeria Tonioli

Ringraziamenti

I/le docenti, le educatrici/educatori, la coordinatrice pedagogica, le famiglie e i bambini della scuola dell'infanzia Nerina Volpi di Marghera.

La Dirigente, la Vice Preside, le docenti e le famiglie dell'IC Caio Giulio Cesare di Mestre.

Tutte le operatrici e gli operatori sociali dei servizi citati all'interno del volume così come medici e personale socio-sanitario. In particolare si ringraziano:

- l'AULSS 3 (Azienda Unità Locale Socio Sanitaria);
- l'Ambulatorio dell'associazione Emergency di Marghera;
- le Biblioteche civiche di Venezia;
- l'Area Coesione Sociale del Comune di Venezia: in particolare il servizio pronto intervento sociale, inclusione e mediazione e il servizio protezione sociale e centro anti violenza;
- il Servizio Risorse Umane Educativi: Settore Servizi Ausiliari Educativi e Scolastici.

Tutti i cittadini e le cittadine bangladesi che hanno partecipato al progetto.

Le mediatrici linguistico-culturali e traduttrici che hanno fatto parte del team di ricerca, Sharmin Khandker Etu e Selina Akhter.

I/le docenti di associazioni e dei diversi CPIA del territorio che sono stati disponibili a condividere la loro esperienza con noi ma anche ad aprire le loro classi alle tante ore di osservazione.

Le scuole di bangla e le associazioni bangladesi locali che hanno contribuito alla ricerca rendendosi disponibili a farci entrare nelle loro attività.

Verso sillabi per l'insegnamento dell'italiano a bangladesi

Graziano Serragiotto, Elisabetta Ragagnin,
Giulia Tardi, Giulia Ferro, Valeria Tonioli

Sommario

1	Progettare l'italiano L2 a partire dal territorio Una ricerca partecipata con la comunità bangladesi di Venezia	
	Graziano Serragiotto, Elisabetta Ragagnin	3
2	Il contesto della ricerca La comunità bangladesi di Venezia	
	Giulia Ferro, Elisabetta Ragagnin	17
3	Dall'analisi dei bisogni ai sillabi Implicazioni metodologiche per la progettazione e la didattica dell'italiano	
	Graziano Serragiotto, Giulia Tardi	51
4	Le particolarità della lingua bangla legate ai sillabi elaborati che si ripercuotono sulla didattica	
	Giulia Ferro	111
5	Aspetti culturali e implicazioni didattiche nei sillabi per apprendenti bangladesi	
	Valeria Tonioli	193
6	La struttura dei sillabi e alcune implicazioni metodologiche	
	Graziano Serragiotto, Giulia Tardi	261
7	Dai sillabi alla web app Welcome to Venice	
	Valeria Tonioli	317
8	Dalla co-progettazione locale a un modello trasferibile Innovazione didattica per comunità plurali	
	Graziano Serragiotto, Elisabetta Ragagnin	339

**Verso sillabi
per l'insegnamento
dell'italiano a bangladesi**

1 Progettare l'italiano L2 a partire dal territorio

Una ricerca partecipata con la comunità bangladesese di Venezia

Graziano Serragiotto, Elisabetta Ragagnin

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 1.1 Introduzione. – 1.2 Perché lavorare su una comunità specifica. – 1.3 Una ricerca multidisciplinare e partecipata. – 1.4 I sillabi elaborati. – 1.5 La struttura del volume.

1.1 Introduzione

Il progetto di ricerca presentato in questo volume si inserisce all'interno dello Spoke 9 – *Cultural Resources for Sustainable Tourism* (CREST), parte del più ampio programma *Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society* (CHANGES), finanziato dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).¹

CHANGES è un partenariato che riunisce università, enti di ricerca, scuole di studi avanzati, imprese e centri di eccellenza con l'obiettivo di promuovere l'innovazione sociale e culturale.

1 L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori che hanno concordato insieme l'impianto generale e la suddivisione in parti. Graziano Serragiotto ha curato i paragrafi 2 e 3, mentre Elisabetta Ragagnin ha curato i paragrafi 4 e 5. È da attribuirsi a entrambi gli autori l'introduzione.

L'Università Ca' Foscari Venezia, in qualità di capofila dello Spoke 9, ha avviato un percorso di ricerca interdisciplinare volto a valorizzare il patrimonio culturale, materiale e immateriale, attraverso pratiche partecipative e sostenibili. Il progetto mira a coinvolgere attivamente le comunità locali per proporre modelli di sviluppo condivisi, capaci di affrontare le sfide del cambiamento climatico e della transizione digitale attraverso nuove narrazioni inclusive. A Venezia, tra le varie linee di ricerca, si è scelto di esplorare la costruzione di sillabi multiculturali come strumenti per rendere il patrimonio più accessibile e condiviso. L'indagine si è concentrata in particolare sulla comunità bangladese,² la più numerosa sul territorio veneziano, che conta oltre 8.000 residenti e rappresenta circa il 30% dell'utenza nei servizi pubblici locali, con punte che raggiungono il 50% nelle scuole di alcune aree della città.

L'inclusione linguistica e culturale delle persone migranti rappresenta oggi una delle sfide più urgenti nei percorsi educativi e formativi in Italia e in Europa. In particolare, nel contesto veneziano, la presenza significativa di apprendenti di origine bangladese ha reso necessario ripensare gli strumenti didattici esistenti per l'insegnamento dell'italiano L2, adottando approcci più flessibili, inclusivi e culturalmente sensibili.

Questo volume nasce dall'esigenza concreta di fornire sillabi modulari e adattabili che possano sostenere l'apprendimento dell'italiano da parte di adulti e giovani adulti con *background* migratorio, promuovendone al tempo stesso l'integrazione linguistica, sociale e lavorativa.

1.2 Perché lavorare su una comunità specifica

Uno degli aspetti più rilevanti e sfidanti nella progettazione di percorsi per l'apprendimento dell'italiano L2 rivolti a migranti adulti è rappresentato dalla profonda eterogeneità dei gruppi classe. Le variabili in gioco sono molteplici: lingua madre, livello di scolarizzazione, alfabetizzazione pregressa, repertorio linguistico, esperienza migratoria, età, genere, condizione lavorativa, motivazione personale, condizioni abitative e possibilità di frequenza regolare ai corsi. Come sottolineano Krumm e Plutzar (2004, 6), non esiste

² In questo volume utilizzeremo i termini bangladesi/bangladeshi anziché bengalese, pur essendo entrambi ampiamente riconosciuti. La scelta è motivata dalla maggiore precisione del termine bangladesi, che si riferisce specificamente alle persone originarie del Bangladesh. Al contrario, bengalese designa in senso più ampio gli abitanti della regione del Bengala, una vasta area geografica che comprende non solo il Bangladesh ma anche parte dell'India.

un profilo unico del migrante: i percorsi di apprendimento sono individuali, discontinui e fortemente condizionati dai contesti di vita.

In questo scenario, risulta evidente come i sillabi standardizzati, rigidi e non negoziabili, non siano in grado di rispondere adeguatamente alla complessità dei bisogni reali. Occorre invece dotarsi di strumenti flessibili, modulari, processuali, capaci di adattarsi a contesti e destinatari in continua evoluzione.

A fronte di questa eterogeneità, concentrare l'attenzione su una comunità specifica, come quella bangladese nel contesto veneziano, non è una limitazione, bensì una scelta strategica fondata su basi metodologiche. Lavorare con un gruppo coeso e numeroso permette di osservare più da vicino i fattori linguistici, culturali, religiosi e sociali che influenzano l'apprendimento e che spesso restano invisibili nei percorsi generalisti. In particolare, l'analisi delle pratiche linguistiche familiari, delle reti di socialità e delle aspettative nei confronti dell'italiano consente di sviluppare sillabi più mirati, realistici e culturalmente sensibili, che possono poi fungere da modello adattabile anche ad altri contesti migratori con caratteristiche simili.

La comunità bangladese veneziana costituisce un caso esemplare per diversi motivi: l'elevata numerosità, la concentrazione territoriale (in particolare nelle aree di Mestre e Marghera), la presenza di nuclei familiari transgenerazionali, la centralità del lavoro maschile come motore migratorio, la forte coesione interna e il ruolo attivo delle reti associative. Questi elementi permettono di raccogliere dati in modo sistematico, osservare dinamiche di apprendimento reali e testare strumenti didattici coerenti con i vissuti e le esigenze concrete degli apprendenti. L'obiettivo non è costruire un sillabo 'etnico', ma piuttosto sperimentare un modello didattico flessibile, capace di partire da una comunità per aprirsi ad altre, evitando al contempo ogni forma di omologazione o astrazione universalista.

L'apprendimento linguistico da parte di migranti adulti si distingue infatti profondamente da quello tradizionale delle lingue straniere. I corsi per migranti si svolgono spesso in condizioni di discontinuità, instabilità e pressione. Tre aspetti in particolare rendono il quadro ancora più complesso:

- l'apprendimento avviene dentro e fuori l'aula: i migranti imparano la lingua italiana anche attraverso contatti quotidiani con colleghi, vicini, datori di lavoro, operatori dei servizi. In questi ambienti si entra spesso in contatto con varietà regionali o dialettali, il cui apprendimento può diventare fondamentale per la vita quotidiana. Le esigenze linguistiche sono quindi fortemente individualizzate: c'è chi ha bisogno di sviluppare abilità di lettura, chi di ascolto, chi di interazione, a seconda dei contesti di vita (Krumm, Plutzar 2004);

- l'apprendimento avviene sotto pressione sociale, economica e giuridica: i corsi di lingua sono vissuti spesso come strumenti per 'ottenere qualcosa' (un permesso di soggiorno, un lavoro, l'accesso a un servizio, l'iscrizione scolastica dei figli). I bisogni comunicativi sono concreti e immediati, e l'offerta didattica deve rispondere a queste urgenze con contenuti funzionali, contestualizzati e direttamente spendibili;
- le classi sono intrinsecamente plurilingui e multiculturali: gli apprendenti portano con sé repertori linguistici complessi e spesso stratificati (lingue madri, lingue di scolarizzazione, lingue di lavoro, lingue apprese in altri paesi di transito). Questo plurilinguismo può costituire una risorsa, ma solo se adeguatamente riconosciuto e valorizzato attraverso strategie didattiche inclusive e metalinguistiche.

Lavorare su una comunità specifica significa scegliere di entrare in relazione profonda con un insieme concreto di bisogni, vissuti, pratiche linguistiche e culturali, al fine di progettare interventi didattici più pertinenti, efficaci e consapevoli. Significa riconoscere la complessità e la ricchezza di una comunità reale, ascoltarne le voci, osservare i suoi percorsi, le sue traiettorie migratorie, le sue sfide quotidiane, per restituire alla progettazione educativa quella dimensione di radicamento nel territorio e nelle persone che troppo spesso rischia di andare perduta nei modelli generalisti o standardizzati. Avviare un lavoro focalizzato su un gruppo specifico consente infatti di mettere in atto un processo sistemico e co-costruito, che parte dalla realtà e ne accoglie la specificità come risorsa progettuale. In questa prospettiva, i dati raccolti sul campo non sono semplici strumenti di monitoraggio, ma diventano il punto di partenza per costruire percorsi realmente significativi, sostenibili e trasferibili anche ad altri contesti e ad altre comunità, attraverso un'attenta riflessione sui fattori locali, linguistici, culturali e sulle condizioni che rendono le pratiche educative efficaci. Questo approccio permette di promuovere una didattica dell'italiano L2 profondamente contestualizzata, capace di rispondere non solo ai bisogni linguistici, ma anche ai bisogni sociali, affettivi e relazionali degli apprendenti. Una didattica che non si limita a trasmettere strutture grammaticali o lessico funzionale, ma che si propone come strumento di empowerment, mediazione interculturale e partecipazione attiva alla vita sociale. Lavorare a partire da una comunità specifica, in definitiva, significa riconoscere che non esistono 'apprendenti generici', ma soggetti situati, con storie, bisogni, competenze e aspirazioni, e che ogni progetto educativo autentico deve nascere dall'ascolto attento di questi vissuti.

1.3 Una ricerca multidisciplinare e partecipata

Il progetto è stato curato da un gruppo di ricerca multidisciplinare, composto da studiose e studiosi afferenti principalmente ai settori scientifico-disciplinari GLOT-01/B, Didattica delle lingue moderne (ex L-LIN/02) e STAA-01/M, Armenistica, caucasologia, mongolistica e turcologia (ex L-OR 18). Tale composizione ha permesso di integrare competenze glottodidattiche, linguistiche e interculturali nella progettazione dei sillabi e nella riflessione sulle pratiche educative rivolte ad apprendenti con background migratorio.

Fondamentale è stata anche la collaborazione con mediatrici linguistico-culturali e traduttrici di madrelingua bangla, che hanno partecipato attivamente alle fasi di raccolta dati, osservazione sul campo, somministrazione di questionari bilingui e validazione dei materiali prodotti. Il loro contributo ha garantito non solo una maggiore accuratezza linguistica, ma anche una maggiore aderenza culturale e vicinanza relazionale con gli apprendenti coinvolti nel progetto. Questo lavoro condiviso ha reso possibile una co-progettazione realmente inclusiva e sensibile alle differenze, rafforzando il carattere partecipativo dell'intero percorso di ricerca.

La ricerca si è sviluppata attraverso un approccio qualitativo, partecipativo e interdisciplinare, con l'obiettivo di comprendere in profondità i bisogni linguistici e formativi della comunità bangladesese residente a Venezia e di costruire, sulla base di tali bisogni, sillabi specifici, coerenti e culturalmente sensibili. Il percorso si è articolato in più fasi e ha previsto l'utilizzo di strumenti diversificati di indagine.

In una prima fase esplorativa, è stata realizzata un'ampia mappatura dei sillabi esistenti per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, con particolare attenzione ai materiali disponibili presso enti certificatori, editori specializzati, istituzioni scolastiche e accademiche (Tardi 2025). Questo ha permesso di verificare in che misura i sillabi attualmente in circolazione siano adeguati o adattabili ai bisogni di apprendenti di origine bangladesi, e di individuare modelli, descrittori e formati utili da integrare, rielaborare o superare nella progettazione di nuovi sillabi orientati al contesto veneziano.

Parallelamente, è stata condotta una ricognizione capillare degli enti e delle realtà educative attive sul territorio, che offrono corsi di italiano L2 rivolti a stranieri, con un focus particolare sui corsi frequentati da cittadini bangladesi. Sono stati censiti CPIA, scuole, associazioni, cooperative sociali, progetti comunali e altri soggetti coinvolti nella didattica dell'italiano per migranti adulti. Questa fase ha consentito non solo di delineare una mappa aggiornata dell'offerta formativa esistente, ma anche di individuare punti di forza, criticità, bisogni emergenti e modalità organizzative ricorrenti.

All'interno di questo lavoro di campo, sono stati contattati numerosi docenti operanti nei corsi di italiano L2, i quali sono stati

coinvolti in interviste e questionari volti a raccogliere dati su pratiche didattiche, strumenti utilizzati, modalità di valutazione, profili degli apprendenti e percezioni sui bisogni specifici dell'utenza bangladese. Il confronto diretto con gli insegnanti ha rappresentato una fonte preziosa di conoscenze empiriche, contribuendo a far emergere aspetti difficilmente rilevabili attraverso la sola analisi documentale e fornendo una prospettiva concreta sul funzionamento quotidiano dei corsi.

Complessivamente, questa prima fase della ricerca ha permesso di costruire una base conoscitiva solida e articolata, su cui innestare le successive fasi di rilevazione, analisi e progettazione dei sillabi multiculturali.

Nel corso della ricerca sono stati predisposti e somministrati due questionari distinti e complementari, progettati per raccogliere informazioni da due punti di vista fondamentali del processo formativo: da un lato, quello degli apprendenti bangladesi che frequentano corsi di italiano L2; dall'altro, quello dei docenti impegnati nell'insegnamento della lingua nei territori di Venezia, Mestre e Marghera. Il questionario per studenti, in versione bilingue (italiano e bangla) è stato costruito in modo da garantire massima accessibilità linguistica e culturale e da facilitare una comprensione chiara delle domande da parte di tutti i partecipanti, riducendo al minimo il rischio di fraintendimenti.

Il questionario rivolto agli studenti ha indagato aspetti quali il profilo sociolinguistico, il percorso migratorio, le esperienze formative pregresse e in corso, le motivazioni all'apprendimento, le pratiche d'uso della lingua italiana nella vita quotidiana e la percezione dei propri bisogni linguistici. Particolare attenzione è stata dedicata alla dimensione affettiva e relazionale del processo di apprendimento, così come alla visione soggettiva che gli apprendenti hanno della lingua italiana e del contesto educativo in cui si trovano. Il questionario per i docenti, invece, si è focalizzato su pratiche didattiche, criteri di selezione dei materiali, modalità di valutazione, costruzione del sillabo, percezioni sulle difficoltà più frequenti incontrate dagli apprendenti bangladesi e strategie messe in atto per affrontarle.

In parallelo alla raccolta dati tramite questionari, è stata condotta una serie di osservazioni dirette in aula, con l'obiettivo di documentare in maniera qualitativa le dinamiche interattive tra studenti e docenti, le tecniche didattiche adottate, le modalità di partecipazione degli studenti, i comportamenti comunicativi, nonché la gestione concreta delle attività didattiche. Le osservazioni hanno permesso di rilevare in modo contestualizzato le pratiche effettive, le interazioni verbali e non verbali, e le modalità con cui i docenti affrontano le sfide legate all'eterogeneità linguistica e culturale.

A queste azioni si è aggiunto un ulteriore livello di approfondimento qualitativo attraverso la realizzazione di focus

group con partecipanti bangladesi, condotti in collaborazione con mediatori linguistico-culturali. La finalità degli incontri era mappare collettivamente e collaborativamente i luoghi e i servizi del territorio veneziano rilevanti per la vita quotidiana della comunità migrante, in vista della costruzione della web app Welcome to Venice. Questo strumento digitale, gratuito e plurilingue, nasce con l'obiettivo di facilitare l'orientamento urbano, la comunicazione interculturale e l'inclusione linguistica e sociale delle persone di origine bangladesi, già presenti o in arrivo nel territorio veneziano. I focus group si inseriscono in una linea di ricerca partecipata che ha posto al centro l'esperienza diretta dei cittadini come risorsa fondamentale per la progettazione di contenuti digitali utili e contestualizzati. Attraverso il racconto di vissuti quotidiani, difficoltà concrete e strategie di accesso ai servizi (sanitari, scolastici, amministrativi, sociali), i partecipanti hanno contribuito in modo attivo alla co-produzione delle mappe interattive che costituiscono il cuore di Welcome to Venice. Tali mappe, costruite in collaborazione tra ricercatori, enti territoriali e cittadini, restituiscono un'immagine della città filtrata attraverso i bisogni reali di chi la abita, offrendo indicazioni pratiche e linguisticamente accessibili sui principali nodi della vita in città.

La progettazione di Welcome to Venice è frutto di un processo di coprogettazione istituzionale e territoriale che ha coinvolto in modo sinergico il team di ricerca universitario, l'AULSS 3 Serenissima (Azienda Unità Locale Socio Sanitaria), l'Area Coesione Sociale del Comune di Venezia, in particolare il servizio Pronto Intervento Sociale, Inclusione e Mediazione e il Servizio Protezione Sociale e Centro Anti Violenza), il Servizio Risorse Umane Educativo, in particolare il Settore Servizi Ausiliari Educativi e Scolastici nonché le Biblioteche civiche di Venezia, l'ambulatorio dell'Associazione Emergency di Marghera, l'IC Caio Giulio Cesare di Mestre e la scuola Nerina Volpi di Marghera.

La prima versione pilota della web app si compone di contenuti sia in lingua bangla che italiana, appositamente pensati per rispondere in modo chiaro, diretto e accessibile alle esigenze informative delle cittadine e dei cittadini bangladesi presenti sul territorio. L'obiettivo è promuovere l'autonomia linguistica, l'orientamento e la partecipazione consapevole alla vita della città, contribuendo al rafforzamento dei percorsi di inclusione attraverso strumenti digitali integrati con la realtà locale e con la didattica dell'italiano L2.

L'integrazione tra strumenti quantitativi e qualitativi ha consentito una lettura ampia, articolata e sfaccettata del contesto educativo, offrendo una base solida per l'elaborazione di sillabi realmente inclusivi. Tale triangolazione metodologica ha permesso di cogliere non solo i dati oggettivi, ma anche dimensioni soggettive e relazionali, fondamentali per progettare percorsi formativi più coerenti con la realtà degli apprendenti. I sillabi elaborati, infatti, si fondano su

questa visione complessa e dinamica, proponendo un impianto che valorizza il plurilinguismo, le specificità culturali e l'importanza della partecipazione attiva nella costruzione del sapere linguistico.

Nel corso del progetto sono stati organizzati numerosi eventi pubblici – seminari, incontri tematici, momenti di formazione e di disseminazione – pensati come occasioni di confronto tra mondo della ricerca, didattica e comunità locali. Questi appuntamenti hanno svolto un ruolo cruciale non solo per diffondere gli esiti del lavoro, ma anche per costruire un percorso collettivo di riflessione e co-progettazione, che ha accompagnato tutte le fasi di elaborazione dei sillabi.

Una parte significativa di questi incontri ha preso forma nella serie dei *Seminari metodologici – Parole chiave*, dedicati all'esplorazione dei concetti fondamentali della didattica dell'italiano L2 in contesto migratorio: italiano L2, plurilinguismo, *heritage language*. Ogni parola è stata indagata a partire da prospettive teoriche e pratiche, con l'obiettivo di costruire un lessico comune e condiviso tra gli attori coinvolti.

Accanto a questi seminari, sono stati organizzati incontri dedicati all'analisi di contesti specifici. L'evento *Bānlādeśīrā okhāne – ekhāne* (23 febbraio 2024) ha messo al centro le prospettive linguistiche e sociali della comunità bangladese tra Bangladesh e Italia, interrogando i vissuti transnazionali, le pratiche comunicative tra 'qui e là' e le implicazioni educative di queste traiettorie complesse. Il seminario internazionale *Plurilingual Practices, Strategies and Syllabi in Multicultural Cities* (13 dicembre 2024) ha riunito docenti e ricercatori da diverse città europee per riflettere sulle sfide e le opportunità dell'insegnamento plurilingue in contesti urbani multiculturali. L'incontro ha evidenziato l'urgenza di costruire sillabi capaci di valorizzare i repertori linguistici degli apprendenti e ha offerto esempi di pratiche didattiche innovative e trasferibili, orientate all'inclusione e alla cittadinanza attiva.

Nel quadro di un approccio partecipativo e inclusivo, la comunità bangladese è stata coinvolta attivamente anche in momenti pubblici di valorizzazione della ricerca, come la Venetonight 2024 – La Notte europea delle Ricercatrici e dei Ricercatori. In questa occasione, membri della comunità – tra cui donne, giovani e mediatori linguistico-culturali – hanno partecipato a laboratori e attività, contribuendo con le proprie voci, esperienze e competenze alla costruzione di un dialogo tra mondi culturali diversi. L'incontro ha rappresentato un esempio concreto di ricerca aperta al territorio, dove la comunicazione scientifica si è intrecciata con la dimensione sociale, educativa e comunitaria. La partecipazione alla Venetonight ha rafforzato il legame tra università e società civile, mostrando come la comunità bangladese non sia solo destinataria di interventi

linguistici, ma protagonista attiva di percorsi di apprendimento, cittadinanza e co-creazione culturale.

Attraverso questi eventi, il progetto ha voluto costruire spazi pubblici di pensiero e collaborazione, aprendo la ricerca a forme dialogiche, partecipative e interculturali, fondamentali per un'educazione linguistica realmente inclusiva.

1.4 I sillabi elaborati

Il lavoro si è concentrato in particolare sulla progettazione di sillabi per i livelli Pre-A1, A1, A2 e B1, elaborati in coerenza con i riferimenti metodologici e descrittivi offerti dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (COE 2001), dal suo *Volume complementare* (COE 2020) e dai sillabi predisposti dagli Enti certificatori (Associazione CLIQ 2011a; CLIQ 2011b; CLIQ 2011c; CLIQ 2011d; 2016). Tali documenti hanno fornito il quadro teorico e operativo per la definizione di obiettivi di apprendimento, descrittori di competenza e articolazioni progressive dei contenuti, garantendo un allineamento con gli standard europei e con i criteri adottati dagli Enti certificatori italiani.

I sillabi non sono concepiti come strumenti prescrittivi o rigidi, ma come cornici flessibili, processuali e dinamiche, pensate per accompagnare docenti, educatori e progettisti didattici nella costruzione di percorsi formativi mirati e adattabili. Ogni sillabo può essere utilizzato come strumento di orientamento, capace di guidare scelte consapevoli a partire dalle caratteristiche specifiche del contesto di insegnamento, del gruppo classe e dei singoli apprendenti. Questo approccio risponde in modo realistico e coerente alla complessità dei contesti educativi locali, spesso segnati da corsi brevi o irregolari, da discontinuità nella frequenza, da forte eterogeneità in termini di età, livello di scolarizzazione, conoscenze pregresse e traiettorie migratorie degli studenti.

A livello strutturale, i sillabi si basano su un modello multisillabico integrato, che comprende e mette in relazione diverse dimensioni dell'apprendimento linguistico: ricezione, produzione, interazione, mediazione, competenza plurilingue e pluriculturale, competenze linguistico-comunicative (linguistiche, pragmatiche e sociolinguistiche), azioni socio-comunicative, domini d'uso (pubblico, personale, educativo, professionale), e sviluppo lessicale. Questa articolazione consente di restituire la complessità dell'agire comunicativo in contesti reali e di strutturare attività didattiche che valorizzino non tanto la correttezza linguistica, ma la funzionalità, la rilevanza e la spendibilità sociale delle competenze acquisite.

L'adozione di tale modello consente inoltre di favorire una progettazione didattica inclusiva e orientata all'autonomia

dell'apprendente, in cui la lingua viene appresa come strumento per agire nel mondo, negoziare significati, accedere ai diritti e partecipare attivamente alla vita sociale e civica. I sillabi risultanti sono quindi modulabili, adattabili e aggiornabili, capaci di dialogare con le esigenze dei corsi esistenti ma anche di orientare la creazione di nuovi percorsi formativi in ambiti istituzionali, associativi o comunitari.

1.5 La struttura del volume

Il volume si compone di più capitoli, ognuno dei quali affronta una dimensione essenziale nella progettazione dei sillabi, con particolare riferimento alla comunità bangladesese residente a Venezia.

Il capitolo 2, a cura di Giulia Ferro, offre un inquadramento del contesto di ricerca relativo alla presenza delle comunità bangladesi a Venezia, con l'obiettivo di delinearne il background socioculturale attraverso un approccio integrato che combina la letteratura scientifica disponibile con gli strumenti empirici messi a punto dal gruppo di ricerca. Tra questi strumenti si annoverano interviste, osservazioni etnografiche e, in particolare, il questionario somministrato a un campione di studenti bangladesi, che rappresenta il fulcro dell'analisi presentata nel capitolo.

La prima sezione del capitolo è dedicata all'esplorazione delle caratteristiche storiche, geografiche e demografiche del Bangladesh, evidenziando come fattori strutturali quali l'elevato tasso di povertà, la scarsa scolarizzazione e l'impatto ricorrente di eventi climatici estremi (ad esempio le inondazioni) abbiano contribuito a incentivare i flussi migratori.

Nella seconda parte, il focus si sposta sulla diaspora bangladesese e sull'analisi delle risposte fornite da cento partecipanti al questionario. Vengono approfonditi aspetti come le motivazioni alla base della migrazione, i principali ambiti lavorativi di inserimento e le competenze linguistiche possedute.

Attraverso questa lettura articolata emergono chiaramente la complessità e la diversità del contesto in cui si inserisce il lavoro presentato nel volume.

Il capitolo 3, a cura di Graziano Serragiotto e Giulia Tardi, offre una riflessione approfondita sul ruolo centrale dell'analisi dei bisogni nell'ambito della didattica dell'italiano. Il contributo si fonda sull'idea che l'analisi dei bisogni - concepita come processo dinamico, contestualizzato e partecipativo - rappresenti il presupposto metodologico essenziale per la costruzione di sillabi realmente efficaci e rispondenti alle esigenze plurime e situate degli apprendenti.

Gli autori analizzano i questionari somministrati a studenti adulti e giovani adulti di origine bangladesi, nonché ai docenti impegnati nei corsi di italiano attivi sul territorio, mostrando come i dati raccolti abbiano orientato l'intero processo di progettazione didattica. Le evidenze emerse sono state tradotte in scelte coerenti di natura progettuale e metodologica, confluite nella realizzazione di sillabi articolati per livelli (Pre-A1, A1, A2, B1), caratterizzati da una struttura modulare, flessibile e orientata alla funzionalità comunicativa.

Il capitolo 4, curato da Giulia Ferro, è incentrato sulle specificità linguistiche della lingua bangla in relazione ai sillabi elaborati, e ne analizza le ricadute in ambito didattico. Il capitolo propone una panoramica sistematica degli aspetti linguistici considerati nei sillabi, dal livello Pre-A1 al livello B1, mettendo in evidenza, per ciascun ambito, le principali difficoltà che i parlanti bangla possono incontrare nell'acquisizione dell'italiano. A partire da un'analisi contrastiva tra bangla e italiano, il capitolo prende in esame - in modo progressivo e articolato - fenomeni legati alla fonologia e ortografia, alla struttura del sintagma nominale, all'uso dei pronomi, delle preposizioni, dei verbi e alla costruzione della frase. Ogni area è illustrata tenendo conto delle caratteristiche tipologiche della lingua bangla su diversi livelli di analisi (fonetico, morfosintattico, lessicale e pragmatico).

L'obiettivo del capitolo è duplice: da un lato, mettere in luce le principali differenze strutturali tra bangla e italiano; dall'altro, offrire strumenti operativi per una didattica consapevole delle necessità specifiche degli apprendenti bangladesi.

Il capitolo 5, a cura di Valeria Tonioli, è dedicato all'analisi di alcuni elementi della cultura e della società bangladesi considerati rilevanti per promuovere una comunicazione interculturale più consapevole. Il contributo si rivolge in particolare a docenti di italiano L2/LS che operano con apprendenti provenienti dal Bangladesh, offrendo spunti utili per interpretare atteggiamenti, comportamenti e pratiche comunicative all'interno di una cornice culturale contestualizzata. Pur riconoscendo la diversità dei vissuti individuali, dei percorsi migratori e delle appartenenze culturali, il lavoro propone una selezione di aspetti socioculturali che, senza alcuna pretesa di rappresentare modelli univoci o stereotipati, possono tuttavia contribuire a facilitare l'inclusione linguistica e sociale degli apprendenti bangladesi in Italia. A tal fine, ampio spazio è riservato alle voci degli stessi partecipanti alla ricerca - attraverso interviste e narrazioni - il cui contributo ha permesso di delineare tratti salienti e percezioni soggettive della realtà culturale di riferimento. Nel corso del capitolo, inoltre, vengono evidenziati alcuni descrittori presenti nei sillabi elaborati (dal livello Pre-A1 al B1) che coinvolgono temi culturalmente sensibili o potenzialmente critici

nel confronto tra le due culture. Tra questi, si analizza ad esempio il concetto di 'famiglia' - centrale in molte unità didattiche - la cui struttura, funzione e rappresentazione sociale mostrano significative differenze tra il contesto italiano e quello bangladesi. L'intento è quello di offrire uno strumento riflessivo e operativo, che consenta agli insegnanti di progettare percorsi didattici più attenti alla dimensione interculturale e capaci di valorizzare le competenze pluriculturali degli apprendenti.

Nel capitolo 6, Serragiotto e Tardi presentano in modo dettagliato l'articolazione interna dei sillabi, illustrando i descrittori che compongono ciascuna sezione. Le aree trattate includono: ricezione, produzione, interazione, mediazione, competenza plurilingue e pluriculturale, competenze linguistico-comunicative, azioni socio-comunicative e forme, lessico, domini e contesti d'uso, educazione civica.

Oltre alla descrizione delle scale proposte, il capitolo approfondisce le implicazioni metodologiche connesse all'uso dei sillabi, offrendo indicazioni operative su come strutturare percorsi didattici efficaci e coerenti con i bisogni linguistici, culturali e comunicativi degli apprendenti di origine bangladesi.

Il capitolo 7, a cura di Valeria Tonioli, è dedicato alla descrizione della metodologia partecipativa adottata nell'ambito del progetto per la realizzazione della web app multilingue *Welcome to Venice*, uno strumento gratuito e accessibile pensato per favorire l'orientamento linguistico, sociale e culturale dei cittadini di origine bangladesi - e più in generale dei nuovi arrivati - nella città di Venezia. La web app, frutto di un processo di co-progettazione condotto secondo i principi della ricerca-azione partecipata, è stata sviluppata grazie alla collaborazione attiva di numerosi attori sociali: cittadini e cittadine bangladesi, docenti delle scuole del territorio, ricercatori universitari, operatori sociali, mediatori e mediatrici linguistico-culturali, professionisti della salute (medici, psicologi), educatori e pedagogisti. Il lavoro condiviso ha permesso di costruire uno strumento digitale ricco di contenuti utili - testi informativi, mappe interattive - disponibile sia in lingua italiana sia in bangla. Le scelte linguistiche, in entrambe le lingue, sono state orientate alla massima accessibilità: si è optato per un registro semplice e diretto, in modo da rendere i contenuti fruibili anche da persone con una bassa scolarizzazione, da chi parla varietà regionali del bangla o da altri gruppi linguistici presenti sul territorio.

Il capitolo mette inoltre in evidenza le connessioni tra i contenuti della web app e i sillabi didattici sviluppati. Attraverso questa sinergia tra strumenti digitali, partecipazione dal basso e programmazione didattica, il capitolo mostra come sia possibile coniugare innovazione tecnologica, inclusione linguistica e valorizzazione delle risorse locali.

Il capitolo 8, conclusivo del volume, propone una sintesi complessiva del percorso di ricerca.

Le risorse digitali che costituiscono il riferimento per questo volume, utili per la didattica e la valutazione dei diversi livelli linguistici, sono disponibili sul sito dell'editore.³

Uno degli esiti principali della ricerca è la formulazione di un modello replicabile, fondato su un approccio partecipativo e interculturale, che integra l'apprendimento di lingua e cultura italiana con il riconoscimento e la valorizzazione delle lingue e culture di origine. Questo modello si configura come uno strumento operativo utile per facilitare i processi di inclusione linguistica, sociale e culturale delle comunità migranti nei territori di accoglienza. Il capitolo finale sottolinea, inoltre, la necessità di una progettazione didattica sensibile alle specificità dei contesti locali e capace di attivare sinergie tra soggetti diversi – istituzioni, scuole, comunità migranti, enti territoriali – promuovendo percorsi formativi sostenibili e trasferibili.

Attraverso la riflessione sui risultati ottenuti, il volume si chiude con una prospettiva di apertura: quella di estendere e adattare il modello elaborato ad altre comunità, in un'ottica di educazione linguistica inclusiva, fondata sul dialogo interculturale e sulla costruzione di cittadinanza attiva.

I contributi si integrano tra loro delineando un modello operativo attento alle variabili culturali, linguistiche e metodologiche che caratterizzano l'insegnamento dell'italiano a pubblici migranti. L'obiettivo comune è quello di promuovere una didattica che riconosca e valorizzi il bagaglio linguistico e culturale degli apprendenti, che favorisca la loro autonomia comunicativa e che sia capace di adattarsi ai loro bisogni reali.

Il volume si rivolge principalmente a docenti di italiano, progettisti di percorsi formativi, mediatori linguistico-culturali, educatori, operatori di enti pubblici e del terzo settore; i contributi offerti, corredati da esempi e analisi, vogliono essere un contributo operativo alla riflessione sul ruolo dei sillabi nella costruzione di percorsi educativi più inclusivi.

3 Si vedano i seguenti link: Sillabo Pre-A1 (<http://doi.org/10.30687/979-12-5742-022-2/009/mmedia/001>); Sillabo A1 (<http://doi.org/10.30687/979-12-5742-022-2/009/mmedia/002>); Sillabo A2 (<http://doi.org/10.30687/979-12-5742-022-2/009/mmedia/003>); Sillabo B1 (<http://doi.org/10.30687/979-12-5742-022-2/009/mmedia/004>).

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>.
- 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*. Trad. 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>.
- Krumm, H.J.; Plutzar, V. (2004). *Tailoring Language Provision and Requirements to the Needs and Capacities of Adult Migrants*. Strasbourg: Council of Europe.
- Tardi, G. (2025). *Sillabi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri. Teorie, pratiche, contesti*. Roma: Aracne.

2 **Il contesto della ricerca**

La comunità bangladesese di Venezia

Giulia Ferro, Elisabetta Ragagnin

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 2.1 Introduzione e metodologia. – 2.2 Il Bangladesh. – 2.3 Dal questionario studenti ai sillabi 2.3.1 Settori lavorativi in Bangladesh. – 2.3.2 Demografia dei rispondenti, ragioni di migrazione verso l'Italia e settori lavorativi: dal mondo a Venezia. – 2.3.3 Distribuzione di genere. – 2.3.4 Livello di istruzione. – 2.3.5 Lingue parlate dagli studenti. – 2.3.6 Rapporto con la città di Venezia. – 2.4 Conclusioni.

2.1 Introduzione e metodologia

Questo capitolo ha lo scopo di presentare il contesto di lavoro in cui si è inserito il progetto pilota del progetto CHANGES che riguarda i sillabi multiculturali e accessibili creati specificamente per persone di origine bangladese.¹ Per comprendere la necessità di tale lavoro, soprattutto da un punto di vista socio-etnografico, saranno presentate alcune caratteristiche del Bangladesh, della popolazione migrante bangladese nel contesto veneziano e delle lingue parlate nel loro paese di origine, in primo luogo la lingua bangla. Questa introduzione contestuale verrà fatta a partire da uno degli strumenti che sono stati utilizzati nel gruppo di ricerca, ovvero il questionario per studenti.

1 Il capitolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori che hanno concordato insieme l'impianto generale e la suddivisione in parti. Giulia Ferro ha curato i paragrafi 2.2 e 2.3, mentre Elisabetta Ragagnin ha curato i paragrafi 2.1 e 2.4.

Questo capitolo conterrà un'iniziale breve introduzione sul Bangladesh, sulla sua posizione, storia, geografia, caratteristiche fisiche e della popolazione. Il terzo paragrafo presenterà alcune risposte a domande del questionario studenti (presentato nel capitolo 3), più precisamente sulla demografia, le lingue parlate e il rapporto con la città. Dall'analisi delle risposte, si approfondiranno gli argomenti toccati, evidenziando in che modo questi sono importanti per la strutturazione dei sillabi, contestualizzando la popolazione bangladesese nella città, che è al secondo posto a Venezia per numero di abitanti dopo le persone con cittadinanza italiana. Si vedrà, ad esempio, come funziona il sistema scolastico in Bangladesh, quali sono i settori lavorativi maggiormente occupati in Bangladesh e nella migrazione in Italia e a Venezia e, tra le altre cose, qual è il rapporto che le persone di origine bangladesese hanno con la città di Venezia, pur abitando, nella maggior parte dei casi, a Mestre e Marghera.

Le modalità di creazione del questionario per persone bangladesi che studiano o hanno studiato la lingua italiana come seconda lingua sono illustrate nel capitolo 3. Prima della somministrazione, il questionario è stato adattato da un lato a particolarità degli studenti bangladesi - spesso con diversi livelli di istruzione - attraverso un confronto con mediatrici professioniste e traduttrici bangladesi (aggiungendo ad esempio la *madrassa*² tra le scuole frequentate) e dall'altro alle caratteristiche della lingua bangla che potevano rendere le domande ambigue o poco comprensibili.³ Dopo la traduzione il questionario è stato testato con alcuni partecipanti alla ricerca per comprendere se le domande fossero chiare e non urtassero specifiche sensibilità. L'ultima fase ha infine riguardato la somministrazione del questionario.

Il questionario è stato costruito includendo diverse sezioni. I due scopi principali del questionario erano da un lato quello di comprendere le particolarità e i bisogni degli studenti bangladesi nell'apprendimento dell'italiano, tra le altre cose comprendendo quale fosse l'esposizione all'input di lingua italiana, quali le abitudini linguistiche e quali le conoscenze dei servizi offerti dalla città: tale

2 Il termine *madrassa*, di origine araba, significa letteralmente «place of dars i.e. teaching». Se nei paesi islamici le scuole pubbliche e in generale i centri educativi sono chiamati 'madrassa', l'*Encyclopaedia of Islam*, nel 1965, le definisce «an institution of learning, where Islamic sciences including literary and philosophical ones are taught» (Ali 2015, 3714).

3 È stato necessario seguire, ad esempio, i seguenti accorgimenti: i) in alcune domande a risposta chiusa che richiedono in seguito delle precisazioni, è stato scelto di ripetere il verbo invece di utilizzare l'espressione 'se sì, ...', come nel caso delle domande «lavoravi in Bangladesh?» e «se lavoravi, che cosa facevi?»; ii) alcuni verbi sono stati semplificati ('vuoi' al posto di 'intendi'); iii) dal punto di vista lessicale, in alcuni casi è stato scelto un vocabolario che veicolava lo stesso messaggio dell'italiano, sebbene non combaciassero completamente dal punto di vista semantico.

sezione è stata utile in particolare per comprendere quali fossero i bisogni degli studenti bangladesi, e di conseguenza le modalità più appropriate per poter sviluppare i sillabi dal punto di vista metodologico e con contenuti legati alla cultura e alla città. Dall'altro lato, una parte consistente di tale questionario è stata concepita per indagare la composizione degli studenti, e più in generale della popolazione bangladesi di Venezia, dal punto di vista demografico. È questa parte nello specifico che verrà analizzata in questo capitolo, collegando le domande a questioni particolarmente rilevanti per comprendere il target dei sillabi e della web app Welcome to Venice. In particolare, le domande che riguardano la demografia dei migranti bangladesi a Venezia, nonché le ragioni della migrazione e le lingue conosciute fanno riferimento ai seguenti argomenti:

- genere;
- età;
- stato civile;
- titolo di studio e anni di frequenza scolastica in Bangladesh;
- lavoro in Bangladesh e settore lavorativo;
- lavoro in Italia e settore lavorativo;
- tempo di permanenza in Italia;
- motivi di migrazione dal Bangladesh;
- motivi che hanno portato a scegliere l'Italia come destinazione;
- motivi che hanno portato a scegliere specificamente Venezia;
- quali lingue fanno parte del repertorio linguistico;
- riguardo al rapporto con Venezia, ciò che è stato maggiormente apprezzato o ciò che si ha intenzione di visitare.

Nell'analisi delle risposte è necessario tenere in considerazione sia aspetti positivi che negativi di tale strumento. In primo luogo, il campione raccolto riguarda un numero limitato di persone, ovvero 100 della totalità di bangladesi che abitano nella municipalità di Venezia e non può, dunque, considerarsi rappresentativo della demografia bangladesi e della totalità del target a cui sono rivolti i corsi di lingua italiana. Oltre alle limitazioni numeriche, è da tenere parimenti in considerazione che le persone che hanno compilato il questionario riguardano una 'minoranza' della comunità bangladesi veneziana: i) la maggioranza del campione raccolto segue un corso di italiano in un'associazione o in un CPIA, avendo dunque la possibilità economica e logistica di seguire un corso di lingua; ii) coloro che sono riusciti ad aprire, leggere, compilare e inviare il questionario sono anch'essi una parte della totalità della popolazione bangladesi di Venezia, in quanto molte delle persone, come si vedrà in seguito, sono scarsamente scolarizzate, hanno carenze per quanto riguarda l'educazione digitale e dunque difficoltà nell'accesso a strumenti multimodali come può essere un questionario condiviso con link o codice QR, o non hanno accesso a Internet.

Nonostante queste necessarie premesse, il questionario studenti si è rivelato uno strumento utile per comprendere aspetti rilevanti, sia dal punto di vista dello studio della lingua italiana e delle abitudini linguistiche che, in molti casi, per la demografia. Infatti, alcune risposte hanno trovato conferma anche dalla ricerca etnografica e da altri strumenti qualitativi, come le interviste o le conversazioni informali con informatori e altri partecipanti alla ricerca, come ad esempio le ragioni di migrazione e i settori lavorativi in cui sono impiegati.

2.2 Il Bangladesh

L'area geografica che ad oggi viene chiamata Bangladesh si trova nel subcontinente indiano, incastonata tra l'India, per un breve tratto il Myanmar e il golfo del Bengala [fig. 1]. È costituita da un territorio grande quanto circa la metà dell'Italia, ovvero poco meno di 150.000 km², particolarmente verdeggiante, pianeggiante e ricco di acque, principalmente fiumi: si trova infatti sulla confluenza di Gange, Meghna e Brahmaputra-Jamuna, che sfociano insieme nel cosiddetto delta del Gange. Le acque coprono circa l'8% della superficie totale del paese: per fare un confronto, l'Italia è ricoperta da acque per il 2,4% del territorio. Questa conformazione da un lato rende l'itticoltura e l'agricoltura le primarie fonti di reddito del paese, fertilizzando il suolo e rendendo il pesce una risorsa ad alta disponibilità, ma dall'altro porta a regolari alluvioni (soprattutto durante la stagione monsonica)⁴ causate in larga parte dal cambiamento climatico e a gravi perdite economiche, aggravando una situazione di povertà già piuttosto accentuata (Brower et al. 2007, 313). Come si vedrà in seguito, le alluvioni e le loro conseguenze sono una delle ragioni di emigrazione da parte degli abitanti del paese (Giannelli, Canessa 2022, 1159).

4 È possibile accedere a informazioni specifiche sulle esondazioni in Bangladesh al link <https://en.banglapedia.org/index.php?title=Flood>; si veda anche il volume dedicato specificamente al fenomeno in Hofer, Messerli 2006.

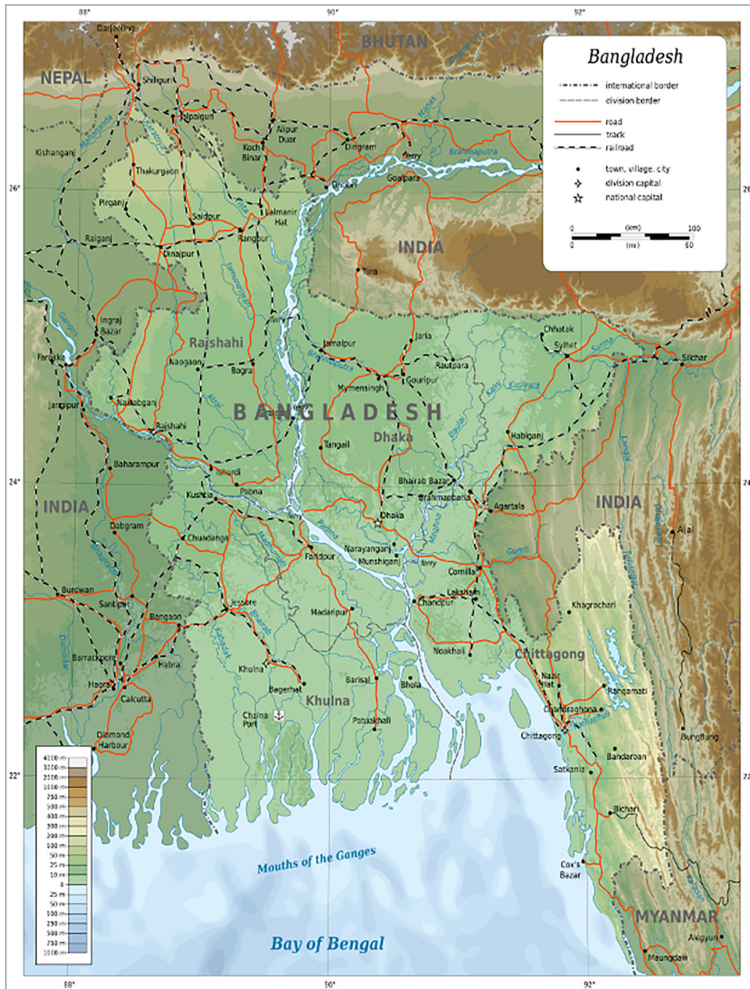


Figura 1 Wikimedia Creative Commons, il Bangladesh. Fonte https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map_of_Bangladesh-de.svg, Creative Commons

Storicamente, il territorio del Bangladesh ha fatto parte di diversi regni e imperi, come l'impero Maurya e quello Moghul, ma anche del Raj Britannico durante la colonizzazione del Sud Asia da parte degli inglesi. Da un punto di vista etnico-culturale, il Bangladesh fa parte della più ampia regione del Bengala, che comprende anche la regione del Bengala Occidentale (Paścim Bānlā), facente parte dell'attuale territorio dell'India. Nel 1905, questo territorio unito da costumi, da espressioni culturali e dalla lingua, il Bengala, fu diviso

in due distinte regioni dagli inglesi, il Bengala Occidentale e quello Orientale, ma nel 1911 tale divisione fu annullata (Van Schendel 2009, 79-85).

Fino al 1947, anno dell'indipendenza dagli inglesi, il Bengala rimase indiviso e parte di un più ampio territorio che includeva gli attuali India, Pakistan e Bangladesh. Nonostante l'unione della regione, gli scontri a sfondo religioso aumentarono negli anni precedenti alla partizione, fomentati dal dominio *divide et impera* delle forze colonizzatrici. Particolarmente impattante sulla popolazione fu la grande carestia del 1943-44, che causò tra i tre e i cinque milioni di morti (Van Schendel 2009, 74, 88-9). Dall'indipendenza dal dominio inglese e dalla conseguente partizione del 1947 si crearono due stati su base religiosa, dividendo i territori del Bengala, dell'Assam e del Panjab in modo arbitrario: l'India, a prevalenza hindu, e il Pakistan, a maggioranza musulmana, a sua volta diviso in Orientale (attuale Bangladesh) e Occidentale (attuale Pakistan; Van Schendel 2009, 96). L'amministrazione di due territori distanti tra loro, assegnati sotto lo stesso governo per base religiosa e la mancanza, in realtà, di un'istituzione governativa centrale che tenesse conto delle richieste di entrambi i territori, portò a diverse difficoltà nella gestione del neonato Pakistan (Van Schendel 2009, 107-8).

Una di queste difficoltà fu la lingua, centrale nella creazione di uno stato nazione forte: già dall'anno dell'indipendenza iniziò a circolare l'idea che la lingua urdu diventasse la lingua nazionale, nonostante il grande numero di parlanti bengali (o bangla, si veda il paragrafo 2.3.5). Per rappresentare le istanze del grande numero di popolazione esclusa da questa scelta, fu formato il primo Language Action Committee (Comitato dell'Azione per la Lingua) già nel dicembre 1947 e in seguito nacque il *Bhāṣā Āndolan* ভাষা আন্দোলন (Movimento per la Lingua). Il 21 febbraio 1952, all'Università di Dacca,⁵ molti studenti protestarono per la loro lingua madre nonostante il divieto da parte del governo: molti ragazzi furono picchiati dalla polizia e diversi morirono in quel giorno e nei giorni a seguire (Van Schendel 2009, 109-14). Ad oggi questi sono considerati i 'martiri della lingua', celebrati con lo *Shahīd Minār* শহীদ মিনার (minareto dei martiri) a Dacca, una copia del quale si può vedere anche nel comune di Cadoneghe, nella provincia di Padova.⁶ Nel 1999, in seguito a una proposta del governo bangladese, l'UNESCO creò la Giornata Internazionale della Lingua Madre, che viene celebrata ogni anno (Van Schendel 2009, 114). Solamente nel 1971 il Bangladesh ottenne l'indipendenza dal

5 Il nome della capitale del Bangladesh è Dacca in italiano e Dhaka in lingua bangla.

6 È possibile accedere all'articolo de *Il Gazzettino* che tratta della costruzione, nella provincia di Padova, dello *Shahīd Minār* al link https://www.ilgazzettino.it/pay/padova_pay/posa_prima_pietra_monumento_shahid_minar_parco-826210.html.

governo centrale pakistano, dopo due anni di guerra, con capitale Dacca. Ad oggi, il Bangladesh è considerato l'unico paese al mondo a essere nato su base linguistica. Nel 1991 il Bangladesh divenne formalmente una repubblica democratica fino al 2024, quando a luglio vi furono delle rivolte studentesche che portarono a un colpo di stato che rovesciava il governo della presidente Sheikh Hasina e il regime del partito dell'Awami League durato quindici anni (Reza, Bhuiyan 2025), e all'introduzione di un governo *ad interim* condotto dal premio Nobel Muhammad Yunus.⁷

Per quanto riguarda la geografia politica del paese, attualmente il Bangladesh è suddiviso in otto divisioni [fig. 2]: in ordine di nascita, si ha la divisione della capitale, Dacca, Chittagong, Khulna, Rajshahi (queste tutte presenti già all'indipendenza del 1971), Barisal, Sylhet, Rangpur e Mymensingh (queste altre create dalla divisione dei territori già presenti). La popolazione totale del paese si aggira sui 170 milioni di abitanti, anche se si stima che il numero di abitanti sia maggiore vista la piuttosto recente nascita del sistema anagrafico di registrazione della popolazione (si veda il capitolo 5 al riguardo). È il settimo paese più popolato al mondo, con una densità che supera i 2.000 abitanti per km².⁸ La divisione di Dacca, in cui si trova la capitale, ospita oltre 44 milioni di abitanti e risulta essere l'area più abitata dell'intero paese. Solo la capitale ospita oltre 14 milioni di abitanti, la decima per popolazione al mondo,⁹ la prima per densità abitativa (oltre 45.000 ab./km²) e la terza città meno vivibile al mondo (EIU Global Liveability Index 2025).¹⁰

7 È possibile accedere a un articolo del giornale francese *Le Monde* riguardante il governo *ad interim* al link https://www.lemonde.fr/en/international/article/2024/11/17/in-bangladesh-after-100-days-in-power-the-interim-government-s-task-remains-colossal_6733121_4.html.

8 È possibile accedere a un articolo sulla densità popolativa al link <https://web.archive.org/web/20170201132604/http://geography.about.com/od/populationgeography/a/popdensity.htm>.

9 È possibile leggere un approfondimento sulla demografia al link <https://web.archive.org/web/20200207210003/http://www.demographia.com/db-worldua.pdf>.

10 Si può leggere un articolo del Dacca Tribune sulla vivibilità della città di Dacca al link <https://www.Daccatribune.com/bangladesh/Dacca/384785/global-liveability-index-2025-Dacca-ranks-171st>.



Figura 2 Wikimedia Creative Commons, Le divisioni amministrative del Bangladesh. Fonte https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bangladesh_divisions_english.svg, Creative Commons

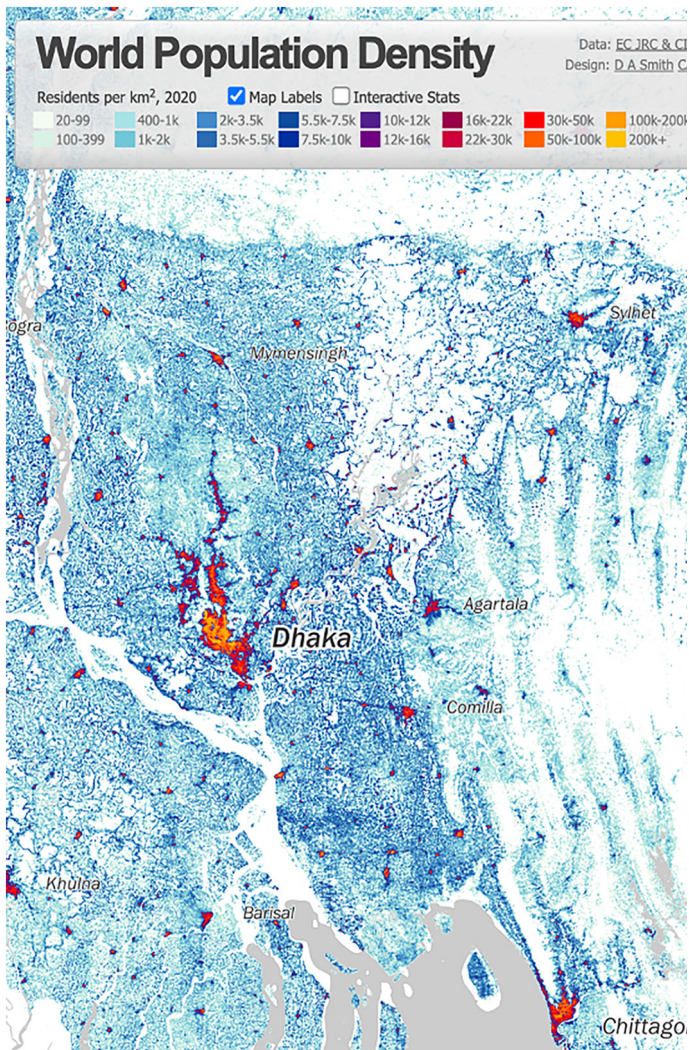


Figura 3 World Population Density, La densità abitativa del Bangladesh. Fonte <https://luminocity3d.org/>

Tra divisioni e/o distretti (ulteriori minori aree amministrative delle divisioni, corrispondenti più o meno alle province italiane) ci sono sostanziali differenze nello sviluppo, nelle caratteristiche demografiche e nell'occupazione (Islam, Islam, Das 2018, 27). Le cause di tale disparità risiedono nella presenza di opportunità di lavoro, industrie, infrastrutture, intervento statale, ecc., come suggeriscono Islam, Islam, Das (2018) e Hasnath (2020). In questo senso, dunque, le aree di maggior ricchezza riguardano sicuramente la capitale Dacca ma anche la città portuale di Chittagong, mentre Rangpur, Barisal e Mymensingh sono le «most deprived regions of the country» (Hasnath 2020, abstract). In base alla zona, può dunque variare anche il livello di alfabetizzazione e di povertà. Si tenga conto del fatto che il 58% della popolazione vive in aree rurali, dove le opportunità lavorative ma anche educative possono essere minori rispetto alle città e ai centri di maggiore rilevanza.

2.3 Dal questionario studenti ai sillabi

Le domande del questionario che verranno prese in considerazione nei paragrafi seguenti sono 18: sono state scelte per l'analisi quelle più utili per comprendere la composizione e le necessità degli studenti al fine di creare i sillabi di lingua italiana. Sono incluse, infatti, domande demografiche generali e più specifiche riguardo alla migrazione bangladesese in Italia. Come visto inizialmente, le risposte raccolte in totale sono 100.

2.3.1 Settori lavorativi in Bangladesh

Partendo dal tipo di lavoro e dai settori lavorativi in cui i rispondenti al questionario erano impiegati in Bangladesh, conoscere tali informazioni risulta utile per comprendere il *background* lavorativo dei corsisti. Due domande del questionario erano dedicate a questi temi. La prima domanda, «qual era il tuo lavoro in Bangladesh?», presenta le risposte riassunte nella tabella 1:

Tabella 1 Risposte alla domanda «qual era il tuo lavoro in Bangladesh?»

Risposta	%
ছাত্র/ছাত্রী / Studente	44
গৃহিণী / Casalinga	21
একটি নির্দিষ্ট মেয়াদী চুক্তির সাথে নিযুক্ত / Occupato con contratto a tempo determinato	19

Risposta	%
এখনো কোন চুক্তি নেই / Non ho ancora un contratto ¹¹	7
স্থায়ী চুক্তিতে নিযুক্ত / Occupato con contratto a tempo indeterminato	5
বেকার / Disoccupato	4
Totale	100

Per quanto riguarda, invece, i settori lavorativi, è stato scelto di lasciare la possibilità di rispondere alla domanda anche con un commento personale nel caso il settore lavorativo che si occupava in Bangladesh non fosse stato presente tra le possibili risposte. Si veda, al riguardo, la tabella 2.¹²

Tabella 2 Risposte alla domanda «se lavoravi, in quale settore lavoravi?»

Risposta	%
বাণিজ্য / Commercio	17,3
কারিগর / Artigianato	11,1
পরিষ্কার পরিচ্ছন্ন করা / Pulizie	11,1
শিল্প (উদাহরণ গার্মেন্টস, কারখানা) / Industria (es. fabbrica...)	8,6
শিক্ষক বা শিক্ষিকা / Educazione o insegnamento	7,4
ওয়েটার / Cameriere/a	6,2
সেবা (উদাহরণ পাবলিক অফিস, ডাক্তার, উকিল, পুলিশ বা আর্মি, ইত্যাদি) / Servizi (es. uffici pubblici, medico, avvocato, forze dell'ordine ecc...)	6,2
কৃষি / Agricoltura	2,5
পরিচালিকা, পরিকল্পনা, সেবা সেন্টার / Servizi ospedalieri (infermieri), aiuto alle persone (OSS), centro servizi	2,5
[risposta bianca]	2,5
গৃহিণী / casalinga	1,2
Non oh fatto nessun lavoro	1,2
Engineering [civil]	1,2
Casalinga	1,2
Welding	1,2
Niente	1,2
House wife	1,2
Students	1,2

11 Si noti che è stata utilizzata quest'ultima formula per non mettere in imbarazzo persone che avrebbero potuto lavorare illegalmente, senza contratto.

12 La domanda era aperta: le prime 9 risposte in tabella 2 erano predefinite, mentre le restanti sono state scritte e inviate dai partecipanti e potrebbero contenere degli errori o essere incomplete.

Risposta	%
NGO/Survey	1,2
Privet Service	1,2
Weldar	1,2
গ্রহিণী / casalinga	1,2
Customer service officer	1,2
Chief	1,2
Studente	1,2
না / no	1,2
টাকা পাঠানোর দোকানে কাজ করেছিলাম / lavoravo in un negozio di money transfer	1,2
Disoccupato	1,2
Fincantari	1,2
Couco	1,2

Per quanto riguarda un commento più generale del 2023 riguardo al lavoro in Bangladesh, lo Statistical Yearbook Bangladesh, prodotto dal Bangladesh Bureau of Statistics,¹³ mostra che dal 2010 al 2022 la popolazione attiva lavorativamente è aumentata sia per uomini che per donne, sia in luoghi rurali che in città, arrivando a un totale di 73,05 milioni di persone economicamente attive con un'età maggiore di 15 anni (circa 47 milioni di uomini e quasi 26 milioni di donne in tutto il paese). Il totale di popolazione disoccupata è di 2,58 milioni al 2022 (con dati molto simili a quelli del 2010), mentre le persone che non fanno parte della forza lavoro sono aumentate a oltre 46 milioni (contro i quasi 39 milioni del 2010). Per quanto riguarda i settori di impiego, è diminuita la percentuale di impiegati in agricoltura (passando dal 47,3% al 45,4%), rimasta più o meno invariata quella nell'industria (17% nel 2022) e aumentata di due punti quella degli impiegati nei servizi (dal 35,1% al 37,6%) [tabb. 3-4].¹⁴

13 È possibile accedere allo Statistical Yearbook Bangladesh, prodotto dal Bangladesh Bureau of Statistics, al link https://bbs.portal.gov.bd/sites/default/files/files/bbs.portal.gov.bd/page/b2db8758_8497_412c_a9ec_6bb299f8b3ab/2024-12-09-02-46-abf36d3293484bb2e9e883e82e8a1efc.pdf.

14 Al riguardo, il grafico, tratto dai dati della World Bank, è accessibile al link <https://data.worldbank.org/indicator/SL.IND.EMPL.ZS?contextual=employment-by-sector&end=2023&locations=BD&start=2000&view=chart>.

Tabella 3 Bangladesh Bureau of Statistics, fonte: Labour Force Survey (LFS) 2022, traduzione dell'Autrice

Occupazione	Aree rurali			Aree urbane			Bangladesh		
	Uomini	Donne	Totale	Uomini	Donne	Totale	Uomini	Donne	Totale
Popolazione occupata (in percentuale)									
Dirigenti	1,1	0,1	0,7	3,6	1,1	3,0	1,9	0,3	1,3
Tecnici e professionisti associati	4,2	0,4	2,7	8,2	3,3	7,1	5,4	0,9	3,8
Lavoratori di supporto amministrativo	1,1	0,2	0,8	2,5	1,8	2,4	1,6	0,5	1,2
Lavoratori nei servizi e nelle vendite	16,2	1,2	10,3	28,5	8,0	23,9	19,9	2,3	13,7
Industria ittica, silvicoltura e agricoltura qualificata	34,0	85,8	54,4	7,6	18,6	10,1	26,1	75,0	43,4
Artigiani e commercianti artigianali	15,3	5,9	11,6	19,3	30,7	21,9	16,5	9,8	14,2
Operatori di impianti e macchinari di assemblaggio	11,1	0,6	7,0	11,4	2,9	9,5	11,2	1,0	7,6
Occupazioni elementari	12,5	3,6	9,0	10,9	19,7	12,9	12,0	6,2	10,0
Altre occupazioni	0,3	0,0	0,2	0,3	0,0	0,3	0,3	0,0	0,2
Totale	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Nella tabella 3 si può notare la differenza tra area rurale e urbana, nell'impiego di forza lavoro maschile e femminile, per i diversi settori. Risalta l'altissimo impiego rurale delle donne nell'agricoltura e nelle attività primarie in generale, come anche l'itticoltura, ma la percentuale di occupazione femminile in questo ambito è alta anche nella totalità del paese. Per quanto riguarda i servizi e il settore impiegatizio le percentuali di occupazione sono molto più alte nell'area urbana piuttosto che in quella rurale e riguardano in particolare gli uomini. L'artigianato vede percentuali maggiori per gli uomini in area rurale e maggiori per le donne in area urbana. Una discreta percentuale della popolazione si occupa di assemblaggio e monitoraggio dei macchinari industriali e agricoli, come anche di occupazioni elementari (di cura, pulizie, ecc.). Una ristretta percentuale occupa i settori manageriali, di professionisti, tecnici, ecc. [tab. 4].

Tabella 4 Bangladesh Bureau of Statistics, fonte: Labour Force Survey (LFS), 2022, traduzione dell'Autrice

Fascia d'età	Aree rurali			Aree urbane			Bangladesh		
	Uomini	Donne	Totale	Uomini	Donne	Totale	Uomini	Donne	Totale
Occupazione informale (in migliaia)									
15-29	7.496	10.954	18.450	3.070	1.351	4.421	10.566	12.305	22.871
30-64	16.954	9.275	26.229	6.171	2.160	8.331	23.125	11.435	34.560
65+	1.733	225	1.958	351	55	406	2.084	280	2.364
Totale	26.183	20.454	46.637	9.592	3.566	13.158	35.775	24.020	59.795
Occupazione informale in % sul totale occupati									
15-29	87,2	99,0	93,8	85,8	94,3	88,3	86,8	98,5	92,7
30-64	79,3	96,8	85,7	64,7	86,8	69,3	74,8	94,7	80,4
65+	86,3	99,1	87,6	69,8	93,2	72,2	83,0	97,9	84,5
Totale	81,8	98,0	88,2	70,5	89,6	74,8	78,4	96,6	84,9

Si possono vedere i dati correlati all'impiego nell'economia informale [tab.4], ovvero l'insieme di attività economico-lavorative che non sono tassate o monitorate dalle autorità governative, come nel caso dei venditori ambulanti - i tipici venditori di *cā bā* (tè) - dei lavoratori senza un contratto o di attività a gestione familiare che hanno il solo scopo di sostenere la famiglia (Coletto 2019, 1). Come si può constatare, le percentuali più alte riguardano le donne dai 15 anni in su in area rurale, con un totale del 98% di impiegate in economia informale, nonostante anche la fetta di popolazione maschile raggiunga delle alte percentuali. Altre tabelle del Bangladesh Bureau of Statistics raccolgono i dati sulla media delle ore lavorative a settimana, con picchi di 60/61 ore settimanale per gli uomini che lavorano nell'accoglienza e nelle attività di servizio di ristorazione e in generale medie molto più alte rispetto a quelle europee (in cui il primato appartiene alla popolazione greca, con 41,70 ore settimanali, e in cui in Paesi Bassi hanno una media di 30,60 ore settimanali lavorate).¹⁵

In generale, comparando le risposte al questionario con i dati che sono resi disponibili dai dossier statistici e dai dati della World Bank, si può presumere in primo luogo che, essendo le regolamentazioni lavorative molto diverse da quelle europee e italiane (sia per quanto riguarda le ore lavorative settimanali che il lavoro nell'economia informale) ci sia poca informazione per quanto riguarda le regole e i diritti dei lavoratori impiegati a Venezia, e allo stesso tempo vulnerabilità e maggiore possibilità di sfruttamento. Per quanto

15 È possibile accedere a informazioni dell'Eurostat riguardanti la media di ore lavorate per area al link https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/lfst_r_lfe2hour/default/table?lang=en.

riguarda invece i settori lavorativi che si sono visti nel questionario, tenendo da parte studenti e casalinghe (che corrispondevano a una buona parte del campione), le attività risultanti dal questionario sono bilanciate con i dati ufficiali del Bangladesh. Le implicazioni che tali dati hanno nella costruzione dei sillabi riguardano, dunque, l'inclusione di i) informazioni dettagliate sul lavoro e le regole lavorative italiani, ii) campi semantici necessari a comprendere testi o conversazioni riguardo al tema del lavoro e iii) domini e lessico utili a studenti e casalinghe.

2.3.2 Demografia dei rispondenti, ragioni di migrazione verso l'Italia e settori lavorativi: dal mondo a Venezia

La fascia d'età prevalente tra i rispondenti è quella tra i 18 e i 29 anni, il 50% del campione: questo dato è piuttosto rilevante visto che il 44% dei rispondenti è costituito da studenti. Il 42% dei partecipanti ha tra i 30 e i 39 anni e l'8% ha tra i 40 e i 49 anni. Per quanto riguarda lo stato civile, la maggior parte degli intervistati risulta sposata (52%), ma una parte significativa è non coniugata (34%). Il 13% dichiara di essere sposato ma di vivere lontano dal coniuge o dalla famiglia. Solo un rispondente si dichiara separato o divorziato.

La maggior parte dei rispondenti, ovvero il 39%, dichiara di vivere in Italia da un anno; seguono persone che vivono in Italia dai 3 ai 5 anni (il 26%), da più di 5 anni (il 23%) e solamente il 12% è in Italia da meno di un anno. Per quanto riguarda i motivi di migrazione, si veda la tabella 5, che illustra i dati estratti dal questionario.¹⁶

Tabella 5 Risposte alla domanda «per quale motivo sei migrato?»

Risposta	%
আমার পরিবার অনুসরণ করতে / per seguire la famiglia	43
কাজের জন্য / per lavoro	23
অর্থের কারণে / per ragioni economiche	15
রাজনৈতিক আশ্রয়ের জন্য অনুরোধ করা / per chiedere asilo politico	9
পড়াশোনার জন্য / per studio	3

16 La domanda era aperta: le prime cinque risposte in tabella 5 erano predefinite, mentre le restanti sono state scritte e inviate dai partecipanti e potrebbero contenere degli errori o essere incomplete. Le risposte inviate dai partecipanti in lingua bangla sono state tradotte dall'Autrice.

Risposta	%
দেশে আমার বাড়িঘর বন্যা কবলে পদ্মা নদীতে ডুবে গেছে তাই আমার থাকার জায়গা নেই সেই জন্য ইতালি আসছি / la mia casa in campagna è stata allagata e sommersa dal fiume Padma, quindi non ho un posto dove stare, quindi sono venuto in Italia	1
Mio marito viv	1
Per la sicurezza della mia vita	1
আমি বাংলাদেশ নির্বাচন অফিসে কর্মরত ছিলাম, পরবর্তিতে বিভিন্ন রাজনৈতিক দল থেকে চাপ আসে পরবর্তিতে দেশ ত্যাগ করার পরিকল্পনা করি / Lavoravo presso l'ufficio elettorale del Bangladesh, ma in seguito le pressioni di vari partiti politici mi hanno spinto a pianificare di lasciare il Paese	1
Tourism	1
Safety resun	1
Raggiungere la mio marito	1
Totale	100

La maggioranza delle risposte fa riferimento al ricongiungimento familiare: questo dato dice molto della fase di migrazione bangladese in cui si trova Venezia, come si vedrà in seguito. Il lavoro e le ragioni economiche sono ragioni piuttosto diffuse tra i rispondenti, e 9 persone dichiarano di aver raggiunto l'Italia per poter chiedere asilo politico. Due delle risposte aggiuntive che sono state date fanno riferimento sia al ricongiungimento familiare (come «raggiungere la mio marito») mentre altre quattro sono riconducibili a ragioni di sicurezza, sia politiche che ambientali: nello specifico di quest'ultimo motivo di migrazione, un rispondente dichiara che l'esondazione del fiume Padma ha colpito la sua casa, e non avendo alcun posto dove stare ha scelto di venire in Italia.

In perfetta linea con il dato estratto dalla risposta sui motivi di migrazione, la domanda «perché hai scelto l'Italia?» presenta le risposte estratte e riassunte nella tabella 6.¹⁷

Tabella 6 Risposte alla domanda «perché hai scelto l'Italia?»

Risposta	%
প্রবেশের সুবিধার জন্য / per facilità di ingresso	11
কাগজ পত্র (নথি) প্রাপ্তির সহজতার জন্য / per facilità di ottenere i documenti	27

¹⁷ La domanda era aperta: le prime cinque risposte in tabella 6 erano predefinite, mentre le restanti sono state scritte e inviate dai partecipanti, per cui potrebbero contenere degli errori o essere incomplete. Le risposte inviate dai partecipanti in lingua bangla sono state tradotte dall'Autrice.

Risposta	%
অন্য দেশে প্রবেশের জন্য / per transitare in un altro Stato	0
কারণ কাজ পাওয়া সহজ / perché è facile trovare lavoro	29
আপনার পরিবারের/স্বামীর/স্ত্রীর কাছে পৌঁছাবার জন্য / per raggiungere la mia famiglia/mio marito/mia moglie	50
[nessuna risposta]	2
দেশে আমার ঘরবাড়ি বন্যায় নদীতে ভাসিয়ে নিয়ে গেছে তাই আমার থাকার জায়গা নাই সেই জন্য এসেছি / la mia casa in campagna è stata spazzata via dall'alluvione e non ho un posto dove stare, quindi sono venuto qui	1
Italy is a humanitarian country and I think this country is safe for my family to live	1
Amo l'Italia	1
মানবাধিকার দেশ আমার পছন্দ / কাজ করতে সহজ তাই আমার এই দেশ পছন্দ / mi piace il paese dei diritti umani / mi piace questo paese perché è facile lavorare	1
Essere italiano, Le leggi di questo paese e le persone sono le migliori al mondo, quindi voglio essere italiano e contribuire socialmente ed economicamente all'Italia.	1
Per studiare anche per lavoro	1
ইতালির আমার কাছে সহজ এবং সুন্দর লেগেছে / Trovo l'Italia semplice e bella	1
Totale	100

Nello specifico, alla domanda sulla scelta di Venezia, i rispondenti coinvolti hanno scelto di vivere in questa città principalmente perché c'è molto lavoro (45%), poi per seguire amici o famiglia (36%, con altre quattro risposte aperte che fanno riferimento al ricongiungimento con il marito), per l'accoglienza e le opportunità che sono state date (26%) e infine per il buon funzionamento dei servizi pubblici (12%).

Per quanto riguarda infine il lavoro in Italia, la maggior parte, il 32%, dichiara di essere casalinga, il 26% di essere occupato con un contratto a tempo determinato e appena sotto, il 25%, dichiara invece di avere un contratto a tempo indeterminato. Il 7% dei rispondenti è disoccupato, il 6% non ha ancora un contratto e una piccola percentuale, il 4%, è studente. Relativamente ai settori lavorativi in cui i rispondenti sono impiegati in Italia, si veda la tabella 7.

Tabella 7 Risposte alla domanda «qual è il settore lavorativo in cui sei impiegato in Italia?»

Risposta	%
শিল্প (উদাহরণ Fincantieri...) / Industria (es. fabbrica, Fincantieri...)	18,3
পরিষ্কার পরিচ্ছন্ন করা / Pulizie	14,6

Risposta	%
কারিগর / Artigianato	12,2
বাণিজ্য (উদাহরণ দোকান) / Commercio (es. negozio)	9,8
ওয়েটার / Cameriere/a	9,8
সেবা (উদাহরণ CAF) / Servizi (es. CAF...)	4,9
পরিচালিকা, পরিকল্পনা, সেবা সেন্টার, তত্ত্বাবধায়ক (বয়স্কদের জন্য যত্নশীল) / Servizi ospedalieri, aiuto alle persone (OSS, badanti)	4,9
শিক্ষক বা শিক্ষিকা / Educazione o insegnamento	3,7
[nessuna risposta]	3,7
Casalinga	2,4
Auto coco	1,2
গৃহিণী / casalinga	1,2
Hotel Reception	1,2
no job right now	1,2
আমার বর্তমানে কাজ নাই / attualmente non ho un lavoro	1,2
Weldar	1,2
Indumenti	1,2
Albergo	1,2
Studente	1,2
Assistente sociale	1,2
রেস্টুরেন্টে কাজ করি / lavoro in un ristorante	1,2
Fincanteiri	1,2
Disoccupato	1,2
কৃষি / Agricoltura	0

Molti dei dati raccolti con il questionario agli studenti si allineano sia con le informazioni trovate in letteratura che con i dati etnografici raccolti durante il lavoro sul campo, le interviste e le conversazioni informali, riguardo la diaspora bangladese, i motivi di migrazione e anche la stessa prassi migratoria.

L'alto tasso di povertà è uno dei motivi che spinge alla migrazione: l'8% della popolazione al 2022 viveva con meno di 3\$ al giorno,¹⁸ un dato molto incoraggiante visto che al 2000 la percentuale di popolazione in queste condizioni era il 44%. Altre motivazioni riguardano il clima e gli effetti del cambiamento climatico, come le inondazioni. Altri fattori che hanno spinto negli anni cittadini bangladesi a emigrare verso altre destinazioni sono l'instabilità politica, la corruzione, la mancanza di diritti, i conflitti e le crisi

¹⁸ È possibile accedere ai dati della World Bank sul tasso di povertà del Bangladesh al link <https://data.worldbank.org/country/bangladesh?type=points>.

interne (Siddiqui 2004). Le rivolte e il colpo di stato del 2024 hanno reso il paese nuovamente instabile e potenzialmente pericoloso per alcuni gruppi di persone e per esponenti politici. Tutti questi fattori rendono il Bangladesh uno dei primi paesi al mondo per espatrio.

Non ci sono dati certi sul numero di bangladesi all'estero: ci sono fonti che indicano un milione¹⁹ e allo stesso tempo dati dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (IOM) che parlano di quasi 7 milioni e mezzo di migranti bangladesi.²⁰ Le principali mete di migrazione per cittadini bangladesi sono cambiate nel tempo. Già dal XVII e XVIII secolo molti bangladesi erano marinai, artiglieri o in generale lavoratori nelle navi della Compagnia delle Indie Orientali (Priori 2011, 14) e saltando dalle navi, con il cosiddetto *ship jumping* (salto dalla nave), nel XIX-XX secolo, tali marinari formarono le prime comunità di migranti in Myanmar, a Singapore, negli Stati Uniti e in Europa, soprattutto a Londra (Adams 1994, 17).

I paesi anglofoni sono stati storicamente destinazioni permanenti o semi-permanenti: Londra e in generale il Regno Unito sono le prime aree di migrazione per bangladesi, con un numero di *British-Bengali* che supera i 600.000, numero simile alle presenze degli Stati Uniti: in generale i paesi anglofoni, come anche il Canada, sono delle mete particolarmente interessanti per persone bangladesi per la grande importanza che danno alla lingua inglese (come si vedrà in seguito), nonché per i legami coloniali che ci sono stati con il Regno Unito. Molte erano nei primi anni di migrazione (a partire dagli anni Settanta) e sono ad oggi mete a breve termine, con opportunità lavorative con contratti temporanei, come i paesi del Golfo, i paesi asiatici come Hong Kong e Thailandia e in Europa (Francia, Germania, Svizzera, Belgio, Olanda e Scandinavia, dove richiedevano asilo politico), ma anche in Unione Sovietica e nell'Europa dell'Est (Knights 1996, 108-9). Quando diversi paesi europei chiusero i confini, il Regno Unito era saturato dall'immigrazione e parallelamente la Guerra del Golfo e la fine del blocco sovietico chiusero le opportunità per la maggior parte di questi paesi, dovettero aprirsi nuove possibilità di migrazione (Knights 1996, 108-9; Priori 2011, 58). Le rotte migratorie si spostarono nell'Europa del Sud, dove - contrariamente ai paesi sopracitati - era facile entrare (King, Rybaczuk 1993). Le scarse regolamentazioni sull'immigrazione, vista l'abitudine di questi

19 È possibile accedere al sito del Governo del Bangladesh in cui sono presenti documenti sulla diaspora al link https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@asia/@ro-bangkok/@ilo-Dacca/documents/publication/wcms_308802.pdf.

20 All'interno del sito dell'Ufficio dell'ONU per la Migrazione è possibile accedere a informazioni ulteriori sulla diaspora e sulle rimesse dei migranti bangladesi, attraverso il link <https://bangladesh.iom.int/news/world-grows-281-million-migrants-bangladesh-6th-largest-migrant-sending-country>.

paesi a emigrare e a sostenersi attraverso le entrate del turismo, permettevano un facile ingresso in paesi come Italia, Grecia, Spagna e Portogallo. Oltre a ciò, i primi migranti bangladesi arrivarono in Italia, sia come 'nuovi' immigrati che da altri paesi europei (come Francia e Germania).

La migrazione in Italia è piuttosto recente: è iniziata negli anni Ottanta e ha raggiunto Venezia con migrazione interna durante gli anni Novanta. I primi migranti bangladesi erano uomini sposati che cercavano possibilità all'estero per mantenere la propria famiglia o uomini single in cerca di fortuna (Della Puppa, King 2019, 1938). Le prime comunità di bangladesi si formarono a Roma, dove era possibile trovare dei piccoli lavori sottopagati, anche in nero. Una volta che, attraverso le sanatorie degli anni Ottanta-Novanta, molti migranti si furono stabilizzati con il permesso di soggiorno, iniziarono le migrazioni interne, che diedero appunto vita ai primi nuclei della comunità bangladese veneziana. Una volta raggiunta una certa stabilità economica e soddisfatti i requisiti per il ricongiungimento familiare (si veda sotto), gli uomini solitamente ricongiungono moglie e figli, dando vita a una comunità particolarmente stratificata.

Le modalità per raggiungere l'Italia, e in particolare Venezia, ad oggi sono diverse:

- attraverso il decreto flussi molte persone possono fare «ingresso in Italia per lavoro subordinato, anche stagionale, e di lavoro autonomo»²¹ e nello specifico molte persone bangladesi entrano in Italia attraverso questa modalità;
- attraverso migrazione interna da altre zone d'Italia;
- attraverso il ricongiungimento familiare, una volta che (solitamente) gli uomini hanno il tipo di permesso di soggiorno che permette tale processo e che soddisfano requisiti di abitabilità e di reddito.²² La composizione migratoria presenta una predominanza maschile del 65% a fronte di una componente femminile del 35%. Tuttavia, nell'arco di due decenni, la presenza delle donne è cresciuta significativamente dal 14% al 35%, testimoniando l'incremento dei soggiornanti di lungo periodo e l'intensificarsi dei ricongiungimenti familiari, fenomeno confermato anche dalle evidenze emerse dal questionario somministrato agli studenti (Bonesso 2020);
- attraverso migrazione illegale e richiesta di asilo [fig. 8].

21 È possibile accedere al sito del Ministero dell'Interno italiano e alle procedure per il decreto flussi al link <https://www.interno.gov.it/it/servizi/servizi-line/procedure-flussi>.

22 È possibile accedere a maggiori informazioni sul ricongiungimento familiare tramite il sito della Prefettura e del Ministero dell'Interno italiano al link <https://prefettura.interno.gov.it/it/prefetture/trapani/ricongiungimento-familiare>.

Applications for Asylum in the EU+ in February 2025 (n=69,000)

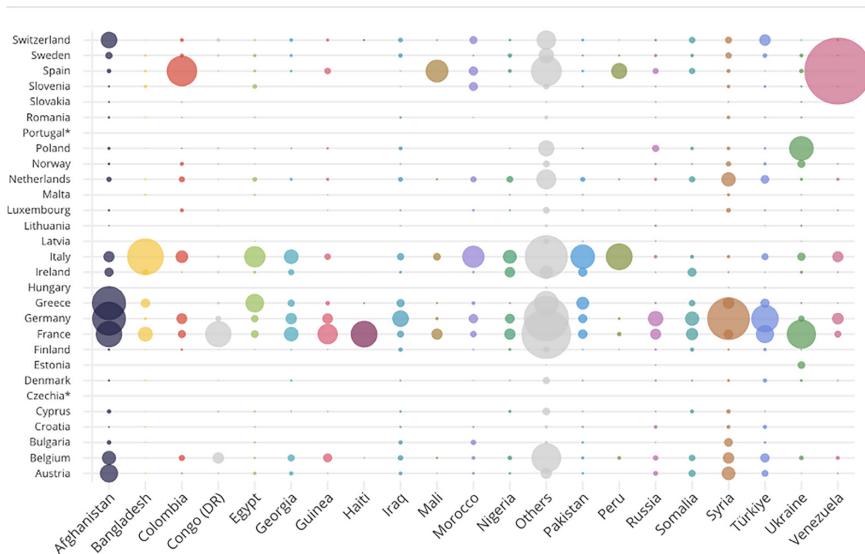


Figura 4 EUAA, Domande di asilo nell'Unione Europea al 2025, Fonte EUAA Early Warning and Preparedness System (EPS), dato al 1° aprile 2025, Copyright European Union Agency for Asylum

L'Italia registra il maggior numero di richieste di asilo presentate da cittadini di origine bangladese in Europa [fig. 4]. I migranti provenienti dal Bangladesh si affidano frequentemente a intermediari specializzati, ai quali corrispondono somme considerevoli per assicurarsi la possibilità di abbandonare il paese d'origine e attraversare i confini in condizioni di sicurezza. Le rotte che solitamente seguono sono quella balcanica, attraverso India, Pakistan, Iran, Turchia e diversi paesi balcanici in base alle decisioni dell'agente e alla disponibilità economica del migrante, e quella mediterranea, con un visto per la Libia - dove spesso vengono incarcerati dalla mafia e liberati una volta che hanno pagato una somma, una specie di riscatto - dalla quale prendono la via del Mediterraneo sbarcando a Lampedusa, Crotone, ecc. In molti casi, i migranti si fermano anche per più anni

in un determinato paese, come la Turchia, la Grecia o la Libia, per poter guadagnare abbastanza per poter proseguire il viaggio.²³

Ad oggi, in Europa i cittadini bangladesi risiedono principalmente nel Regno Unito, come si è visto sopra, con oltre 600.000 presenze; in Italia, dove nel 2022 si stimava fossero circa 135.468 persone; a seguire, con numeri inferiori, in Spagna, con 14.594 presenze; in Germania 13.612 e in Francia con una presenza di 12.878 (IOM 2022). Ad oggi, secondo un report del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2023), i cittadini e le cittadine bangladesi si trovano principalmente in Lazio, in Lombardia e in Veneto e in particolare nelle città di Milano, Roma e Venezia.

Il lavoro di questo contributo si concentra sulla comunità bangladesi di Venezia, che ad oggi conta 8.857 persone ufficialmente residenti,²⁴ che rappresentano circa il 4% della popolazione del territorio e più del 20% della popolazione straniera. Circa 2.000 di queste quasi 9.000 presenze sono minori (Tonioli 2022, 269). La maggioranza di queste persone proviene da Shariatpur, una zona rurale nella divisione di Dacca, oppure proviene da Dacca avendo sperimentato una doppia migrazione, dalle zone rurali alla capitale e dalla capitale a un paese straniero, come l'Italia (Tonioli 2022, 269). In alcune zone della città, in specifiche aree come Mestre e Marghera centro, inoltre, la presenza di bangladesi raggiunge anche il 50% (Tonioli 2022, 269). Nelle scuole della città, in particolare a Mestre centro e Marghera, le percentuali degli alunni di origine bangladesi sono pari a più della metà degli alunni frequentanti e in alcune scuole dell'infanzia la percentuale può raggiungere anche il 70% (Tonioli 2022, 269).

A Venezia, a Mestre e a Marghera, le attività che portano a un maggiore guadagno sono la ristorazione (come lavapiatti, aiuto cuoco, cuoco), le attività legate al turismo (governanti, cameriere e camerieri in hotel e B&B, *receptionist*, *porter service* nei luoghi nevralgici come la stazione Santa Lucia e piazzale Roma, affitto e gestione di B&B), la cantieristica legata a Marghera e il lavoro autonomo. La già citata Fincantieri è stata una delle prime attrattive

23 Per una più approfondita analisi delle rotte, molto spesso irregolari, intraprese dalle persone provenienti dal Bangladesh, i siti web dedicati alle rotte migratorie si possono trovare a questi link, <https://www.infomigrants.net/en/post/38339/why-do-many-bangladeshi-migrants-take-irregular-routes-to-italy>, <https://www.oasiscenter.eu/en/migration-processes-from-bangladesh-to-italy-motivation-networks-and-routes>, mentre le statistiche dell'EUAA sui trend dei richiedenti asilo e la loro composizione per paese si possono consultare al link <https://euaa.europa.eu/latest-asylum-trends-asylum>.

24 È possibile accedere ai dati dell'Istituto Nazionale di Statistica riguardanti la popolazione immigrata in Italia al link https://esploradati.istat.it/databrowser/#/it/dw/categories/IT1,POP,1.0/POP_FOREIGNIM/DCIS_POPSTRCIT1/IT1,29_317_DF_DCIS_POPSTRCIT1_23,1.0.

nel comune veneziano per persone di origine bangladesi, come anche negli altri cantieri italiani, e secondo uno dei migranti pionieristici del capoluogo del Veneto al 2021 (intervistato nel 2023) ma anche da inchieste giornalistiche della municipalità vi lavorano circa 3.000 bangladesi, impiegati nelle «mansioni più pesanti e dequalificate» (Mantovan 2007, 288).

Nonostante questo dato non sia presente nel questionario per studenti, molte persone bangladesi sono spesso impegnate nel lavoro autonomo: circa 250 sono le attività commerciali al 2021 solo nel centro storico, spesso negozi di souvenir industriali a basso prezzo nelle zone maggiormente turistiche.²⁵ A Mestre si trovano soprattutto negozi di alimentari con prodotti tipici sud-asiatici, CAF che si occupano di documenti e burocrazia principalmente per i connazionali, *money transfer* e altri servizi, a volte tutti in uno stesso negozio. Queste attività sono concentrate principalmente nelle zone in cui risiedono i bangladesi (molte persone non hanno la patente di guida o la macchina e fanno affidamento ai trasporti pubblici o si muovono a piedi), nelle vie adiacenti la stazione: Corso del Popolo, via Cappuccina, via Aleardo Aleardi, via Gozzi, via Fogazzaro, via Bembo, via Cavallotti, via Piave e Marghera centro. In queste zone si possono osservare molte attività gestite da cittadini bangladesi.

Incrociando i dati dal questionario agli studenti bangladesi, quelli presenti in letteratura e i risultati della ricerca etnografica condotta negli anni di progetto, si può concludere che molte delle persone bangladesi che possono essere (o sono) target dei corsi di italiano sono giovani ragazzi che sono entrati in Italia e in particolare a Venezia attraverso il decreto flussi o comunque per migrazione lavorativa, spesso impiegati come operai o in attività legate al turismo, assieme a soprattutto donne arrivate in Italia attraverso il ricongiungimento familiare (il 43% dei rispondenti). È anche da tenere in considerazione che molte delle persone bangladesi che abitano a Venezia hanno migrato per ragioni di sicurezza e per richiedere asilo politico, e potrebbero dunque avere delle difficoltà e vulnerabilità specifiche legate a discriminazione e/o persecuzione nel paese di origine.

Per la costruzione dei sillabi, la conoscenza di tali informazioni è necessaria per i) comprendere le necessità dell'uso della lingua italiana nei contesti lavorativi, di ricerca del lavoro e nella vita quotidiana; ii) considerare l'inclusione di linguaggi specialistici o

25 È possibile accedere a un articolo pubblicato nel 2021 su *La Nuova* riguardante la presenza bangladesi nella città di Venezia al link <https://nuovavenezia.gelocal.it/veneziana/cronaca/2021/04/28/news/viaggio-nella-comunita-bengalese-settemila-persone-dentro-la-citta-1.40208900>. Per maggiori informazioni riguardo ai numeri di imprenditori bangladesi nella città di Venezia, si veda l'articolo apparso su *La Voce di Venezia* al link <https://www.lavocedivenezia.it/souvenir-veneziana-riva-schiavoni-bancarelle-bengalesi/>.

campi semantici legati a specifici domini di vita (scuola, casa, lavoro) all'interno dei sillabi e iii) tenere in considerazione il contesto di vita degli apprendenti (richiedenti asilo, donne ricongiunte al marito, ecc.) e dunque le vulnerabilità che si accompagnano a determinate categorie.

2.3.3 Distribuzione di genere

I rispondenti sono stati 55 uomini e 45 donne. Nonostante l'apparente equilibrio di genere riscontrato nelle risposte al questionario, l'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) rileva nel comune di Venezia, al 1° gennaio 2024, 5.796 uomini bangladesi e 3.061 donne bangladesi, per un totale di 8.857 presenze. Questo dato mostra, dunque, circa il 65% di presenze maschili nel territorio: questo è dovuto da un lato alla prassi migratoria, che prevede che gli uomini siano i primi a migrare (argomento che si vedrà in seguito), e dall'altro si può ricondurre altresì a una disparità di genere in Bangladesh dovuta a motivi culturali, sociali e religiosi.

Per quanto riguarda questo aspetto, le aspettative sulla donna sono socialmente legate al privato perché associata alla riproduzione, alla fertilità, alla sessualità, dove invece l'uomo è associato alla cultura. Questo porta a una forte divisione tra pubblico e privato, maschile e femminile, casa/famiglia e lavoro: la *pardā* (tenda) è la pratica che – soprattutto nel Subcontinente indiano e nei paesi islamici – impedisce all'uomo di vedere la donna, tirando quindi una 'tenda' sia fisica (*hijāb*, segregazione fisica dei generi) che metaforica, nonostante quest'ultima abbia un ruolo altrettanto importante nell'intensificare la divisione spaziale e la disparità tra i generi, limitando le attività personali, lavorative e sociali delle donne, relegandole al domestico, al privato. Le ragioni di tale divisione e differenza possono risiedere, secondo Lata, Walters e Roitman (2021, 320) in norme religiose ma anche sociali e politiche.

In questo senso, anche tutto ciò che riguarda la sfera sessuale fa parte del privato, spesso del non conosciuto e del tabù (si veda capitolo 5). Anche parlare di violenza sessuale può essere considerato un atto di immodestia: all'indomani delle denunce di massa del #MeToo,²⁶ la partecipazione delle donne in Bangladesh è stata scarsa, sia per evitare argomenti tabù che a causa della mancanza di privacy nelle attività delle donne (anche digitali, a causa di dispositivi

26 Il movimento #MeToo è un movimento femminista contro molestie e violenze sessuali sulle donne diffuso principalmente attraverso i social media con l'hashtag di cui porta il nome. Ebbe inizio nell'ottobre 2017, in seguito alle pubbliche accuse di violenza sessuale contro il produttore cinematografico Harvey Weinstein (Moitra et al. 2020, 15: 2).

condivisi). Le molestie e la violenza sessuale sono, però, un problema nazionale in Bangladesh, e la maggior parte di tali eventi non viene segnalata: in generale, questa mancata partecipazione è influenzata in larga parte da una differenza culturale, dal patriarcato, da una futilità percepita su questi argomenti e dalla disillusione (Moitra et al. 2020, 15: 3).

In una società altamente patriarcale e patrilineare come il Bangladesh, l'istituzione del matrimonio - in molti casi combinato - porta alla viripatrilocalità, ovvero alla residenza della sposa nella famiglia del marito, dalla quale (e dal quale) la donna potrebbe dipendere, anche economicamente. Nonostante nei paesi in cui una grande percentuale della popolazione è sotto la soglia della povertà il numero di donne occupate nell'economia informale superi quello degli uomini (come in America Latina e Sud Africa), in generale nel Sud Asia e nello specifico in Bangladesh la partecipazione femminile è molto bassa anche se in aumento,²⁷ al punto che anche le donne più povere delle aree rurali del Bangladesh generalmente non lavorano fuori casa, reiterando la divisione spaziale e del lavoro secondo il genere (Lata, Walters, Roitman 2021, 320-1). Una volta emigrate, spesso attraverso ricongiungimento familiare, le pratiche utilizzate in Bangladesh per mantenere questa divisione tra i sessi continuano a essere messe in pratica, con la completa dipendenza della donna dal marito in ogni ambito della sfera pubblica (lavoro, economia, spesa, rapporti con persone esterne), anche se in alcuni casi eventuali entrate lavorative da parte della moglie migliorerebbero la situazione in cui versa l'intera famiglia. Questo va a condizionare anche le scelte di vita delle donne, che riguardino il lavoro o l'emigrazione, come sottolinea Samira:²⁸

Bangladeshi donne non è forte come italiani [...] tante persone mia *sanskṛti* [it. 'cultura', n.d.a] dice no no va bene che una donna va un altro paese sola sola e questa non è una cultura di mia - in Bangladesh non funziona bene. (Intervista 1)

A Mestre, molte delle donne bangladesi incluse in questa ricerca non lavorano in spazi pubblici, si prendono carico del lavoro domestico, della cura dei figli, della cucina, della casa, a volte con qualche lavoro che possano fare senza uscire, anche se questa tendenza è in diminuzione, e le donne che hanno un lavoro stanno aumentando. In

27 Questo soprattutto dopo l'espansione dell'industria *ready-to-wear*, per cui gli indumenti vengono venduti in taglie standard e non su misura, le cui fabbriche si trovano molto spesso in Bangladesh (Hossain 2018).

28 Tutti i nomi presenti in questo capitolo sono inventati per rispetto della privacy delle persone intervistate, le quali sono state registrate con consenso informato e modulistica sviluppata con la collaborazione del comitato etico dell'Università Ca' Foscari.

alcuni casi, la donna inizia a lavorare o a studiare nel momento in cui i figli diventano più indipendenti, anche dopo molti anni che sono immigrate in Italia, come fa notare Rita:

Ecco perché ora ho voglia di studiare qua, perché quando sono venuta qua [2006] è nato mio filio e poi un'altra filia quindi no? Bisogno tanto tempo [da dedicare a loro] come una mamma, adesso sento un po' libera. (Intervista 2)

Questo tipo di pratiche può creare particolari difficoltà per le donne nel momento in cui, emigrate in un paese straniero di cui non parlano la lingua né conoscono la cultura, non sono in grado di avere gli strumenti per creare un proprio spazio di vita al di fuori delle mura domestiche e per potersi ambientare, né possono essere autonome in momenti centrali come la gravidanza, durante la quale possono esserci emergenze o particolari difficoltà che non possono essere mediate attraverso il marito. Questo è visibile anche nello studio condotto da Rossetti riguardante l'apprendimento dell'italiano da parte di donne bangladesi (2016), la quale osserva che:

Le donne bangladesi vivono molto spesso ancorate all'interno della loro comunità etnica e le occasioni di uscire e di entrare in contatto con la realtà e la cultura italiane sono rade. (Rossetti 2016, 35)

I sillabi e i corsi di lingua italiana integrano la considerazione di tali problematiche al fine di promuovere una maggiore autonomia delle donne negli spostamenti urbani, anche mediante l'utilizzo di strumenti tecnologici innovativi quale la web app Welcome to Venice, analizzata nel capitolo 7, e attività didattiche specifiche e adattate (si veda Rossetti 2016).

2.3.4 Livello di istruzione

Due sono state le domande del questionario riguardanti il livello di istruzione, anch'esse necessarie per comprendere il *background* e la preparazione educativa dei corsisti. La prima, i cui risultati sono esposti nella tabella 8, chiedeva «qual è il tuo titolo di studio?» e permetteva la scelta di più titoli.

Tabella 8 Risposte alla domanda «qual è il tuo titolo di studio?»

Risposte	%
প্রাথমিক বিদ্যালয় / Licenza elementare	17
মিডল স্কুল ডিপলোমা এস.এস.স / Licenza scuola media	24
উচ্চ বিদ্যালয় ডিপলোমা এইচ.এস.স / Diploma di scuola superiore	38
ডিগ্রি - অনাস - বি.বি.এ - বি.এ / Laurea	23
মাস্টার্স ডিগ্রি - এম.বি.এ / Master	12
মাদ্রাসা / Madrasa	4

Sebbene a primo impatto possa sembrare che vi sia una grande fetta dei partecipanti ad avere solamente la licenza elementare (il 17% dei rispondenti), diverse persone hanno segnalato qualsiasi licenza scolastica abbiano: nel caso, ad esempio, abbiano una laurea, hanno indicato tutte le precedenti licenze prese, quindi la licenza elementare, quella media, il diploma di scuola superiore e infine la laurea. Solamente 9 rispondenti segnalano di avere solo la licenza elementare, 18 risposte solamente la licenza media, 32 risposte la licenza superiore, 19 la laurea, 11 il master. Due rispondenti, hanno segnalato di avere diverse licenze fino alla laurea, altri due rispondenti segnalano di aver completato licenza elementare, media e superiore. Un rispondente dichiara di avere licenza elementare e media in combinazione con la scuola coranica e un altro segnala la frequentazione di scuola elementare, scuola superiore e madrasa. Per quanto riguarda quest'ultima, la madrasa, quattro rispondenti segnalano di averla frequentata, tre in abbinamento con altre licenze scolastiche e un solo rispondente afferma invece di aver frequentato solamente la madrasa.

Adizionalmente, veniva fatta una domanda riguardante gli anni di frequenza scolastica: la maggioranza (il 28%) dei rispondenti è andata a scuola 10-12 anni, seguita dal 21% che ha avuto un'educazione di 14-16 anni. Il 17% dei rispondenti è andato a scuola per 8-10 anni, il 14% per più di 16 anni e il 12% per 12-14 anni. Una minoranza ha avuto un'educazione durata meno di 8 anni: 4 rispondenti hanno frequentato la scuola per 6-8 anni, 3 per 2-4 anni e solamente un rispondente è andato a scuola per 4-6 anni.

In Bangladesh il livello di alfabetizzazione raggiunge al 2021 il 76% della popolazione secondo i dati della World Bank.²⁹ Sempre secondo i dati della World Bank, la percentuale di donne alfabetizzate è aumentata nel tempo: nel 1981 tale percentuale (comprendente le

29 È possibile accedere ai dati della World Bank riguardanti il tasso di alfabetizzazione per il Bangladesh nel sito al link <https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS?locations=BD>.

donne dai 15 anni in su) era al 18%, e questo dato è gradualmente aumentato arrivando al 74% nel 2021. Per quanto riguarda gli uomini, nonostante la percentuale di alfabetizzati risulti ancora maggiore al 2021 (79%), la crescita è stata meno rilevante rispetto alle donne. È dunque possibile sostenere che molte donne di età superiore ai 40 anni presentano livelli di alfabetizzazione limitati, mentre le donne più giovani che giungono attualmente in Italia mostrano generalmente un grado di istruzione più elevato. Tale tendenza è confermata dal fatto che numerose donne intervistate o con le quali si sono intrattenute conversazioni informali nel corso di questi anni possiedono titoli di studio universitari, inclusi lauree magistrali e dottorati di ricerca. Per quanto riguarda invece gli uomini, sia dai dati della World Bank che dal lavoro etnografico che è stato fatto, si può affermare che molti uomini, anche giovani, studiano meno rispetto alla controparte femminile, prediligendo il lavoro.

Il sistema scolastico bangladese si rifà molto a quello inglese, essendo il Bangladesh un'ex colonia britannica. Le scuole sono quindi un «mix of colonial heritage, traditional Bengali culture, global changes, and Islamic influence» (Akhtar Mousumi, Kusakabe 2021, 444).

Il sistema educativo è diviso in scuola primaria e secondaria e scuola secondaria superiore. Lo schema dettaglia i livelli e tipi di educazione [fig. 5] e si può vedere la corrispondenza degli anni di frequenza scolastica. In generale, le scuole in Bangladesh possono essere statali, private, private con l'inglese come lingua d'insegnamento e madrase. A livello di scuola primaria, il governo provvede all'educazione attraverso le scuole statali, e dopo l'indipendenza il numero di scuole gestite da privati (come ONG, ecc.) è aumentato. In diversi periodi storici, le istituzioni hanno dato maggiore importanza all'inglese sia nell'educazione primaria che in quella secondaria: ad oggi, nonostante l'inglese non sia una lingua ufficiale, rimane comunque la lingua dell'educazione elitaria e superiore, nonché del sistema giudiziario (Akhtar Mousumi, Kusakabe 2021, 449-53). La madrasa, infine, è un «parallel educational system comprising religious institutions» per coloro che desiderino studiare materie religiose islamiche (Akhtar Mousumi, Kusakabe 2021, 455). Si ritiene importante sottolineare come molti dei nuovi arrivi, costituiti da persone più giovani, abbiano una scolarizzazione piuttosto alta, mentre le persone più anziane o migrate precedentemente, e quindi residenti nel territorio da più di 15 anni, potrebbero essere scarsamente scolarizzate o analfabete (si veda Tonioli 2022, 274). Si ritiene che questi dati siano utili sia nella costruzione dei sillabi che nell'applicazione degli stessi all'interno delle classi di italiano come lingua seconda, tenendo in considerazione la diversità nell'istruzione degli studenti per età e genere.

Age	Grade																	
26+																		
25+	XX					Ph D (Engr)	Ph D (Medical)											
24+	XIX			Ph.D	PostMBBS Dipl					Ph D in Edu.								
23+	XVIII		M.Phil		M.Phil(Medical)													
22+	XVII	MA/MSc/MCom/MSS/MBA		LLM	MBBS BDS	MSc (Engr)	MSc (Agr)		MBA	M.Ed & MA (Edn)		MA (LSc)						
21+	XVI	Bachelor (Hons)	Masters (Prel)	LLB (Hons)	BSc. Eng	BSc. Agr	BSc Eng	BSc (Tech Edn)	BBA	B.Ed % Dip. Ed	BP ED	Dip. (LSc)	Kamil					
20+	XV		Bachelor (Pass)		BSc. Text	BSc. Leath	Diploma (Engr)	HSC Vocational		C in Edu	C in Agri	Diploma in Comm	Diploma in Nursing	Dakhil				
19+	XIV																	
18+	XIII																	
17+	XII	Secondary	Examination	HSC		Diploma (Engr)		HSC Vocational		C in Edu	C in Agri	Diploma in Comm	Diploma in Nursing	Alim				
16+	XI		Higher Secondary Education															
15+	X		Examination	SSC		TRADE Certificate/ SSC Vocational		ARTISAN COURSE e.g. CERAMICS							Dakhil			
14+	IX		Secondary Education															
13+	VIII	JUNIOR SECONDARY EDUCATION																
12+	VII																	
11+	VI																	
10+	V																	
9+	IV	PRIMARY EDUCATION												Ebtedayee				
8+	III																	
7+	II																	
6+	I																	
5+		PRE-PRIMARY EDUCATION																
4+																		
3+																		

Figura 5 Akhtar Mousumi, Kasakabe 2021, 449. La struttura del sistema educativo in Bangladesh.
Fonte Akhtar Mousumi, Kasakabe 2021

2.3.5 Lingue parlate dagli studenti

In una prospettiva multilingue, le lingue degli studenti sono delle risorse all'interno della classe e nel loro percorso di apprendimento (Blommaert 2010; Canagarajah 2013). Per tale motivo si è ritenuto importante considerare, attraverso il questionario, quali diverse lingue gli studenti dichiarino di parlare e in che modo facciano parte dei loro repertori in una prospettiva translinguistica (Canagarajah 2013). Alla domanda «quali lingue parli?», il 99% dei rispondenti ha dichiarato di parlare la lingua bangla, il 40% l'inglese, il 46% l'italiano. Diverse risposte aggiuntive nominano le lingue hindi e/o urdu, una il francese e una lo spagnolo.

Il termine 'bangla' è un endonimo della lingua - detta anche bengālī o bengolī - maggiormente parlata in Bangladesh. Questa è una lingua indoeuropea, appartenente al ramo indoario orientale. Oltre al Bangladesh, è parlata in India (per lo più nello stato del Bengala Occidentale, Paścim Bānlā, come visto nel paragrafo 2.2) e in molte altre parti del mondo grazie alla diaspora bangladese.

L'importanza della lingua bangla per le persone di madrelingua bangla è da ricercare anche in motivazioni storico-sociali: come visto nel paragrafo 2.2, infatti, il *Bhāṣā Āndolan* ভাষা আন্দোলন (movimento per la lingua) era nato in seno al diniego dei diritti delle persone di madrelingua bangla con l'imposizione della lingua urdu nel Pakistan dell'Est, attuale Bangladesh.

La lingua bangla è scritta in alfabeto bengali, derivato dall'alfabeto devanāgarī. Essa contiene lessico di diverse origini: sanscrita, inglese, arabo-persiana. Di molte parole esiste la versione di origine sanscrita ma anche quella inglese, ed è quest'ultima di solito che viene scelta nel parlato più spontaneo e informale. È da tenere in considerazione che esistono principalmente due varietà di bangla: una più alta, raffinata, letteraria, utilizzata in ambiti formali e scritti e attualmente poco diffusa, con molti calchi dal sanscrito, ovvero la *sādhū bhāṣā* সাধু ভাষা (lingua casta) e una più aderente alla lingua parlata, la *chalit bhāṣā* চলিত ভাষা (lingua corrente), con meno prestiti sanscriti, che «attinge al repertorio colloquiale e usa forme verbali e pronominali abbreviate» (Prayer et al. 2012, 2). Un registro di lingua ancor più colloquiale e spesso con forme grammaticali molto diverse dallo standard è quello che viene chiamato *grāmer bhāṣā* গ্রামের ভাষা (lingua del villaggio), che diverse persone intervistate riconoscono come più semplificata e utilizzata nelle conversazioni quotidiane.

Come si è visto nei paragrafi precedenti, molte persone bangladesi che vivono a Venezia provengono dalle zone rurali, come Shariatpur, e molte hanno anche una bassa scolarizzazione, soprattutto se superano i 40 anni di età. Per questo motivo spesso la lingua bangla che parlano è piuttosto colloquiale e dialettale, non aderente allo standard grammaticale, come è stato visto in diverse osservazioni e interviste anche con collaboratrici di origine bangladesi. Allo stesso tempo è molto presente il fenomeno del code-switching con la lingua inglese (si veda il paragrafo 2.3.4 per quanto riguarda l'educazione), alla quale viene dato un posto di riguardo nella lingua di tutti i giorni e nell'educazione dei figli (Tonioli 2022, 279), anche nell'ottica di migrare nel Regno Unito o in un altro paese anglofono (si veda Goglia 2023 per il fenomeno della *onward migration* nel Regno Unito e per la rielaborazione e rinegoziazione di repertori plurilingui), ma anche con la lingua italiana per elementi importanti nella migrazione, come il permesso di soggiorno, l'ospitalità, la commissione, la questura, ecc.³⁰

Come si vedrà più chiaramente nel capitolo dedicato alle particolarità della lingua madre degli studenti in paragone con la lingua italiana, la lingua bangla è tipologicamente molto distante dall'italiano, è una lingua con ordine dei costituenti

30 Per un'analisi più dettagliata di attitudini e pratiche linguistiche nella comunità bangladesi veneziana si veda Ferro 2025.

soggetto-oggetto-verbo, principalmente agglutinante e con diverse terminazioni di caso. Tale disparità genera considerevoli ostacoli nell'acquisizione della lingua italiana, criticità che si è inteso affrontare attraverso l'elaborazione di sillabi specificamente calibrati per i discenti di origine bangladesi, al fine di ottimizzare tanto i processi di insegnamento quanto quelli di apprendimento.

2.3.6 Rapporto con la città di Venezia

Un ultimo gruppo di domande del questionario riguardava il rapporto con la città di Venezia: l'89% dei rispondenti dichiara di averla visitata, mentre 11 partecipanti al sondaggio non hanno ancora visitato la città. In due ulteriori domande aperte i partecipanti potevano scrivere ciò che maggiormente gli è piaciuto e ciò che gli piacerebbe visitare nel futuro. Alla prima domanda, molti hanno risposto San Marco, Rialto, l'arte, la bellezza della città, ma anche «fiume galleggiante all'interno della città» e le gite in gondola o in vaporetto, il paesaggio in generale, passeggiare per le strade, l'architettura, i musei. Molte persone vorrebbero visitare altri luoghi della città di Venezia, come Torcello, Murano, Burano, Palazzo Ducale e qualcuno sottolinea che «there is no end of watching and learning I guess». Alcune persone, a questa domanda, rispondono che vorrebbero visitare Roma, la montagna o il Lago di Como, espandendo la risposta anche ad altri luoghi dell'Italia a cui sarebbero interessati.

In questo senso, dunque, il presente lavoro sui sillabi tiene conto degli interessi nei confronti della città di Venezia e dei luoghi che le persone bangladesi abitano. Benché la maggior parte di essi risieda prevalentemente a Mestre e Marghera, si rende necessaria una riflessione strategica volta all'espansione del progetto verso un modello di turismo sostenibile che sia inclusivo delle diverse identità culturali e cittadinanze che animano il tessuto urbano. I sillabi plurilingui e pluriculturali e la web app Welcome to Venice sono un esempio di questo tipo di progettualità, che tenga in considerazione sia le necessità primarie, come l'apprendimento della lingua e la conoscenza dei servizi di primo soccorso ed essenziali alle persone neoarrivate, ma anche l'ampliamento della conoscenza della città, che potrebbe includere anche visite guidate e adattate socioculturalmente e linguisticamente al target di riferimento.

2.4 Conclusioni

In conclusione, l'analisi della composizione demografica della comunità bangladesi in Italia e a Venezia ai fini di costruire i sillabi plurilingui e pluriculturali per discenti bangladesi è stata

condotta attraverso un approccio metodologico duplice: da un lato mediante il questionario somministrato agli studenti e il campione di 100 soggetti, dall'altro attraverso la revisione della letteratura scientifica di riferimento. L'indagine ha evidenziato come la comunità bangladese presenti una marcata eterogeneità in termini di età, livello di istruzione, stato civile e settore occupazionale, benché la maggioranza dei partecipanti al sondaggio risulti impiegata nel comparto industriale veneziano, nel settore turistico o nell'ambito domestico. Nella progettazione dei sillabi si è tenuto conto tanto di questi fattori demografici e migratori quanto delle specifiche vulnerabilità che caratterizzano le persone di origine bangladese.

Bibliografia

- Adams, C. (1994). *Across Seven Seas and Thirteen Rivers: Life Stories of Pioneers Sylheti Settlers in Britain*. London: Eastside Books.
- Akhtar Mousumi, M.; Kasakabe, T. (2021). «School Education System in Bangladesh». Sarangapani, P.M.; Pappu, R. (eds), *Handbook of Education Systems in South Asia*, 443-77. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9_11.
- Ali, M.M. (2015). «An Overview on Madarsa Education in India». *International Journal of Development Research*, 5(3), 3714-16.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonesso, G. (non pubblicato). «La città e le migrazioni. Il caso di Venezia e la migrazione dal Bangladesh: dinamiche sociali e culturali». Presentazione a convegno finale progetto DIMMI (Venezia, 11 settembre 2020).
- Brouwer, R.; Akter, S.; Brander, L.; Haque, E. (2007). «Socioeconomic Vulnerability and Adaptation to Environmental Risk: A Case Study of Climate Change and Flooding in Bangladesh». *Risk Analysis*, 27, 313-26. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.2007.00884.x>.
- Canagarajah, S. (2013). «Introduction». Canagarajah, A.S. (ed.), *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms*. London: Routledge, 1-10.
- Coletto, D. (2019). «Informal Economy». Orum, A.M. (ed.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Urban and Regional Studies*. Hoboken: Wiley, 1-8. <https://doi.org/10.1002/9781118568446.eurs0157>.
- Della Puppa, F.; King, R. (2018). «The New 'Twice Migrants': Motivations, Experiences and Disillusionments of Italian-Bangladeshi Relocating to London». *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(11), 1936-52. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1438251>.
- Ferro, G. (2025). «The Linguistic Heritage of the Bangladeshi 'New Communities' of Venice (Italy). Between Italian and Bangla and Beyond». *Annali di Ca' Foscari: Serie Orientale*, 61, 275-98. <http://doi.org/10.30687/AnnOr/2385-3042/2025/01/008>.
- Giannelli, G.C.; Canessa, E. (2022). «After the Flood: Migration and Remittances as Coping Strategies of Rural Bangladeshi Households». *Economic Development and Cultural Change*, 70(3), 1159-95. <https://doi.org/10.1086/713939>.
- Goglia, F. (2023). «Onward Migration and Double Language Maintenance: The Case of Italian-Bangladeshi in London». *Studi e ricerche sul plurilinguismo*, 8, art. 153.

- Hasnath, S.A. (2020). «Uneven Development in Bangladesh: A Temporal and Regional Analysis». Chen, Z.; Bowen, W.M.; Whittington, D. (eds), *Development Studies in Regional Science. New Frontiers in Regional Science: Asian Perspectives*, vol. 42. Singapore: Springer, 199-219. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1435-7_12.
- Hossain, N. (2018). «Post-Conflict Ruptures and the Space for Women's Empowerment in Bangladesh». *Women's Studies International Forum*, 68, 104-12. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.03.001>.
- Hofer, T.; Messerli, B. (eds) (2006). *Floods in Bangladesh: History, Dynamics and Rethinking the Role of the Himalayas*. Tokyo; New York; Paris: United Nations University Press.
- Islam, M.; Islam, M.R.; Das, A. (2018). «Evaluation of Divisional Growth Disparities in Bangladesh: an Analysis of Regional Employment Sector». *International Journal Rural and Regional Planning Development*, 4(2), 27-35.
- King, R.; Rybczuk, K. (1993). «Southern Europe and the International Division of Labour: From Emigration to Immigration». King, R. (ed.), *The new geography of European migrations*, 175-206. London: Belhaven.
- Knights, M. (1996). «Bangladeshi Immigrants in Italy: From Geopolitics to Micropolitics». *Transactions of the Institute of British Geographers*, 21, 105-23. <https://doi.org/10.2307/622928>.
- Lata, L.N.; Walters, P.; Roitman, S. (2021). «The Politics of Gendered Space: Social Norms and Purdah Affecting Female Informal Work in Dacca, Bangladesh». *Gender, Work & Organization*, 28(1), 318-36. <https://doi.org/10.1111/gwao.12562>.
- Mantovan, C. (2007). *Immigrazione e cittadinanza. Auto-organizzazione e partecipazione dei migranti in Italia*. Roma: Franco Angeli.
- Moitra, A.; Hassan, N.; Kumar Mandal, M.; Bhuiyan, M.; Ishtiaque, A.S. (2020). «Understanding the Challenges for Bangladeshi Women to Participate in #MeToo Movement». *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, vol. 4. New York: ACM, 1-25. <https://doi.org/10.1145/3375195>.
- Mousumi, M.A.; Kusakabe, T. (2021). «School Education System in Bangladesh». Sarangapani, P.M.; Pappu, R. (eds), *Handbook of Education Systems in South Asia. Global Education Systems*. Singapore: Springer, 443-77. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9_11.
- Prayer, M.; Sobhan, N.; Lorea, C. (2012). *Corso di lingua bengali*. Milano: Hoepli.
- Priori, A. (2011). *Le reti sociali dei migranti del Bangladesh a Roma: associazionismo, solidarietà ed economie transnazionali* [tesi di dottorato]. Roma: Università degli Studi Roma Tre.
- Reza, S.A.; Bhuiyan, M.M.U. (2025). «Analyzing the Role of Key Stakeholders in the July Uprising 2024 in Bangladesh: Actors and Factors Approach». *Journal of Political Science*, 25, 214-37.
- Rossetti, S. (2016). «L'italiano parlato delle donne bangladesi: tra didattica, linguistica acquisizionale e aspetti socio-culturali». *Bollettino Itals*, 14(64), 34-50.
- Siddiqui, T. (2004). *Institutionalising Diaspora Linkage. The Emigrant Bangladeshis in UK and USA*. Dacca: Ministry of Expatriates' Welfare and Overseas Employment of Government of Bangladesh and International Organization for Migration.
- Tonioli, V. (2022). «Tell Me: Language Education Representations and Family Language Policies in Transnational Bangladeshi Low Socioeconomic Status Families Living in Italy». *International Journal of Multilingualism*, 19(2), 269-87.
- Van Schendel, W. (2020). *A History of Bangladesh*. Cambridge: Cambridge University Press.

3 Dall'analisi dei bisogni ai sillabi **Implicazioni metodologiche** **per la progettazione** **e la didattica dell'italiano**

Graziano Serragiotto, Giulia Tardi

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 3.1 Introduzione. – 3.2 Il profilo linguistico degli studenti. – 3.3 I bisogni degli studenti. – 3.4 L'esposizione alla lingua italiana. – 3.5 Dal Bangladesh all'aula di italiano. – 3.6 L'integrazione della cultura italiana. – 3.7 La conoscenza dei servizi del territorio. – 3.8 Il questionario per docenti. – 3.9 Fattori motivazionali nell'apprendimento della lingua italiana. – 3.10 Gli obiettivi dei corsi. – 3.11 Le tipologie di materiali didattici utilizzati. – 3.12 Le attività didattiche e il ruolo della grammatica. – 3.13 La dimensione culturale nella didattica. – 3.14 L'integrazione delle tecnologie nella didattica. – 3.15 Sfide e potenzialità nell'insegnamento dell'italiano a studenti di origine bangladesi. – 3.16 La valutazione. – 3.17 La definizione del syllabo dei corsi. – 3.18 Dai risultati dei questionari alle implicazioni per la costruzione dei sillabi. – 3.19 Conclusioni.

3.1 Introduzione

L'analisi dei bisogni costituisce il fondamento imprescindibile per la progettazione di un syllabo efficace e coerente, soprattutto nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano a stranieri.¹ Essa consente di identificare e interpretare in modo sistematico le esigenze comunicative degli apprendenti, traducendole in obiettivi

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 3.2 a 3.11, mentre Graziano Serragiotto ha curato i paragrafi da 3.12 a 3.18. Sono da attribuirsi a entrambi gli autori l'introduzione e le conclusioni.

formativi concreti e in contenuti pertinenti. Come afferma Nunan, «alla base della costruzione di un sillabo c'è un'analisi dei bisogni» che deve comprendere, sia le motivazioni dell'apprendimento, sia i vincoli sociali e le risorse disponibili (Nunan 1988, 14). Le prime riflessioni strutturate in ambito glottodidattico si collocano nei lavori del Consiglio d'Europa degli anni Settanta, con autori come Richterich e Chancerel (1980), secondo i quali l'analisi dei bisogni rappresenta il punto di partenza per la definizione degli obiettivi e per la selezione di funzioni, nozioni e contenuti lessicali da insegnare. Successivamente, approcci più centrati sulla persona hanno messo in luce l'importanza di integrare i bisogni 'oggettivi' con quelli 'soggettivi', ossia le aspettative, i desideri e le preferenze degli apprendenti (Brindley 1984, 31). Come sintetizza Brown, i dati raccolti servono a guidare l'intero processo didattico: dalla definizione degli obiettivi alla selezione delle attività, fino alla valutazione (Brown 2009, 269). Pertanto, l'analisi dei bisogni si configura non solo come una fase preliminare della progettazione, ma come un dispositivo dinamico e riflessivo, capace di garantire la pertinenza e l'efficacia del sillabo, in una prospettiva realmente centrata sull'apprendente (Tardi 2024; 2025).

La ricerca sull'insegnamento della lingua italiana alla comunità bangladeshi residente nel territorio veneziano aveva l'obiettivo di definire alcune linee guida per la progettazione di sillabi specificamente pensati per le esigenze di questo particolare gruppo di apprendenti.

Per comprendere in profondità le dinamiche dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'italiano in questo specifico contesto migratorio, si è ritenuto fondamentale affiancare alla riflessione teorica un'indagine empirica condotta sul campo. La ricerca ha coinvolto due attori chiave del processo formativo: gli studenti, portatori di vissuti, aspettative e bisogni linguistici eterogenei, e i docenti, impegnati quotidianamente nei corsi di lingua destinati a migranti adulti di origine bangladesi.

La ricerca si è sviluppata secondo un approccio qualitativo e quantitativo integrati, attraverso la somministrazione di due questionari distinti, progettati in modo da cogliere le specificità di ciascun gruppo target.

Questa doppia prospettiva ha consentito di incrociare punti di vista complementari e di far emergere, in modo più nitido, le criticità e le potenzialità del contesto analizzato.

Nei paragrafi che seguono non verranno prese in considerazione tutte le domande presenti nei questionari. La scelta è stata quella di focalizzarsi su una selezione di quesiti ritenuti particolarmente significativi rispetto agli obiettivi della ricerca, in quanto più direttamente in grado di restituire una visione utile per riflessioni di tipo progettuale e didattico. L'analisi si concentrerà quindi su alcuni

aspetti chiave, individuati per la loro rilevanza nella comprensione dei bisogni. Le restanti sezioni, pur ricche di informazioni, non verranno approfondite in questa sede, ma potranno essere oggetto di analisi future.

3.2 Il profilo linguistico degli studenti

Il questionario rivolto agli studenti è stato costruito sulla base di altri studi e modelli di rilevazione dei bisogni linguistici e formativi degli immigrati, tra cui le indagini di Benucci (2007), Aquilino (2011) e del Centro Italiano Femminile (2007). La sua progettazione si è articolata in più fasi, con una particolare attenzione alla traduzione e all'adattamento linguistico e culturale per il pubblico bangladese.

Per garantire la comprensibilità e l'accessibilità delle domande, il questionario è stato tradotto integralmente in lingua bangla. Questo passaggio non si è limitato a una semplice trasposizione linguistica, ma ha comportato un accurato lavoro di mediazione. È stata infatti coinvolta una traduttrice bangladese, reclutata nell'ambito del progetto di ricerca. Il suo contributo è stato fondamentale per rendere le domande linguisticamente chiare e culturalmente appropriate, evitando fraintendimenti e formulazioni potenzialmente ambigue.²

L'intero strumento è stato progettato per offrire una visione complessiva dell'esperienza migratoria, educativa e linguistica degli intervistati, con l'obiettivo di raccogliere dati qualitativi e quantitativi utili per una riflessione didattica e progettuale fondata sui bisogni reali e contestualizzati dei partecipanti. Le domande hanno coperto numerose aree: il profilo socio-demografico (età, genere, titolo di studio), la traiettoria migratoria e lavorativa (motivi della migrazione, impieghi in patria e in Italia), le pratiche linguistiche (lingue parlate, usi della lingua italiana), i bisogni formativi (aspettative rispetto ai corsi), le motivazioni all'apprendimento, e il rapporto con la lingua e la cultura italiana.

Questo approccio ha permesso di costruire uno strumento di rilevazione inclusivo, rispettoso delle specificità linguistiche e culturali della comunità bangladese, e al tempo stesso utile per guidare la progettazione di interventi didattici mirati, efficaci e culturalmente sensibili.

Dal punto di vista linguistico, la quasi totalità dei partecipanti parla il bangla (99%). Una parte significativa ha acquisito competenze anche in italiano (46%) e inglese (40%), mentre altre lingue sono marginalmente rappresentate (francese, spagnolo, hindi e urdu sono all'1%).

2 Il questionario è stato diffuso da Giulia Ferro.

Come visto nel capitolo 2, la rivendicazione del diritto di parlare e utilizzare la propria lingua madre è stata una delle motivazioni principali che hanno alimentato il movimento di liberazione nazionale in Bangladesh. La lingua bangla non è solo un mezzo di comunicazione, ma un simbolo potente di identità, resistenza e orgoglio nazionale. La sua storia è intrinsecamente legata alle lotte per i diritti linguistici e all'affermazione dell'identità culturale del popolo bangladesi. Preservarla e promuoverla significa onorare questa eredità e garantire che le future generazioni possano continuare a riconoscersi in una lingua che ha plasmato la storia e la cultura del Bangladesh. Anche tra le comunità bangladesi all'estero, la lingua rimane un elemento centrale dell'identità culturale: in paesi come l'Italia, il Regno Unito, la Francia e la Spagna, le comunità organizzano scuole di lingua, eventi culturali e celebrazioni tradizionali per trasmettere la lingua e le tradizioni alle nuove generazioni.³ Questi sforzi sono fondamentali per mantenere viva la connessione con le proprie radici culturali e linguistiche.

La lingua inglese riveste un ruolo cruciale per la popolazione bangladesi, sia all'interno del Bangladesh, sia tra le comunità diasporiche, come quella presente in Italia. Non si tratta soltanto di una lingua straniera, ma di una competenza chiave, strettamente legata all'accesso all'istruzione, all'occupabilità e alla partecipazione a circuiti culturali e professionali globali (Rahman et al. 2019). In particolare, l'inglese è percepito come uno strumento indispensabile per migliorare il proprio status socio-economico e per affrontare le sfide poste da un mondo sempre più interconnesso (Hamid, Baldauf 2008). In Bangladesh, l'inglese è insegnato come materia obbligatoria in tutte le scuole, dai livelli primari fino all'università, ed è spesso utilizzato come lingua veicolare in molte istituzioni, soprattutto nei settori della tecnologia, del commercio e della finanza (Chowdhury, Kabir 2014). Inoltre, è largamente presente nella pubblica amministrazione, nella diplomazia, nel sistema giudiziario e nei media. Pur non essendo lingua ufficiale, gode di un forte prestigio sociale e simbolico, ed è considerato un indicatore di modernità, successo e cosmopolitismo (Erling et al. 2012). Nonostante il bangla sia la lingua madre della quasi totalità della popolazione e un elemento identitario centrale, l'inglese è ormai radicato nel tessuto linguistico e culturale del paese come lingua di opportunità (Hamid 2010). Per molti giovani

3 Nel 2025 a Venezia, e in particolare a Mestre, è stato attivato un corso di lingua bangla per i bambini delle scuole elementari. Il corso, finanziato dal Consolato e dall'Ambasciata del Bangladesh, offerto dalla Scuola Primaria 'Cesare Battisti', mirava a valorizzare le lingue degli studenti, molti dei quali hanno origini bangladesi; era rivolto agli alunni della quinta elementare e prevedeva due livelli, uno per principianti, l'altro per competenze intermedie, con 21 lezioni il sabato mattina. Il corso però non è mai partito per carenza di adesioni.

bangladesi, e in particolare per coloro che appartengono a contesti migratori, l'inglese rappresenta una risorsa strategica per accedere a studi universitari internazionali, ottenere impieghi qualificati, interagire in ambienti multilingue e inserirsi con maggiore facilità nei contesti di accoglienza. Tuttavia, nonostante l'importanza attribuita all'inglese, persistono sfide strutturali e pedagogiche che ostacolano una sua diffusione realmente efficace. Tra le criticità più rilevanti si segnalano la mancanza di risorse didattiche adeguate, la preparazione spesso insufficiente degli insegnanti, le metodologie trasmissive ancora prevalenti, e un sistema di valutazione che privilegia la memorizzazione rispetto all'uso comunicativo della lingua (Rahman et al. 2019; Hamid, Honan 2012). Questi fattori contribuiscono a creare una discrepanza tra le aspettative sociali e le competenze linguistiche effettivamente acquisite dagli studenti, generando disuguaglianze nell'accesso alle opportunità offerte dall'inglese.

Il concetto di profilo linguistico di un individuo non può più essere interpretato nei termini statici e monolingui della tradizione scolastica, dove la competenza linguistica era intesa come padronanza normativa di una lingua standard. In un mondo globalizzato e migrante, il profilo linguistico si configura come plurilingue e dinamico, frutto di esperienze linguistiche molteplici, situate e interconnesse, che si sviluppano in relazione ai contesti sociali, educativi e affettivi in cui il soggetto è immerso. Secondo il *Volume complementare* al QCER (COE 2020), il plurilinguismo va inteso non come una semplice somma di competenze in lingue diverse, ma come una capacità integrata e modulare che permette agli individui di mobilitare risorse linguistiche e culturali in modo flessibile, anche passando da una lingua all'altra, secondo i bisogni comunicativi e le situazioni. Il profilo plurilingue comprende quindi repertori linguistici compositi, nei quali possono coesistere lingue apprese in famiglia, a scuola, nella comunità o tramite i media, con livelli di competenza diversi e funzioni specifiche. Un individuo plurilingue può, ad esempio, comprendere e parlare il bangla in ambito familiare, usare l'italiano nelle interazioni istituzionali e scolastiche, e ricorrere all'inglese nei contesti lavorativi o digitali. Questo repertorio non è necessariamente equilibrato: può includere competenze passive in alcune lingue e attive in altre, variando anche nel tempo. La nozione di multicompetenza (Cook 1991) suggerisce che tutte le lingue conosciute da una persona contribuiscono a formare un sistema interconnesso, in cui le lingue interagiscono tra loro e si influenzano reciprocamente. Riconoscere e valorizzare il profilo plurilingue degli apprendenti significa superare una visione legata al solo apprendimento della lingua di scolarizzazione, per adottare invece un approccio che parte dalle risorse linguistiche già possedute. Questa prospettiva è centrale in molte politiche educative

europee e si traduce in pratiche didattiche che promuovono attività di confronto tra lingue, uso di glossari bilingui, narrazioni plurilingui e riflessione metalinguistica.

Il profilo degli apprendenti offre una preziosa opportunità per strutturare il percorso didattico in un'ottica plurilingue e interculturale, valorizzando le lingue del repertorio come strumento di accesso alla lingua seconda. Nei sillabi elaborati sono presenti la dimensione plurilingue e pluriculturale e la mediazione, esplicitate attraverso la presenza di sezioni dedicate che lasciano spazio per attività di mediazione linguistica, momenti di confronto tra strutture linguistiche e l'integrazione di materiali didattici bilingui. Tali strumenti possono facilitare la comprensione, ridurre la distanza cognitiva e sostenere l'autonomia degli apprendenti. Questo approccio, coerente con le più recenti prospettive della didattica plurilingue (Piccardo et al. 2022), contribuisce a riconoscere il patrimonio linguistico degli studenti come risorsa e non come ostacolo, rafforzando il senso di appartenenza, l'autostima e il coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento.

3.3 I bisogni degli studenti

L'analisi dei dati raccolti evidenzia con chiarezza come l'apprendimento della lingua italiana costituisca un bisogno prioritario nel percorso migratorio e di inserimento nel contesto socio-culturale italiano. Alla domanda relativa ai bisogni percepiti all'arrivo in Italia [graf. 1], l'82% degli intervistati ha indicato l'apprendimento della lingua come esigenza primaria, seguita dalla necessità di regolarizzare la propria posizione amministrativa (64%), trovare un lavoro (31%) e una sistemazione abitativa (27%). Una percentuale più contenuta (20%) ha segnalato il bisogno di creare nuove relazioni sociali.

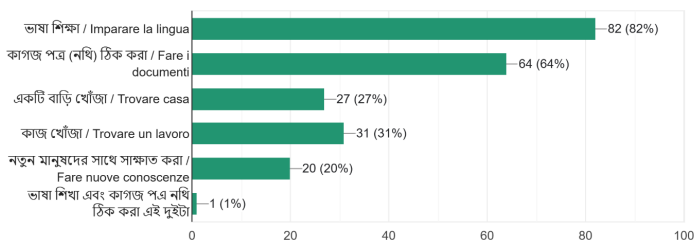


Grafico 1 I primi bisogni all'arrivo in Italia

La totalità degli intervistati (100%) ha dichiarato di voler migliorare la propria competenza in lingua italiana. Le motivazioni sottese a tale

esigenza sono molteplici **[tab. 1]** e rivelano una stretta interrelazione tra competenze linguistiche, inclusione sociale e partecipazione attiva alla vita quotidiana: il 61,6% desidera migliorare il proprio italiano per accedere a opportunità lavorative migliori, il 54,5% per utilizzare efficacemente i servizi pubblici, il 53,5% per poter aiutare i figli nel percorso scolastico, e il 51,5% per svolgere adeguatamente le proprie mansioni lavorative. Inoltre, un terzo del campione (31,3%) collega l'apprendimento linguistico alla possibilità di ampliare la propria rete sociale e costruire nuove amicizie.

Tabella 1 Le motivazioni allo studio della lingua italiana

Motivazioni	%
Per lo svolgimento dell'attività lavorativa	51,5
Per trovare un lavoro migliore	61,5
Per fare nuove amicizie	31,3
Per utilizzare i servizi	54,5
Per essere di aiuto ai figli	53,5

I sillabi elaborati rispondono in modo coerente e articolato alla varietà di bisogni emersi. Nei livelli iniziali (Pre-A1 e A1), l'attenzione è posta sull'acquisizione di competenze comunicative essenziali per l'interazione nei contesti quotidiani, con attività finalizzate a soddisfare bisogni immediati come fare la spesa, orientarsi nella città, comunicare sinteticamente con un medico o compilare semplici moduli. Nei livelli successivi (A2 e B1), si osserva un ampliamento degli ambiti tematici e delle funzioni comunicative. Il sillabo A2, ad esempio, include compiti come descrivere il proprio lavoro, chiedere un appuntamento con un insegnante, comprendere indicazioni relative all'orario scolastico dei figli, o interagire con i servizi sanitari. Il sillabo B1 approfondisce ulteriormente la complessità delle interazioni, prevedendo situazioni come partecipare a una riunione, esprimere opinioni personali, comprendere messaggi relativi alla sicurezza sul lavoro e interagire con istituzioni. Questo progressivo arricchimento dei contenuti evidenzia una progettazione didattica centrata non solo sullo sviluppo della competenza linguistica, ma anche sull'empowerment personale degli apprendenti, promuovendo una partecipazione sempre più consapevole e attiva alla vita sociale e civile.

Dal punto di vista formativo, il 90% dei partecipanti risulta attualmente iscritto a un corso di lingua italiana. Le ragioni alla base di questa scelta confermano quanto emerso in precedenza **[tab. 2]**: l'81,3% degli studenti frequenta il corso per imparare a comunicare efficacemente in italiano, mentre il 65,6% desidera acquisire competenze nella scrittura. Anche la dimensione culturale riveste un

ruolo significativo, con il 51% dei rispondenti interessato a conoscere la cultura italiana. Il 44,8% si concentra sull'apprendimento della grammatica, mentre il 30,2% intende sviluppare competenze linguistiche specifiche, probabilmente in relazione al proprio ambito lavorativo o di studio.

Le motivazioni di chi invece non sta frequentando il corso di italiano riguardano l'impossibilità di frequentare a causa del lavoro o dei figli piccoli.

Nel complesso, questi dati restituiscono l'immagine di una comunità fortemente motivata a investire nell'apprendimento linguistico non solo come mezzo di sopravvivenza, ma anche come leva fondamentale per l'integrazione, la crescita personale e il miglioramento delle proprie condizioni di vita.

Tabella 2 I motivi dello studio della lingua italiana

Motivazioni	%
Per imparare a comunicare	81,3
Per imparare un linguaggio specifico	30,2
Per imparare la grammatica	44,8
Per imparare come si scrive in italiano	65,6
Per imparare la cultura italiana	51

I sillabi riflettono questa pluralità di esigenze. Le sezioni dedicate all'interazione e alla produzione orale e scritta, presenti in tutti i livelli, rispondono alla necessità di imparare a comunicare in maniera efficace. In particolare, i sillabi A1 e A2 offrono situazioni di comunicazione autentica (es. chiedere informazioni, prenotare un appuntamento, descrivere un'esperienza) che consentono agli apprendenti di sviluppare competenze concrete e immediatamente spendibili. La dimensione scritta, sebbene meno marcata nei livelli iniziali, acquisisce maggiore rilievo nei sillabi A2 e B1, dove sono previsti compiti di scrittura guidata e autonoma, come compilare moduli, scrivere e-mail, descrivere esperienze di vita o situazioni lavorative. La componente culturale è presente in forma crescente attraverso riferimenti a usi, costumi, festività e vita quotidiana in Italia, mentre nei livelli A2 e B1 si espande anche verso temi più complessi come la cittadinanza, l'organizzazione sociale e le istituzioni. Per quanto riguarda l'apprendimento della grammatica, questa è integrata in modo funzionale nei sillabi: non viene proposta come sistema astratto, ma come supporto alle funzioni comunicative (es. usare il passato per raccontare esperienze, i pronomi per descrivere oggetti, le preposizioni per indicare luoghi). Infine, la richiesta di sviluppare competenze specifiche collegate al lavoro trova risposta nel sillabo B1, che propone situazioni professionali - quali

comprendere semplici informazioni pratiche e dettagliate, come istruzioni di lavoro, orari e procedure aziendali; comprendere lettere o e-mail legate all'ambito lavorativo; partecipare a colloqui, conversazioni, riunioni sul lavoro; riferire con parole proprie informazioni provenienti da documenti professionali (ad esempio report, e-mail, comunicazioni interne) – e campi semantici quali professioni e lavori, il mondo e i luoghi del lavoro.

I dati raccolti si inseriscono in un quadro più ampio che trova conferma nella letteratura sull'apprendimento linguistico in contesto migratorio, strettamente legato a fattori di tipo economico, sociale e affettivo. L'acquisizione della lingua del paese ospitante, infatti, non rappresenta soltanto un requisito funzionale per accedere al mercato del lavoro o ai servizi pubblici, ma costituisce anche uno strumento chiave per il riconoscimento sociale e l'autonomia dell'individuo. In particolare, l'apprendimento linguistico svolge un ruolo di mediazione tra l'identità pregressa e il nuovo contesto di appartenenza, favorendo processi di integrazione e partecipazione. In tale prospettiva, l'impegno degli studenti bangladesi nell'acquisizione della lingua italiana può essere interpretato non solo come risposta a esigenze immediate, ma anche come espressione di un progetto di vita fondato su autonomia, inclusione e cittadinanza attiva.

Dai dati emersi abbiamo tratto alcune implicazioni didattiche e per la costruzione di sillabi specifici per studenti bangladesi. Risulta evidente la necessità di progettare sillabi orientati in modo marcato alla dimensione funzionale e comunicativa dell'uso linguistico. I bisogni espressi dagli studenti – legati a lavoro, servizi pubblici, sanità, documentazione e vita quotidiana – indicano con chiarezza la priorità di sviluppare competenze linguistiche immediatamente spendibili in contesti reali. I sillabi elaborati riflettono questa impostazione attraverso l'inserimento di attività e compiti comunicativi autentici, come compilare moduli, comprendere documenti ufficiali, sostenere colloqui lavorativi o interagire con impiegati in uffici pubblici. Nei sillabi A2 e B1, in particolare, compaiono riferimenti espliciti a contesti quali uffici amministrativi, ospedali, scuole, luoghi di lavoro e abitazioni, con azioni collegate come accedere ai servizi, affrontare situazioni di assunzione o licenziamento, parlare con colleghi o referenti scolastici. Questo approccio funzionale si traduce anche nella proposta di simulazioni dialogiche (es. telefonare, chiedere informazioni, fare la spesa), che contribuiscono a rafforzare le abilità di interazione e a promuovere l'autonomia linguistica degli apprendenti.

L'eterogeneità dei gruppi classe, in termini di età, livello di istruzione e percorsi migratori, suggerisce l'adozione di una struttura modulare e flessibile nella progettazione dei sillabi. Questa impostazione permette di rispondere a bisogni formativi diversificati attraverso percorsi tematici autonomi ma interconnessi. I sillabi

elaborati prevedono domini e contesti riconducibili a nuclei modulari distinti, quali, ad esempio:

- 'lingua per il lavoro' trova corrispondenza nei contenuti legati all'ambito occupazionale, con riferimenti a fabbriche, uffici, attrezzature, colleghi e rapporti con datori e colleghi di lavoro;
- 'lingua per i genitori' è rappresentato dall'ambito educativo e comprende attività connesse alla scuola, alla comunicazione con gli insegnanti e alla gestione dei compiti dei figli;
- 'lingua per la cittadinanza' si riflette nei contenuti relativi all'interazione con uffici pubblici, alla comprensione di documenti ufficiali, alla cultura civica e all'accesso ai servizi sanitari.

Questa articolazione modulare consente una personalizzazione dell'offerta formativa e favorisce percorsi di apprendimento più efficaci e motivanti per gli apprendenti, facilitando la connessione tra lingua e bisogni reali di vita, lavoro e cittadinanza.

Il bisogno di fare nuove amicizie e di integrarsi nel tessuto sociale emerge con chiarezza dai dati raccolti e rappresenta un elemento cruciale nei percorsi migratori e di apprendimento. Questo bisogno si traduce, sul piano didattico, nella necessità che i sillabi includano attività orientate alla mediazione, all'interazione, alla cooperazione e alla socializzazione. I sillabi elaborati rispondono in modo significativo a questa esigenza. Nei livelli iniziali (Pre-A1 e A1) sono presenti azioni socio-comunicative fondamentali come presentarsi, raccontare di sé, parlare della propria famiglia, chiedere e dare informazioni personali, interagire in modo cortese in situazioni quotidiane. Nei livelli successivi (A2 e B1), tale dimensione si amplia con la possibilità di esprimere opinioni, mantenere relazioni sociali, invitare, partecipare a eventi o festività, e descrivere attività del tempo libero. I contesti tematici previsti nei sillabi – come reti sociali, ambienti familiari, spazi pubblici di incontro, feste religiose e culturali – testimoniano una progettazione orientata a favorire l'inclusione attraverso l'uso della lingua in situazioni reali e socialmente significative.

Dal momento che molti studenti segnalano, accanto al bisogno di parlare, anche la necessità di scrivere in italiano per scopi concreti, è fondamentale garantire nei sillabi un equilibrio tra le abilità orali e scritte, valorizzando la scrittura come strumento di azione nella realtà. I sillabi integrano questo orientamento, proponendo compiti autentici e situazioni d'uso quotidiano sin dai livelli iniziali. Nei livelli Pre-A1 e A1, ad esempio, si incontrano attività guidate come scrivere brevi messaggi, completare moduli, prendere appunti, inviare e-mail semplici o compilare schede anagrafiche. A partire dal livello A2, la scrittura si sviluppa ulteriormente con produzioni più articolate, come richieste scritte a un ufficio, e-mail a un datore di lavoro, annotazioni per il lavoro o la scuola. I descrittori delle abilità, così come le attività proposte nei sillabi, sottolineano l'importanza di usare testi autentici,

come moduli amministrativi, avvisi, istruzioni, orari, che stimolano un apprendimento centrato sull'uso reale della lingua.

Il 51% degli studenti coinvolti nella rilevazione ha espresso interesse verso la cultura italiana, considerata una componente importante nel processo di apprendimento linguistico e di inserimento nel nuovo contesto di vita. Questo dato conferma la necessità di integrare nei sillabi contenuti culturali in modo accessibile, rispettoso e didatticamente sostenibile, privilegiando un approccio comparativo che valorizzi il confronto tra sistemi culturali differenti. I sillabi elaborati riflettono questa attenzione attraverso l'inclusione di ambiti tematici centrati sulla vita quotidiana: la famiglia, il lavoro, il tempo libero, le festività, l'alimentazione, le abitudini sociali, le relazioni interpersonali. Tali temi non vengono trattati in modo astratto o enciclopedico, ma sono inseriti all'interno di compiti comunicativi concreti che permettono agli studenti di osservare e confrontare pratiche culturali, cogliendo affinità e differenze in modo non giudicante. Le differenze nei comportamenti comunicativi, ad esempio, emergono indirettamente in attività di interazione - come fare richieste, esprimere rifiuti, rivolgersi a un'autorità o a un coetaneo - che offrono spunti naturali per una riflessione interculturale sul tono, il contesto e le aspettative comunicative. Questa componente può essere ulteriormente potenziata attraverso attività esplicitamente interculturali, come il confronto di consuetudini legate alla famiglia o al tempo libero, la narrazione di festività tradizionali, o la produzione di brevi testi (scritti o orali) in cui gli studenti raccontano elementi della propria cultura e li mettono in dialogo con quelli osservati in Italia. In questo modo, la cultura non è ridotta a semplice contenuto informativo, ma diventa luogo di incontro, negoziazione e valorizzazione reciproca, pienamente coerente con un'educazione linguistica orientata all'inclusione e alla cittadinanza plurale.

3.4 L'esposizione alla lingua italiana

L'analisi delle abitudini linguistiche degli studenti rivela una situazione complessa, in cui l'esposizione alla lingua italiana si intreccia con dinamiche familiari, lavorative e relazionali che ne condizionano fortemente la frequenza e la qualità. La configurazione dei nuclei abitativi [tab. 3] mostra una prevalenza di coabitazione con il coniuge (38%), seguita dalla convivenza con altri connazionali (27%) e con figli (19%). Solo il 15% vive da solo, mentre il 10% coabita con i genitori o con altri parenti. Tali dati indicano che l'ambiente domestico è spesso caratterizzato da una forte presenza di parlanti bangladesi, limitando così le occasioni spontanee di uso della lingua italiana in ambito familiare.

Tabella 3 La configurazione abitativa in Italia

Configurazione abitativa	%
Da solo	15
Con il marito/la moglie	38
Con i genitori	10
Con figlio/a/i	19
Con altri parenti	10
Con altre persone che vengono dal Bangladesh	27

Anche sul piano delle relazioni sociali, emerge una prevalenza di rapporti intracomunitari [tab. 4]. Il 92% dei partecipanti dichiara di frequentare persone originarie del Bangladesh, mentre solo il 24% ha contatti regolari con italiani, e il 18% con persone di altre nazionalità. Le interazioni più frequenti sono con parenti (49%), amici (31%) e colleghi di lavoro (29%). Il 9% afferma di non avere relazioni sociali significative, dato che potrebbe indicare condizioni di marginalità o isolamento, con ripercussioni sull'apprendimento linguistico.

Tabella 4 Le persone che si frequentano

Frequenzazioni	%
Non frequento nessuno	9
Amici	31
Collegli di lavoro	29
Parenti	49

Dal punto di vista dell'esposizione ai media, poco meno della metà del campione (46%) guarda la televisione in lingua italiana. Tra coloro che la guardano, prevalgono i contenuti di tipo ricreativo e accessibile: cartoni animati (59,7%), film e serie televisive (33,8%), sport (31,2%) e telegiornali (31,2%). In misura minore vengono seguiti documentari (15,6%) e programmi musicali (16,9%).

La produzione scritta in italiano è piuttosto frequente (77%), ma fortemente legata alla dimensione pratica e quotidiana: il 76,5% scrive messaggi su applicazioni come WhatsApp o IMO, il 34,1% compila moduli amministrativi, e il 32,9% scrive e-mail o lettere. Solo una minoranza produce testi per aiutare i figli nei compiti scolastici (24,7%) o tiene un diario (9,4%). Questo dato conferma che la scrittura è vissuta principalmente come strumento di comunicazione funzionale e non come pratica riflessiva o creativa.

Per quanto riguarda la produzione orale, le ore quotidiane di parlato in italiano restano limitate: il 44% dichiara di parlare italiano meno di un'ora al giorno, il 31% tra una e quattro ore, mentre solo il

6% arriva a usarla per otto ore o più. L'8% afferma di non usarla mai. I contesti in cui si parla italiano sono soprattutto l'ambiente scolastico o formativo (67%), il luogo di lavoro (52%), e le relazioni con italiani o altri stranieri (50% e 32% rispettivamente). Solo il 24% dichiara di usare l'italiano anche in ambito domestico, dato che conferma la predominanza del bangla in famiglia. Infatti, la lingua madre risulta ancora centrale nella quotidianità: il 50% dei partecipanti la parla sempre, il 24% per almeno otto ore al giorno. Tale permanenza della L1 rappresenta una risorsa identitaria e affettiva fondamentale.

Questi dati suggeriscono che l'apprendimento dell'italiano da parte degli studenti bangladesi avviene in una condizione di esposizione limitata, discontinua e spesso frammentaria, condizionata da una forte coesione comunitaria, da rapporti sociali prevalentemente endogeni e da una presenza ridotta della lingua italiana nella sfera privata. Per questo motivo, l'intervento didattico dovrebbe puntare non solo allo sviluppo delle competenze linguistiche, ma anche alla creazione di contesti comunicativi significativi. È fondamentale favorire l'interazione autentica in L2, promuovere un uso consapevole dei media e valorizzare le pratiche linguistiche già presenti, comprese quelle mediate dai mezzi digitali.

3.5 Dal Bangladesh all'aula di italiano

L'indagine ha messo in luce come la maggior parte degli studenti bangladesi sia arrivata in Italia senza alcuna conoscenza pregressa della lingua italiana (73%), a conferma di una situazione di immersione linguistica tardiva [tab. 5]. Solo il 27% dichiara di aver avuto un contatto iniziale con l'italiano prima della migrazione, e le modalità attraverso cui tale apprendimento è avvenuto risultano estremamente eterogenee. Tra queste, la frequenza ai corsi costituisce la modalità più citata (26,8%), seguita dall'apprendimento autonomo tramite televisione o internet (18,3%) e dallo studio individuale (18,3%). Alcuni studenti hanno imparato l'italiano in ambito familiare (19,7%) o attraverso l'interazione informale con amici e parenti (8,5%).

Tabella 5 Come è stato appreso l'italiano

Apprendimento della lingua italiana	%
In famiglia	19,7
Attraverso la televisione e/o internet	18,3
Frequentando un corso	26,8
Parlando con parenti e amici	8,5
Leggendo o studiando da solo/a	18,3

Questa varietà di percorsi formativi, per lo più informali e non strutturati, riflette una condizione di plurilinguismo emergente e una competenza in lingua italiana spesso parziale e legata a contesti d'uso specifici.

Le preferenze degli studenti riguardo agli strumenti da utilizzare in classe forniscono indicazioni preziose per l'organizzazione didattica [tab. 6]. L'85% esprime un chiaro orientamento verso l'uso dei libri, intesi probabilmente come supporto strutturato e rassicurante anche in ragione del fatto, come si vedrà nel capitolo di Tonioli dedicato agli aspetti culturali (cap. 5), che in Bangladesh la responsabilità della produzione, stampa e distribuzione dei libri spetta al National Curriculum and Textbook Board (NCTB) e che il governo fornisce gratuitamente i libri di testo agli studenti dalla scuola pre-primaria fino al livello secondario sin dal 2010. Questa iniziativa ha l'obiettivo di promuovere l'istruzione e ridurre le disuguaglianze, garantendo che tutti i bambini, indipendentemente dalla loro condizione economica, abbiano accesso ai materiali didattici. Ogni anno, il 1° gennaio, il Paese celebra la Giornata della distribuzione gratuita dei libri di testo, durante la quale vengono distribuiti milioni di libri a livello nazionale. Ad esempio, nel 2025 il governo ha previsto la distribuzione di oltre 400 milioni di libri di testo di vari livelli scolastici, inclusi quelli dell'istruzione primaria, secondaria, professionale e dei programmi di educazione speciale.⁴

Il 55% degli studenti mostra interesse per materiali audio-visivi e iconici (video, immagini, registrazioni). In misura minore, emergono anche desideri legati all'uso del cellulare (44%) e del computer (33%), a conferma di una crescente familiarità con strumenti digitali, che potrebbe essere valorizzata. Le notizie e gli articoli di giornale sono invece indicati solo da una minoranza (9%), forse perché percepiti come troppo complessi o lontani dagli interessi immediati.

Tabella 6 Gli strumenti che si vorrebbero usare in classe

Strumenti	%
Libri	85
Articoli di giornale	9
Notizie/news	9
Telefono Cellulare	44
Computer	33
Audio, video e/o immagini	55

⁴ Per ulteriori informazioni sulla Giornata della distribuzione gratuita dei libri di testo si veda il link: <https://www.newagebd.net/post/education/253742/70pc-textbooks-may-not-be-distributed-on-jan-1>.

Per quanto riguarda le abilità linguistiche in via di sviluppo, la maggior parte degli studenti afferma di essere concentrata soprattutto sul miglioramento della produzione orale (58%) e della comprensione orale (23%). Solo il 13% dichiara di lavorare sulla produzione scritta, e appena il 6% afferma di concentrarsi sull'apprendimento della grammatica. Questo orientamento conferma l'importanza di adottare una prospettiva comunicativa e pragmatica, centrata sull'uso concreto della lingua e sull'acquisizione di competenze utili nella vita quotidiana.

Le difficoltà incontrate nell'apprendimento dell'italiano confermano le priorità già espresse [tab. 7]: la produzione orale rappresenta la sfida principale per il 65% dei rispondenti, seguita dalla comprensione orale (23%). Le difficoltà legate alla scrittura (9%) e alla lettura (3%) sono meno frequenti, ma comunque rilevanti per alcuni studenti. Questi dati suggeriscono che le difficoltà maggiori si concentrano nell'interazione orale e nella comprensione, ambiti che richiedono non solo competenze linguistiche, ma anche pragmatiche e prosodiche, spesso non affrontate in modo esplicito nei corsi.

Tabella 7 Le difficoltà nell'apprendimento dell'italiano

Difficoltà	%
Parlare	65
Leggere	3
Scrivere	9
Comprendere	23

A partire da questi dati, è possibile delineare alcune linee guida operative per la progettazione didattica:

- potenziare le attività di produzione e comprensione orale attraverso l'uso di materiali autentici, dialoghi, giochi di ruolo e attività di simulazione;
- integrare strumenti digitali e materiali audiovisivi per sostenere l'ascolto e favorire l'esposizione alla lingua parlata in contesti diversi;
- sostenere l'oralità con strategie visive e corporee (gestualità, immagini, mappe concettuali);
- curare l'input linguistico, rendendolo comprensibile ma autentico, anche attraverso sottotitoli, rallentamento dell'audio o uso del parlato semplificato;
- offrire spazi di riflessione linguistica (sulla grammatica, sulla pronuncia) che siano funzionali all'uso e legati a compiti comunicativi reali;

- favorire l'autonomia dell'apprendente, offrendo strategie di studio, risorse digitali personalizzate e supporto all'autoapprendimento.

Nei sillabi elaborati, al livello Pre-A1, la comunicazione orale si basa principalmente su parole isolate, espressioni memorizzate e risposte monosillabiche, spesso apprese e ripetute meccanicamente. La comprensione è fortemente legata al contesto e supportata da gesti, immagini o intonazioni marcate. In questa fase, il discente può riconoscere comandi semplici o parole familiari, ma dipende ancora molto dagli indizi extralinguistici. Con il passaggio al livello A1, iniziano a emergere le prime forme di autonomia linguistica. Chi apprende è in grado di produrre semplici frasi legate alla sfera personale, come presentarsi, parlare della propria famiglia o delle attività quotidiane. Anche la comprensione orale migliora: è possibile seguire istruzioni brevi e comprendere frasi semplici, purché siano pronunciate lentamente e chiaramente. Tuttavia, l'interazione resta limitata e richiede ancora l'aiuto dell'interlocutore per essere sostenuta. Al livello A2, le produzioni orali si arricchiscono di maggiore coesione e varietà. Il parlante è in grado di descrivere esperienze quotidiane, eventi recenti, luoghi o persone utilizzando una gamma di strutture semplici. La comprensione orale si estende a messaggi più articolati e a conversazioni lente su argomenti familiari. L'utente è in grado di comprendere annunci, indicazioni o brevi scambi dialogici, mostrando una maggiore indipendenza nella decodifica del messaggio. Infine, il livello B1 segna il raggiungimento di una competenza intermedia, nella quale il discente riesce a esprimersi con maggiore scioltezza e coerenza: può narrare esperienze personali, esprimere opinioni, descrivere sogni o progetti futuri, con una discreta varietà lessicale e una struttura linguistica più solida. Sul versante della comprensione, riesce a cogliere i punti principali di conversazioni su temi familiari o di attualità, ed è in grado di seguire trasmissioni o discorsi di media complessità, purché articolati in modo chiaro.

3.6 L'integrazione della cultura italiana

La dimensione culturale rappresenta un elemento rilevante nel percorso di apprendimento linguistico e di integrazione sociale dei migranti. I dati raccolti tramite il questionario mettono in luce l'esistenza di un forte interesse verso la cultura italiana, vissuta non solo come patrimonio estetico e simbolico, ma anche come insieme di pratiche quotidiane, relazioni sociali e modelli di comportamento.

Significativamente, l'83% degli intervistati ritiene 'molto importante' parlare di cultura italiana nei corsi di lingua,

mentre il restante 17% lo considera comunque 'importante'. Nessun partecipante ha indicato che la cultura sia poco rilevante nell'apprendimento linguistico. Questo dato sottolinea la richiesta esplicita di integrare la cultura nella didattica dell'italiano, promuovendo l'apprendimento della lingua come mezzo per accedere ai codici culturali, comportamentali e simbolici del contesto d'arrivo.

Alla domanda 'Cosa ti piace in particolare della cultura italiana?', i partecipanti hanno espresso preferenze diversificate [tab. 8]. L'aspetto maggiormente apprezzato è costituito dalle persone (83%), segno di una percezione positiva dei rapporti umani e della società italiana. Seguono l'istruzione (65%), la cucina (48%) e il clima (45%), l'arte (34%), la moda (32%), la musica e lo spettacolo (entrambi 27%), la letteratura (24%) e il cinema (15%). Meno rilevante è il riferimento al paesaggio (11%), forse perché meno accessibile nel vissuto quotidiano dei partecipanti. Lo sport risulta apprezzato dal 37% del campione.

Tabella 8 Gli argomenti culturali di interesse

Argomenti culturali	%
Arte	34
Musica	27
Letteratura	24
Moda	32
Spettacolo	27
Sport	37
Cucina	48
Clima	45
Cinema	15
Paesaggio	11
Persone	83
Istruzione o educazione	65

Nel rilevare le preferenze culturali espresse dai partecipanti all'indagine, emerge un quadro ricco e articolato che riflette l'interesse e l'apprezzamento per vari aspetti della cultura italiana. Il dato più significativo riguarda l'importanza attribuita alle persone (83%), segnale di una percezione positiva dei rapporti umani e della società italiana. Questo aspetto si può collegare ai descrittori dei sillabi elaborati relativi ad attività e strategie di interazione e mediazione, in particolare nei livelli A2 e B1, dove si sottolinea la capacità di partecipare a conversazioni su temi familiari e di contribuire alla comprensione interculturale. Ad esempio, un descrittore di mediazione a livello B1 indica che l'apprendente 'è in grado di contribuire alla comprensione tra persone di diversa cultura

spiegando atteggiamenti e reazioni culturali, e mostrando sensibilità interculturale'.

L'ambito della scuola e dell'istruzione, apprezzato dal 65% dei partecipanti, è presente in modo trasversale all'interno di diversi descrittori, che riguardano sia la produzione e la comprensione, sia l'interazione in contesti educativi. Già a partire dai livelli iniziali (A1-A2) dei sillabi elaborati, l'apprendente è in grado di parlare della propria esperienza scolastica, descrivendo lezioni, insegnanti, materie e attività quotidiane. Al livello A2, si può anche iniziare a produrre testi semplici legati al mondo della scuola, come brevi presentazioni o relazioni.

Al livello B1, compaiono descrittori che riguardano la partecipazione attiva a conversazioni e attività scolastiche, come ad esempio interagire con insegnanti e compagni, formulare domande su lezioni o compiti, comprendere istruzioni relative alle attività scolastiche o universitarie. Alcuni descrittori riguardano la mediazione, ovvero la capacità di spiegare ad altri (compagni, genitori) il contenuto di lezioni, materiali scolastici o regolamenti.

Tra gli elementi della cultura italiana maggiormente apprezzati dagli apprendenti, figurano numerosi ambiti che trovano corrispondenza nei descrittori dei sillabi elaborati. La cucina italiana, ad esempio, è stata indicata dal 48% dei partecipanti come un aspetto particolarmente affascinante della cultura italiana. I sillabi prevedono già al livello A1 la possibilità di interagire su questo tema, attraverso la richiesta e l'offerta di informazioni relative a cibi, ristoranti o semplici ricette. Al livello A2, gli apprendenti sono in grado di descrivere abitudini alimentari e piatti tipici, esprimendo anche le proprie preferenze. Anche il clima (45%) e il paesaggio (11%) rappresentano elementi di interesse che possono essere efficacemente integrati nell'insegnamento. A livello A1, lo studente è in grado di descrivere in maniera semplice il tempo atmosferico e i luoghi, utilizzando frasi brevi e vocabolario concreto. Inoltre, attraverso testi scritti o orali, può comprendere descrizioni meteorologiche e geografiche basilari, funzionali sia all'orientamento spaziale, sia all'arricchimento del lessico descrittivo. Temi come arte, musica, cinema e spettacolo (segnalati rispettivamente dal 34%, 27% e 15% degli intervistati) si prestano particolarmente bene a essere trattati a partire dal livello B1. Il sillabo B1 include infatti descrittori relativi alla comprensione di recensioni e testi informativi su film, libri e spettacoli. Inoltre, al medesimo livello, è possibile chiedere e scambiare opinioni su prodotti culturali e, in contesti di mediazione, spiegare brevemente il contenuto di un'opera culturale ad altri. La moda (32%), fortemente associata all'identità culturale italiana, può essere introdotta già nei primi livelli. A livello A1-A2, l'apprendente è in grado di interagire su preferenze estetiche e scelte di abbigliamento, ad esempio in un contesto di acquisti o nella

descrizione del proprio stile. Il lessico relativo ai colori, ai tessuti e agli indumenti offre inoltre un importante campo semantico per l'arricchimento lessicale. Un altro ambito di rilievo è la letteratura (24%). A partire dal livello B1, gli studenti possono comprendere testi narrativi semplici, adattati o riassunti, e sono in grado di spiegare ad altri il contenuto di un'opera letta. L'approccio alla letteratura come spazio di mediazione concettuale e culturale rappresenta un'opportunità per lavorare sulla comprensione profonda, sullo sviluppo del pensiero critico e sul confronto tra culture. Infine, lo sport, apprezzato dal 37% del campione, costituisce un tema accessibile e motivante, soprattutto nei livelli A2 e B1. In questi stadi di competenza, l'apprendente è in grado di parlare delle attività sportive praticate o seguite, di descrivere discipline sportive e di partecipare a conversazioni su eventi sportivi di interesse generale.

L'alto valore attribuito alla cultura italiana (l'83% la ritiene molto importante nei corsi) suggerisce che il sillabo dovrebbe includere:

- moduli tematici culturali (cibo, relazioni sociali, scuola, sport, moda, ecc.);
- attività di confronto interculturale (tradizioni, abitudini, feste);
- uscite didattiche ed esperienze sul territorio (es. visite a musei, mercati, luoghi simbolici di Venezia);
- progetti che combinano lingua e cultura in forma narrativa e partecipativa (racconti, autobiografie, interviste).

3.7 La conoscenza dei servizi del territorio

Il questionario ha rilevato il grado di conoscenza dei servizi pubblici locali (**tab. 9**). I dati raccolti mettono in luce un buon livello di familiarità, da parte dei partecipanti, con i principali servizi presenti sul territorio, sebbene emergano differenze significative a seconda del tipo di servizio considerato.

I servizi sanitari e scolastici risultano essere quelli maggiormente conosciuti. In particolare, il pronto soccorso, l'ospedale e il medico di base sono noti all'85% dei rispondenti, confermando quanto la salute costituisca una priorità percepita e un ambito di frequente interazione. Anche le scuole e i CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) mostrano un livello elevato di conoscenza (83%), a testimonianza della centralità attribuita all'istruzione.

Un buon grado di consapevolezza si registra anche per quanto riguarda la guardia medica (71%), le biblioteche (70%) e gli uffici comunali quali l'anagrafe e l'anagrafe sanitaria (65%), seguiti dagli uffici AUSL, dal Centro Unico Prenotazione (CUP) (65%) e dalla questura (64%). Questi dati indicano una discreta familiarità con i servizi amministrativi e culturali più strutturati o più frequentemente coinvolti nei percorsi di integrazione e assistenza.

La conoscenza dello Sportello unico per l'immigrazione/prefettura è relativamente alta (73%), coerentemente con il fatto che molti partecipanti vi si rivolgono per il disbrigo di pratiche legate al soggiorno e alla documentazione.

Meno conosciuti risultano invece alcuni servizi connessi al mondo del lavoro e alla sfera socio-assistenziale (Tonioli 2020). Il 46% degli intervistati dichiara di conoscere i Centri provinciali per l'impiego, e il 51% è a conoscenza dell'esistenza degli uffici comunali per i servizi sociali e socio-educativi, evidenziando una potenziale area di fragilità informativa e di esclusione dai percorsi di supporto e orientamento. Il consultorio risulta conosciuto dal 56% dei rispondenti, segno che alcuni servizi rivolti alla salute e al benessere familiare non sono ancora pienamente accessibili o visibili nel vissuto quotidiano degli utenti.

Nel complesso, i dati suggeriscono la necessità di rafforzare le attività di orientamento linguistico e civico sui servizi del territorio, in particolare quelli legati al lavoro, al supporto sociale e alla prevenzione sanitaria, per garantire un'effettiva inclusione e pari accesso alle risorse pubbliche. L'insegnamento dell'italiano L2 può svolgere un ruolo chiave in questa direzione, sviluppando percorsi mirati alla comprensione e all'interazione nei contesti istituzionali reali.

Tabella 9 La conoscenza dei servizi del territorio

Servizi del territorio	% Sì	% No
Sportello unico immigrazione / prefettura	73	27
Questura	64	36
Centri provinciali per l'impiego	46	54
Pronto soccorso e ospedale	85	15
Medico di base	85	15
Ufficio sanitario AUSL e Centro unico prenotazione [CUP]	65	35
Consultorio	56	44
Ufficio comunale anagrafe e anagrafe sanitaria	65	35
Ufficio comunale Servizi sociali [assistenti sociali] e Servizi socio-educativi	51	49
Scuole e CPIA	83	17
Guardia medica	71	29
Biblioteche	70	30

I sillabi elaborati offrono una serie di descrittori particolarmente utili per strutturare percorsi centrati sulla conoscenza dei servizi del territorio.

Nei temi e contesti del livello Pre-A1 si trovano voci legate al territorio (es. città, ambienti urbani), che possono fungere da base per attività esperienziali. I luoghi e gli uffici legati alle pratiche

amministrative, come prefettura, sportello unico per l'immigrazione o questura, rappresentano contesti ad alta formalità comunicativa, nei quali l'utente deve saper comprendere istruzioni, compilare moduli e interagire con personale istituzionale. Il sillabo B1 prevede che l'apprendente sia in grado di 'affrontare in modo autonomo la maggior parte delle situazioni che si presentano durante l'interazione con istituzioni pubbliche', mostrando quindi una competenza comunicativa che va oltre l'uso quotidiano della lingua e tocca aspetti legati ai diritti e doveri civici. Sempre nel livello B1, in riferimento alla mediazione, troviamo il saper spiegare procedure burocratiche a terzi.

Situazioni come quelle che si vivono in ambito sanitario (ad esempio al pronto soccorso, presso l'ospedale, la guardia medica o durante una visita dal medico di base), richiedono la capacità di riferire sintomi, comprendere diagnosi semplici e seguire indicazioni. Il sillabo di livello A2 prevede la capacità di 'descrivere sintomi, piccoli disturbi, situazioni di urgenza in modo semplice ma comprensibile'. A livello B1, si amplia la possibilità di spiegare le proprie condizioni di salute in modo più dettagliato e di comprendere istruzioni di base da parte del personale medico.

Anche l'interazione con gli uffici sanitari territoriali, come l'AUSL, il Centro unico di prenotazione o il consultorio, presuppone competenze linguistiche relative alla prenotazione di visite, alla richiesta di informazioni e alla comprensione di orari, avvisi e procedure. I sillabi includono descrittori specifici che consentono di lavorare, già a livello A2, su queste funzioni comunicative di base.

Le anagrafi comunali e gli uffici dei servizi sociali e socio-educativi rappresentano luoghi dove l'utente si interfaccia con la pubblica amministrazione per motivi legati al domicilio, alla composizione familiare, all'assistenza o all'inserimento dei figli in percorsi educativi. In questi casi, i descrittori relativi all'interazione orale e scritta permettono di descrivere la propria situazione familiare o abitativa, sviluppare la capacità di compilare documenti, richiedere certificati, comprendere comunicazioni ufficiali e interagire con assistenti sociali, insegnanti e funzionari.

Per quanto riguarda la scuola e i CPIA, i sillabi prevedono che, a partire dal livello A2, l'utente possa comprendere avvisi scolastici, partecipare a incontri con i docenti, o scrivere testi brevi legati alla vita scolastica (es. giustificazioni, richieste, relazioni). La competenza si amplia a livello B1, includendo la possibilità di gestire scambi più complessi e di mediare contenuti educativi ad altri.

Luoghi quali le biblioteche pubbliche offrono importanti opportunità di socializzazione, studio e accesso alla cultura. I descrittori dei sillabi includono la capacità di chiedere informazioni sul prestito di libri, sull'iscrizione alla biblioteca, comprendere i regolamenti e orientarsi tra gli scaffali o nei servizi digitali, già a partire dal livello A2.

L'insegnamento dell'italiano per l'inclusione sociale dovrebbe partire da una mappatura concreta dei servizi del territorio e delle competenze linguistiche necessarie per accedervi. I descrittori dei sillabi forniscono una cornice operativa che consente di sviluppare attività comunicative significative, utili e orientate alla vita reale, rafforzando così la capacità degli apprendenti di agire con maggiore autonomia e consapevolezza nella società che li accoglie.

Infine, la grande maggioranza degli intervistati (89%) dichiara di aver visitato Venezia, un dato che può essere letto come indice di apertura e curiosità verso il patrimonio culturale del territorio.

I sillabi, pur non menzionando direttamente le uscite didattiche, contengono numerosi riferimenti a temi legati al territorio, agli eventi pubblici e alla vita sociale, che possono costituire un punto di partenza per sviluppare percorsi di apprendimento esperienziale, task comunicativi legati al territorio, percorsi di apprendimento fuori dall'aula, progetti integrati (es. podcast, video, storie di vita in città).

È quindi auspicabile valorizzare questa disponibilità attraverso attività che uniscano lingua, cultura e scoperta del contesto locale, promuovendo l'interazione autentica e l'integrazione nel tessuto urbano e sociale.

3.8 Il questionario per docenti

Il questionario destinato ai docenti è stato somministrato a un campione di insegnanti impegnati nei corsi di italiano L2 attivati nei territori di Venezia, Mestre e Marghera.⁵ I partecipanti operano all'interno di istituzioni pubbliche e scolastiche, quali i CPIA, i servizi sociali ed educativi comunali, cooperative sociali, enti gestori di progetti comunali di accoglienza, associazioni di promozione sociale e culturale, nonché gruppi di volontariato.⁶ L'indagine ha esplorato vari ambiti dell'attività didattica, tra cui il profilo professionale degli insegnanti, l'utilizzo di materiali e tecnologie, le pratiche di costruzione del sillabo, le modalità di valutazione e le percezioni relative all'utenza di origine bangladese.

Al questionario hanno risposto 34 docenti, di cui 30 donne e 4 uomini, con un'età superiore ai trent'anni. Il campione presenta un elevato grado di qualificazione accademica: il 58,8% possiede una laurea specialistica o del vecchio ordinamento, il 17,6% ha conseguito

5 Una prima elaborazione dei dati del questionario docenti è stata pubblicata su *Italiano LinguaDue* (Serragiotto, Tardi 2025).

6 A titolo esemplificativo: Associazioni Cristiane dei Lavoratori Italiani (ACLI); Associazione Culturale Ricreativa A. Gramsci (ACRAG); Centro Provinciale Istruzione Adulti Venezia (CPIA), Gruppo di lavoro di Via Piave Associazione aps, Progetto Jumping Casa di Amadou, Rosso Veneziano, Venice Bangla School, Associazione Altrementi ecc.

un Master di primo o secondo livello in didattica dell'italiano a stranieri, mentre il 5,9% è in possesso di un dottorato di ricerca. Per quanto riguarda le certificazioni glottodidattiche, emerge che più della metà del campione (52,9%) ne è privo; tra i docenti certificati, il 32,4% possiede una CEDILS (Ca' Foscari Venezia), il 5,9% una DILS (Perugia), e il 5,8% una DITALS (Siena).

Dal punto di vista dell'esperienza professionale, il 52,9% degli intervistati insegna italiano a stranieri da più di sei anni. In merito alla tipologia di corsi, la maggior parte (64,7%) lavora prevalentemente con adulti (18+), spesso in classi miste per genere (64,7%), ma anche in classi monogenere, composte da sole donne (23,5%) o soli uomini (11,8%). I livelli linguistici dei corsi coprono un ampio spettro, da Alfa a B2, confermando la presenza di un'utenza molto diversificata anche sul piano delle competenze linguistiche.

Per quanto riguarda il profilo linguistico dei docenti, 33 su 34 sono di lingua madre italiana, mentre una docente è bilingue italiana e francese. Oltre all'italiano, le lingue più conosciute risultano essere l'inglese (84,8%), seguito da spagnolo (24,2%), cinese (9,1%), portoghese (9,1%), francese (6,6%) e albanese (6,1%). Questo dato suggerisce una potenziale apertura al plurilinguismo didattico. La presenza di competenze linguistiche diversificate tra i docenti rappresenta infatti una risorsa preziosa in contesti educativi caratterizzati da una forte eterogeneità linguistica e culturale. Tali competenze potrebbero essere attivamente impiegate per favorire approcci didattici improntati alla valorizzazione delle lingue degli apprendenti e al riconoscimento delle loro identità plurilingui. In particolare, l'ampia conoscenza dell'inglese tra i docenti potrebbe fungere da ponte linguistico per facilitare la comprensione e l'accesso ai contenuti da parte degli studenti con una scolarizzazione pregressa in tale lingua, come spesso avviene nel caso degli apprendenti bangladesi.

3.9 Fattori motivazionali nell'apprendimento della lingua italiana

Sulla base delle risposte raccolte dai docenti, le motivazioni che spingono gli studenti a frequentare i corsi di italiano L2 risultano molteplici e articolate, ma presentano alcune tendenze ricorrenti. In primo luogo, emerge con forza la dimensione strumentale e burocratica: la motivazione più frequentemente segnalata riguarda il conseguimento della certificazione linguistica A2, necessaria per il permesso di soggiorno. In diversi casi si fa riferimento anche all'obbligo scolastico per i minori o alla necessità di presentare documentazione di frequenza per soddisfare requisiti imposti da enti locali o questure. Questo tipo di motivazione, fortemente legata agli aspetti normativi della permanenza in Italia, è indicata da circa

due terzi dei rispondenti, e rappresenta il motore principale della partecipazione ai corsi, in particolare nei CPIA.

Accanto a queste motivazioni, si evidenzia un secondo blocco di ragioni riconducibili al desiderio di integrazione sociale. Molti insegnanti sottolineano l'importanza attribuita dagli studenti alla possibilità di interagire con i cittadini italiani, comprendere le dinamiche della vita quotidiana e inserirsi più attivamente nella comunità ospitante. In quest'ottica, la lingua è vista come uno strumento essenziale per la partecipazione, non solo in ambito lavorativo, ma anche nei rapporti con la scuola, i servizi, i medici e la pubblica amministrazione.

Un terzo gruppo di risposte fa riferimento a esigenze di autonomia personale e lavorativa. Alcuni studenti, in particolare le donne, vedono nella conoscenza della lingua un mezzo per acquisire indipendenza nella gestione della propria vita, cercare lavoro e assumere un ruolo attivo nella società. In diversi casi viene menzionata anche la volontà di comprendere meglio i figli inseriti nel sistema scolastico italiano.

Più marginali, ma comunque presenti, sono le motivazioni di tipo intrinseco, legate al piacere di apprendere, al desiderio di svolgere attività fuori casa o all'interesse verso la lingua italiana come mezzo per accedere a una nuova cultura. Queste spinte, pur meno frequenti, indicano una componente di motivazione personale che potrebbe essere valorizzata maggiormente nei percorsi formativi.

Alcuni insegnanti segnalano anche casi di frequenza passiva, dovuta a obblighi esterni, senza un reale coinvolgimento da parte degli studenti, i quali spesso, anche per difficoltà lavorative o familiari, interrompono la frequenza dopo l'iscrizione. Tali osservazioni mettono in luce la necessità di progettare percorsi che siano realisticamente sostenibili e capaci di stimolare una motivazione più duratura e consapevole.

I dati emersi evidenziano con chiarezza come il conseguimento della certificazione, la necessità di interazione nella vita quotidiana, il bisogno di autonomia e il desiderio di integrazione sociale e lavorativa rappresentino motivazioni centrali per la partecipazione ai corsi di italiano. Tali esigenze trovano riscontro nei sillabi elaborati, i quali appaiono coerenti con un approccio orientato alla funzionalità comunicativa e alla centralità dell'apprendente.

Nel sillabo Pre-A1 si evidenzia una forte attenzione agli ambiti lessicali di base, come la famiglia, il cibo, i numeri e il tempo, insieme a competenze pragmatico-comunicative essenziali (es. salutare, presentarsi, chiedere informazioni personali). Tali contenuti sono pensati per consentire l'accesso a forme minime ma funzionali di comunicazione in contesti di sopravvivenza, come ad esempio 'presentarsi allo sportello', 'rispondere a semplici domande su se stessi', 'indicare bisogni immediati'. Questo livello risponde in modo diretto al bisogno di acquisire i rudimenti della lingua per

svolgere azioni semplici e autonome, un'esigenza segnalata da molti docenti, soprattutto in riferimento alle donne e agli utenti con scarsa scolarizzazione.

Il sillabo A1 approfondisce e amplia tali ambiti, introducendo contenuti legati alla vita quotidiana, come 'orientarsi in città', 'fare la spesa al supermercato', 'chiedere indicazioni', 'descrivere sintomi di base al medico'. I contenuti didattici sono strutturati per favorire lo sviluppo equilibrato di attività e strategie (ricezione, produzione, interazione, mediazione) e si accompagnano a una graduale introduzione di forme grammaticali e un lessico di uso frequente. Tali elementi corrispondono alle esigenze espresse dagli studenti che intendono comunicare con i servizi, muoversi nei contesti scolastici e lavorativi, o supportare i figli nel loro percorso educativo.

Nel sillabo A2, che spesso rappresenta l'obiettivo certificativo per il permesso di soggiorno, vengono potenziate le capacità comunicative per affrontare situazioni ricorrenti come colloqui di lavoro, visite mediche, interazioni con uffici pubblici. Tra gli ambiti previsti si trovano la casa, la salute, il tempo libero, i trasporti, in linea con un'idea di lingua come strumento di autonomia nella gestione della quotidianità. Le azioni socio-comunicative previste includono, ad esempio, prenotare una visita, 'chiedere un permesso al lavoro', 'scrivere un breve messaggio di scuse o conferma'. La centralità della funzione comunicativa e dell'autonomia sociale è quindi esplicitamente valorizzata.

Il sillabo B1, rivolto a un pubblico con maggiore scolarizzazione o stabilmente inserito nel contesto italiano, risponde in modo più articolato al bisogno di integrazione attiva e partecipazione civica. I domini trattati si ampliano fino a includere il mondo del lavoro, la cittadinanza attiva, la scuola e la formazione, la sanità, l'attualità, e i diritti e doveri dei cittadini. Le attività prevedono la capacità di 'interagire in un colloquio lavorativo', 'esprimere opinioni su eventi di attualità', 'descrivere problemi o situazioni in modo più articolato'. È a questo livello che iniziano a comparire obiettivi legati al successo scolastico, alla partecipazione nella comunità, e al desiderio di mobilità sociale, segnalati anche dai docenti tra le motivazioni più profonde e durature degli apprendenti.

3.10 Gli obiettivi dei corsi

Ai docenti è stato chiesto quali obiettivi si propongano di raggiungere attraverso i corsi di italiano L2 [tab. 10]. Le risposte evidenziano una chiara convergenza verso finalità di tipo comunicativo e integrativo. Tutti i partecipanti (100%) hanno indicato come prioritaria la necessità di fornire strategie comunicative efficaci per affrontare situazioni reali. La quasi totalità degli intervistati (94,1%) ha

inoltre sottolineato l'importanza di trasmettere una conoscenza della lingua che favorisca un'effettiva integrazione nella società italiana, interpretando l'insegnamento non solo come trasmissione di contenuti linguistici, ma anche come strumento di inclusione sociale.

Accanto a questi obiettivi centrali, emerge una sensibilità verso la dimensione culturale dell'insegnamento: il 73,5% degli insegnanti ritiene infatti fondamentale arricchire il bagaglio culturale degli studenti, mentre circa la metà (52,9%) indica, tra le finalità, anche la trasmissione di informazioni sullo stile di vita e le abitudini italiane, così come il confronto interculturale tra la cultura italiana e quelle presenti in classe. Un ulteriore 52,9% dei docenti individua tra gli obiettivi quello di fornire agli studenti le basi necessarie per il conseguimento di una certificazione linguistica, evidenziando l'attenzione agli aspetti più formali e spendibili in ambito istituzionale e lavorativo.

Tabella 10 Gli obiettivi dei corsi

Obiettivi	%
Fornire strategie comunicative utili in situazioni reali 34 (100%)	100
Fornire una conoscenza della lingua italiana che permetta una buona integrazione nella società 32 (94,1%)	94,1
Fornire notizie su stile di vita e abitudini italiane 18 (52,9%)	52,9
Arricchire il bagaglio culturale degli studenti 25 (73,5%)	73,5
Confrontare la cultura italiana con le culture presenti nella classe 18 (52,9%)	52,9
Fornire le basi per ottenere la certificazione linguistica 18 (52,9%)	52,9

Le risposte confermano quanto rilevato precedentemente in merito alle motivazioni allo studio ovvero che i sillabi debbano includere contenuti pratici e orientati alla comunicazione quotidiana sul territorio (es. sanità, documenti, servizi, trasporti, acquisti, lavoro, scuola, servizi sociali) e proporre attività che promuovano l'interazione con la comunità locale, come uscite didattiche in biblioteche, musei, uffici pubblici.

Tali finalità trovano riscontro nei sillabi realizzati. Il bisogno di fornire strategie comunicative per affrontare situazioni reali, indicato da tutti i docenti, è esplicitamente contemplato fin dal sillabo Pre-A1, dove vengono proposte attività mirate alla comprensione e produzione di enunciati semplici legati ai bisogni primari: ad esempio, salutare, presentarsi, indicare il proprio nome, indirizzo o nazionalità, chiedere aiuto o esprimere un bisogno immediato.

Nel sillabo A1, la componente comunicativa si articola ulteriormente attraverso azioni socio-comunicative come chiedere e dare indicazioni, descrivere luoghi e persone, interagire al supermercato o dal medico, riflettendo la necessità degli studenti di

muoversi autonomamente nello spazio urbano e nei servizi di base. Questo livello, inoltre, introduce forme grammaticali fondamentali (es. verbi al presente, articoli determinativi e indeterminativi) e un lessico centrato sulla vita quotidiana, sulla famiglia e sul lavoro, temi frequentemente citati come rilevanti dai docenti.

Anche l'obiettivo di favorire l'integrazione nella società emerge con coerenza nel syllabo A2, che prevede lo sviluppo di competenze utili per la gestione autonoma della quotidianità in ambiti più ampi: descrivere esperienze lavorative, interagire con enti pubblici, scrivere semplici email o messaggi formali, riferire sintomi durante una visita medica. Il syllabo A2 integra inoltre temi di cittadinanza quali diritti e doveri, facoltà e obblighi inerenti al soggiorno, principi fondamentali della Costituzione, organizzazione e funzionamento delle istituzioni pubbliche in Italia, temi contenuti nelle Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'articolo 3 del DPR 179/2011.⁷

La dimensione interculturale, indicata da oltre il 50% degli insegnanti, è presente nelle sezioni dedicate alla mediazione e al confronto tra abitudini e norme sociali, che promuovono il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze.

Nel syllabo B1, destinato a studenti più autonomi o scolarizzati, gli obiettivi didattici si espandono ulteriormente verso la partecipazione consapevole alla vita civile. I contenuti trattano temi come la cittadinanza e i diritti/doveri del cittadino, l'organizzazione del lavoro, la scuola e la formazione professionale, fino ad arrivare a esprimere opinioni su fatti di attualità o comprendere regolamenti e documenti ufficiali. In questo senso, il livello B1 risponde pienamente all'esigenza – espressa da diversi docenti – di accompagnare gli studenti verso la mobilità sociale e il successo personale, fornendo strumenti linguistici avanzati per relazionarsi con consapevolezza con le istituzioni italiane.

In riferimento alla necessità di preparare gli studenti al conseguimento di certificazioni linguistiche (es. CELI, CILS, PLIDA, CERT.IT) i sillabi elaborati fanno riferimento ai sillabi degli Enti certificatori (Associazione CLIQ 2011a; 2011b; 2011c; 2011d) e includono attività utili a sostenere le prove d'esame.

7 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_paesi_terzi/2013_08_06_Linee_guida_per_la_formazione_civica.pdf.

3.11 Le tipologie di materiali didattici utilizzati

Ai docenti è stato chiesto di indicare con quale frequenza utilizzano diverse tipologie di materiali didattici nei corsi di italiano [tab. 11]. I risultati mostrano una forte prevalenza di approcci multimodali e flessibili, che combinano strumenti tradizionali e risorse digitali, spesso adattati al contesto specifico della classe. Tra i materiali più frequentemente impiegati figurano immagini e fotografie, utilizzate 'spesso' o 'sempre' dall'91% dei docenti. Questi strumenti visivi si confermano particolarmente efficaci per facilitare la comprensione e stimolare la comunicazione, soprattutto nei livelli iniziali. Seguono, con percentuali elevate, gli audio e video (utilizzati spesso o sempre dall'82%), che supportano lo sviluppo delle competenze di ascolto e l'esposizione a modelli linguistici autentici.

Anche i giochi didattici sono ampiamente adottati: quasi l'80% degli insegnanti dichiara di utilizzarli con frequenza regolare, riconoscendone il valore nell'incentivare la partecipazione attiva e l'apprendimento ludico. Analogo successo riscuotono le applicazioni digitali e i siti web, segnalati come strumenti ricorrenti dal 65% dei docenti, a dimostrazione di un crescente interesse per la didattica supportata dalla tecnologia. Particolarmente rilevante è l'uso di materiali autoprodotti, indicati come utilizzati 'spesso' o 'sempre' dal 79% degli insegnanti. Questa tendenza evidenzia la volontà di personalizzare i contenuti in funzione dei bisogni specifici degli apprendenti, talvolta in mancanza di materiali editoriali pienamente adeguati. A ciò si aggiunge un ricorso significativo a materiali reperiti in rete (utilizzati spesso dal 76%), che offre flessibilità e accesso a contenuti aggiornati e autentici.

Al contrario, i manuali di italiano per stranieri vengono utilizzati con frequenza minore: solo il 23,5% dichiara di farne uso sistematico, mentre una parte consistente dei docenti (29,5%) li impiega raramente o mai. Ancora meno utilizzati risultano essere gli articoli di giornale e le riviste, adottati 'spesso' solo dal 41% e 'mai' da quasi un quarto del campione, forse a causa della difficoltà di adattamento ai livelli linguistici più bassi.

Infine, i materiali prodotti da colleghi e le fotocopie da manuali mostrano un utilizzo più sporadico, probabilmente perché meno personalizzati o scarsamente integrati nei percorsi didattici pianificati.

Nel complesso, i dati confermano una didattica caratterizzata da grande varietà di strumenti e una marcata predilezione per materiali visuali, digitali e personalizzati, in linea con gli approcci comunicativi e interculturali adottati nei corsi.

Tabella 11 I materiali didattici usati in classe

Materiali	Mai (%)	Poco (%)	Spesso (%)	Sempre (%)
Manuale di italiano per stranieri	6	23,5	47	23,5
Immagini e foto	3	6	41	50
Articoli di giornale/ Riviste/web	23,5	35	41	0
Audio-video	12	6	62	20
Giochi didattici	9	12	56	23
App e siti	9	26	47	18
Materiale autoprodotta	3	18	50	29
Materiale prodotto da colleghi	18	38	38	6
Materiale reperito in rete	0	18	76	6
Fotocopie da manuali	20	32	38	9

Un dato particolarmente rilevante che emerge dall'indagine riguarda la forte propensione dei docenti alla produzione autonoma di materiali didattici: il 97,1% degli insegnanti dichiara infatti di creare personalmente i contenuti da utilizzare durante le lezioni. Questa tendenza sottolinea non solo l'impegno e la flessibilità degli insegnanti, ma anche la consapevolezza della necessità di adattare i materiali ai bisogni specifici degli apprendenti, spesso molto eterogenei per livello, scolarizzazione, lingua madre e obiettivi personali.

Tra le tipologie di materiali più frequentemente elaborati, spiccano quelli a carattere comunicativo e funzionale [tab. 12]. In cima alla lista troviamo la semplificazione di materiale autentico (78,8%), ovvero testi reali rielaborati in modo da risultare accessibili anche a studenti con competenze linguistiche iniziali. Questa pratica riflette la volontà di esporre gli studenti a linguaggi autentici, pur mantenendo la comprensibilità necessaria per un apprendimento efficace. Seguono, con percentuali significative, esercizi di grammatica e lessico (entrambi al 66,7%), che testimoniano la necessità di strutturare l'apprendimento linguistico attraverso attività sistematiche, finalizzate al consolidamento delle competenze formali. A essi si affiancano le attività di comprensione (63,6%), centrali per sviluppare le abilità ricettive e favorire l'interazione con testi orali e scritti, e i test di valutazione (60,6%), che indicano un'attenzione costante al monitoraggio dei progressi degli studenti, anche in vista di obiettivi certificativi.

Meno frequenti, ma comunque presenti, sono i testi di lettura creati o adattati (48,5%), che permettono di lavorare su comprensione, lessico e strutture morfosintattiche in modo integrato. Alcuni docenti scelgono inoltre di integrare contenuti musicali e culturali, attraverso canzoni didattizzate (39,4%) o film didattizzati (21,2%),

che consentono di avvicinare gli studenti all'italiano in chiave più narrativa e coinvolgente. Infine, il 30,3% degli insegnanti segnala l'uso di documentazione reperita in rete come base per la costruzione dei materiali.

Nel complesso, questi dati suggeriscono una didattica fondata sulla personalizzazione, sulla capacità di mediazione dei contenuti, e su un'idea di insegnamento come processo dinamico, in costante dialogo con il contesto di apprendimento e con i bisogni concreti degli studenti.

Tabella 12 Le tipologie di materiali creati dai docenti

Materiali didattici	%
Semplificazione di materiale autentico	78,8
Esercizi di grammatica	66,7
Esercizi di lessico	66,7
Testi di lettura	48,5
Test di valutazione	60,6
Attività di comprensione	63,6
Canzoni didattizzate	39,4
Film didattizzati	21,2
Documentazione da internet	30,3

Il questionario ha esplorato anche le principali difficoltà incontrate dai docenti nella preparazione dei materiali didattici [tab. 13]. Le risposte rivelano un quadro articolato, in cui emergono soprattutto criticità legate alla necessità di personalizzazione e flessibilità. La difficoltà più frequentemente segnalata riguarda la creazione di materiali che stimolino la partecipazione in classe (47,1%). Questo dato evidenzia quanto i docenti siano consapevoli della centralità del coinvolgimento attivo degli apprendenti, soprattutto in classi spesso eterogenee per motivazione, livello e *background* scolastico.

Segue, con una percentuale leggermente inferiore (44,1%), la necessità di adattare i materiali ai bisogni e alle richieste specifiche degli studenti. In molti contesti, infatti, gli apprendenti presentano esigenze molto diverse, che spaziano dalla preparazione alla certificazione linguistica, al miglioramento della competenza orale per la vita quotidiana, fino al supporto scolastico per i figli. Alla stessa percentuale (44,1%) si attesta anche la necessità di produrre materiali flessibili, in grado di tenere conto della discontinuità nella frequenza, problema strutturale in molte classi di italiano L2, dove l'instabilità lavorativa e familiare può compromettere la continuità del percorso formativo. Una quota significativa di docenti (41,2%) sottolinea il tempo necessario per la preparazione dei materiali come un ostacolo concreto. La produzione autonoma, seppur utile e spesso

indispensabile, comporta infatti un impegno notevole, non sempre sostenibile in termini di carico di lavoro. Anche l'adattamento dei materiali al livello linguistico degli studenti viene indicato da oltre un terzo dei rispondenti (38,2%) come una difficoltà specifica, a conferma della necessità di una competenza glottodidattica solida per calibrare testi, attività e consegne in funzione dei diversi livelli di competenza.

Infine, solo una piccola minoranza dei docenti dichiara come ostacoli la mancanza di strumenti teorici di riferimento (5,9%) e la mancanza di pratica (5,9%). Questo suggerisce che, nel complesso, il corpo docente dispone di una base formativa adeguata, ma si confronta quotidianamente con sfide di tipo operativo, progettuale e gestionale, strettamente legate al contesto e alle caratteristiche del pubblico.

Nel complesso, i dati confermano la necessità di supporti sistematici alla progettazione didattica, che includano strumenti condivisi, tempo riconosciuto per la preparazione, e spazi di confronto professionale tra pari.

Tabella 13 Difficoltà nella preparazione dei materiali

Difficoltà	%
Nessuna	5,9
Adattare il materiale al livello degli studenti	38,2
Adattare il materiale ai bisogni e alle richieste degli studenti	44,1
Creare materiale che stimoli alla partecipazione in classe	47,1
Creare materiali flessibili per la discontinuità di presenze	44,1
Il tempo necessario per la preparazione	41,2
Mancanza di pratica	5,9
Mancanza di strumenti teorici di riferimento	5,9

Nell'ambito della Rete dei corsi di italiano del Comune di Venezia⁸ sono stati creati dei materiali per immigrati adulti con scolarità assente o debole, tra cui:

- *Fa Rete - Il manuale per l'insegnamento dell'italiano a immigrati adulti con scolarità assente o debole;*⁹

⁸ La Rete dei corsi di italiano del Comune di Venezia è un'iniziativa che riunisce diversi soggetti pubblici e privati per offrire corsi gratuiti di italiano come seconda lingua (L2) a cittadini stranieri. L'obiettivo principale della Rete è coordinare l'offerta formativa dei corsi di italiano presenti sul territorio, migliorando l'accesso alle informazioni e facilitando la comunicazione tra i diversi soggetti coinvolti.

⁹ Cf. Comune di Venezia al link: https://www.comune.venezia.it/sites/comune.venezia.it/files/page/files/1_Analfabetismo_impaginato_CPM_DEFINITIVO%281%29.pdf.

- *Conoscere e contrastare le discriminazioni*. L'opuscolo anti-discriminazione (versione per studenti immigrati);¹⁰
- *Progetto Fami Voci. Schede didattiche: Attività di italiano L2 per adulti con vulnerabilità*;¹¹
- Video del corso di italiano per adulti stranieri analfabeti *Guardo, tocco e imparo!*, realizzato dall'Associazione Lecalamite di Marghera.
- Video sul tema del lavoro *L'italiano per il lavoro*, a cura del LabCom Ca' Foscari.
- Video *Impara l'italiano per cercare un lavoro*, a cura della Cooperativa sociale Co.Ge.S. Don Milani, ospitato presso l'Associazione Le Calamite, Centro Internet di Marghera;
- Video *Abitare in città*, a cura della Cooperativa sociale Co.Ge.S. Don Milani;
- Video *L'italiano per la scuola*, a cura del LabCom Ca' Foscari in collaborazione con la scuola 'Munaretto' di Mestre Cipressina;
- Video *Imparo l'italiano perché*, a cura del LabCom Ca' Foscari;
- Video *L'italiano per i diritti e i doveri di cittadinanza*, a cura della Cooperativa sociale Co.Ge.S. Don Milani;
- Video *Impara l'italiano per la salute*, a cura della Cooperativa sociale Co.Ge.S. Don Milani.¹²

I dati raccolti mettono in luce l'importanza di riflettere sul ruolo centrale dei materiali didattici nella progettazione di un sillabo, con particolare attenzione alla loro disponibilità, adeguatezza e alla necessità di crearne ad hoc. È auspicabile prevedere linee guida o risorse pronte all'uso per alleviare il carico di lavoro dei docenti nella creazione autonoma di materiali.

Le pratiche osservate risultano coerenti con i sillabi ideati che si basano su un approccio comunicativo, multimodale e centrato sul contesto d'uso.

L'impiego quotidiano di materiali vari e alternativi al libro di testo riflette dunque esigenze metodologiche e operative già iscritte nella struttura dei sillabi:

- la necessità di favorire l'accesso alla lingua attraverso supporti visivi e multimodali,
- la volontà di proporre input autentici,

10 Cf. Comune di Venezia al link: https://www.comune.venezia.it/sites/comune.venezia.it/files/page/files/3_brochure_antidiscriminazione_x_studenti_DEFINITIVA%281%29.pdf.

11 Cf. Comune di Venezia al link: https://www.comune.venezia.it/sites/comune.venezia.it/files/page/files/attivita%20di%20italiano%20L2%20per%20adulti%20con%20vulnerabilit%C3%A0_materialiFamiVOCI.pdf.

12 Cf. Comune di Venezia al link: <https://www.comune.venezia.it/content/materiali-didattici-e-video>.

- l'intenzione di personalizzare l'insegnamento in funzione di bisogni concreti.

I sillabi possono rappresentare un quadro di riferimento utile per guidare la selezione e l'adattamento dei materiali, riducendo il carico individuale dei docenti e promuovendo una didattica inclusiva, accessibile e partecipata.

3.12 Le attività didattiche e il ruolo della grammatica

Abbiamo voluto approfondire quali tipologie di attività didattiche vengono proposte durante le lezioni [tab. 14]. Le risposte mostrano un quadro ricco e diversificato, con una forte attenzione all'interazione e all'apprendimento attivo.

L'attività più diffusa risulta essere la conversazione, praticata dal 91,2% degli insegnanti. Seguono i giochi didattici, indicati dal 79,4% dei docenti. Anche gli esercizi di grammatica sono ampiamente utilizzati (73,5%).

Le attività di scrittura e ascolto di audio sono entrambe presenti nel 70,6% dei casi.

Più bassa, anche se comunque significativa, la percentuale dei docenti che utilizza la visione di video (59%) e le attività di *role-play* (58,8%).

Tabella 14 Le attività svolte in classe

Attività	%
Giochi didattici	79,4
Esercizi di grammatica	73,5
Conversazione	91,2
Scrittura	70,6
Ascolto di audio	70,6
Visione di video	59
Role-play	58,8

Dai dati emergono importanti implicazioni per la scelta e l'orientamento delle metodologie didattiche nei corsi di italiano L2. Il quadro che si delinea mostra una didattica fortemente orientata all'interazione, alla partecipazione attiva e all'apprendimento significativo, coerente con gli approcci comunicativi e orientati all'azione promossi dal QCER (COE 2001).

La prevalenza delle attività di conversazione conferma la centralità attribuita alla competenza orale, soprattutto in contesti migratori dove l'obiettivo prioritario dell'apprendente è spesso l'autonomia

comunicativa nella vita quotidiana. Questo dato suggerisce che molti docenti adottano approcci basati sull'uso autentico della lingua, privilegiando la negoziazione del significato e l'interazione dialogica come motore dell'apprendimento linguistico.

L'ampio ricorso ai giochi didattici evidenzia l'attenzione verso metodologie ludiche e motivanti, che contribuiscono non solo all'acquisizione linguistica, ma anche al benessere in classe e alla costruzione di un ambiente di apprendimento positivo. Tali pratiche si inseriscono all'interno di una prospettiva glottodidattica che valorizza l'engagement e l'affettività come componenti essenziali del processo educativo.

Il dato relativo agli esercizi di grammatica mostra come la riflessione formale sulla lingua non sia trascurata, ma integrata in un approccio equilibrato che mira allo sviluppo della competenza grammaticale in funzione dell'uso. Ciò riflette una tendenza a superare la dicotomia tra approcci strutturalisti e comunicativi, verso un modello integrato che riconosce la necessità di momenti di focalizzazione sulla forma.

L'attenzione alle abilità ricettive e produttive emerge anche dalla diffusione di attività di scrittura e ascolto che confermano una concezione dell'apprendimento linguistico come processo multimodale, dove le competenze si sviluppino in modo integrato e complementare.

Sebbene con percentuali inferiori, l'uso di video e di attività di *role-play* segnala un'apertura verso pratiche didattiche che favoriscono l'esposizione a input autentici e la simulazione di situazioni comunicative reali. Queste strategie, fortemente consigliate nelle metodologie *task-based* e orientate all'approccio situazionale, risultano particolarmente adatte per rafforzare la competenza pragmatica e sociolinguistica degli apprendenti.

L'assegnazione di compiti a casa risulta una pratica largamente diffusa: il 79,4% degli insegnanti dichiara di assegnare regolarmente attività da svolgere a casa, mentre solo una minoranza (20,6%) afferma di non ricorrervi. Le motivazioni alla base di questa scelta risiedono principalmente nell'esigenza di consolidare i contenuti affrontati in classe, favorire l'autonomia nello studio e offrire occasioni ulteriori di esposizione alla lingua.

I compiti assegnati riguardano prevalentemente:

- esercizi di grammatica, spesso legati agli argomenti trattati in lezione (articoli, pronomi, verbi, preposizioni);
- attività di comprensione scritta, come letture accompagnate da domande (vero/falso, risposta multipla);
- esercizi di produzione scritta, dalla composizione di frasi semplici alla stesura di brevi testi;

- attività di ascolto e visione, come la sintesi di brevi notiziari, l'ascolto guidato di audio o video, o esercizi associati a materiali multimediali;
- giochi linguistici e quiz, sia cartacei che digitali, pensati per rafforzare il lessico e le strutture apprese;
- compiti svolti tramite app (es. Wordwall, Classroom);
- in alcuni casi, anche attività metacognitive, come questionari di autovalutazione o riflessione sugli obiettivi didattici, utilizzati per stimolare la consapevolezza del proprio apprendimento.

I compiti a casa vengono percepiti dai docenti come uno strumento utile e versatile, che consente di rafforzare i contenuti, estendere l'apprendimento oltre il tempo aula e promuovere l'autonomia degli studenti, seppur con la consapevolezza che la loro efficacia dipende dalla continuità e dalle condizioni di accesso individuali.

Riguardo alle modalità di studio, il 32,4% degli insegnanti segnala che gli apprendenti mostrano una preferenza per attività collaborative, seguiti da chi preferisce lavorare individualmente (26,5%) e da chi predilige il lavoro a coppie (23,5%). Tuttavia, le risposte aperte offrono una lettura più articolata e dinamica del dato. Diversi docenti osservano che, sebbene inizialmente alcuni studenti manifestino difficoltà o reticenza a lavorare in coppia o in gruppo, una volta sperimentata questa modalità, ne riconoscono il valore e la adottano con entusiasmo. Questo passaggio sembra spesso avvenire attraverso la mediazione dell'insegnante e l'introduzione graduale di attività collaborative, che permettono di costruire un clima di fiducia e di superare eventuali barriere culturali o dovute a esperienze scolastiche precedenti.

Altri insegnanti sottolineano che gli studenti bangladesi tendono ad adattarsi con flessibilità alle metodologie proposte, dimostrando disponibilità verso il lavoro in gruppo, soprattutto quando ne comprendono i vantaggi in termini di apprendimento linguistico e di relazione.

In generale, si può affermare che, pur partendo talvolta da una preferenza per lo studio individuale, spesso legata alle abitudini scolastiche del contesto d'origine, gli studenti sviluppano progressivamente un atteggiamento positivo nei confronti delle pratiche collaborative.

Questi elementi suggeriscono l'importanza di integrare strategie didattiche diversificate, che includano momenti individuali, a coppie e di gruppo, promuovendo il lavoro collaborativo come risorsa non solo linguistica, ma anche sociale e interculturale.

Per quanto riguarda il ruolo della grammatica, le risposte dei docenti evidenziano approcci che variano in funzione del contesto, del livello degli studenti e della concezione generale dell'apprendimento linguistico.

In linea generale, la grammatica non occupa una posizione centrale né esclusiva, ma viene considerata una componente funzionale all'interno di un quadro più ampio di competenza comunicativa. Molti insegnanti affermano di dedicarvi una percentuale limitata della lezione – in media tra il 20% e il 30% del tempo – integrandola con attività centrate sull'interazione, la comprensione e la produzione orale e scritta. Alcuni riferiscono di riservare alla grammatica 20 minuti su 120 complessivi, oppure un terzo della lezione, a seconda del gruppo e dei bisogni emergenti.

Un orientamento diffuso è quello che vede la grammatica come strumento di sintesi, spesso introdotto alla fine della lezione per formalizzare quanto emerso attraverso attività comunicative. In molti casi, l'insegnamento delle strutture grammaticali avviene in modo induttivo, a partire da testi, dialoghi, vissuti degli studenti o materiali audiovisivi, per poi estrarre e riflettere sulle regole linguistiche. Questo approccio mira a favorire un apprendimento più consapevole e contestualizzato, evitando l'astrazione e l'isolamento delle regole.

Alcuni docenti riconoscono comunque alla grammatica un ruolo importante, soprattutto nei livelli iniziali, dove serve a costruire una base comune e a sostenere la percezione di progresso, anche in assenza di una piena padronanza della lingua. Per altri, essa è utile per rispondere a domande specifiche, chiarire dubbi, o rafforzare l'autonomia linguistica degli apprendenti.

Non mancano però posizioni più critiche, che segnalano una scarsa attenzione alla grammatica, sia per scelta metodologica, sia per vincoli di tempo e necessità di privilegiare aspetti più urgenti, come la comunicazione quotidiana, la mediazione linguistico-culturale o l'educazione civica. In questi casi, la grammatica è trattata in funzione del compito comunicativo, scoperta nel contesto, oppure esplicitata solo quando emerge come esigenza concreta.

Nel complesso, le pratiche descritte mostrano una tendenza condivisa a integrare la grammatica in modo flessibile e significativo, valorizzandone il ruolo senza attribuirle un primato assoluto. I docenti adottano strategie che mirano a favorire l'interiorizzazione delle strutture linguistiche attraverso l'uso, piuttosto che tramite la memorizzazione isolata delle regole.

Se si esamina la guida docenti dei libri di testo adottati in Bangladesh per l'insegnamento della lingua inglese (Rahman et al. 2023), si possono reperire le seguenti indicazioni sulle attività didattiche: vengono suggeriti metodi e tecniche di matrice comunicativa e partecipativa, pensati per stimolare l'interazione tra gli studenti e promuovere un apprendimento attivo della lingua.

Tra le attività consigliate figura il *role-play* con l'obiettivo di sviluppare la competenza comunicativa degli studenti, simulando contesti reali in cui è richiesto l'uso della lingua. Viene inoltre

proposto il *pair-work*, attività in cui due studenti collaborano su un tema per apprendere un contenuto, una struttura linguistica o una funzione comunicativa. Il docente ha il compito di monitorare l'attività, garantire che le istruzioni vengano seguite e supportare le coppie, se necessario. Al termine dell'esercizio, gli studenti sono invitati a presentare i risultati del lavoro di coppia di fronte alla classe, promuovendo così anche la dimensione sociale dell'apprendimento. Simile nel principio è il *group-work*, che coinvolge più di due studenti e può prevedere attività identiche o differenziate tra i gruppi. Anche in questo caso, il docente assume un ruolo di guida e facilitatore, osservando, intervenendo quando opportuno e favorendo la restituzione plenaria dei lavori svolti dai gruppi.

Una tecnica spesso impiegata nei contesti scolastici è il *chain drill*, in cui gli studenti praticano la ripetizione (*drill*) di suoni, vocaboli o frasi in modo sequenziale. Il primo studente seleziona un compagno per continuare l'esercizio, e così via fino all'ultimo. Si tratta di un'attività focalizzata sul rinforzo lessicale e sulla produzione orale attraverso la ripetizione.

Viene inoltre consigliato l'uso del Total Physical Response (TPR), metodo didattico basato sulla coordinazione tra linguaggio e movimento corporeo. L'insegnante imparte comandi nella lingua obiettivo, accompagnati da gesti, e gli studenti rispondono eseguendo l'azione. Questo approccio è ritenuto particolarmente efficace per l'insegnamento di una lingua a studenti principianti, poiché coinvolge la memoria motoria e riduce l'ansia comunicativa.

Molto spazio è dedicato al Project-Based Learning (PBL), metodologia centrata sugli studenti che imparano attraverso il coinvolgimento attivo in sfide e problemi del mondo reale. L'idea di fondo è che una conoscenza più profonda si sviluppi tramite l'esplorazione attiva e la costruzione condivisa del sapere, rafforzando anche le competenze trasversali.

Infine, si evidenzia l'importanza dei *language games*, ritenuti strumenti utili per apprendere le quattro abilità linguistiche – ascolto, parlato, lettura e scrittura – in maniera ludica. Vengono citati numerosi giochi applicabili in classe, come il Bingo, il Mime game, il Guessing game, il Memory game o l'Information gap.

La guida docenti promuove un approccio didattico centrato sullo studente, caratterizzato da tecniche partecipative, cooperative e orientate all'azione, che mirano a sviluppare non solo competenze linguistiche, ma anche sociali, cognitive e relazionali. Questo quadro riflette una volontà di superare il modello trasmissivo tradizionale e avvicinarsi a metodologie attive e comunicative, pur dovendo poi essere valutato nella sua effettiva applicazione nei contesti reali di insegnamento.

In Bangladesh, nelle scuole sia pubbliche che private, l'inglese è stato insegnato principalmente tramite il metodo

grammaticale-traduttivo, con una scarsa enfasi sull'espressione orale fino agli anni Novanta (Nuby et al. 2020). A partire dagli anni Novanta, c'è stato un cambiamento di paradigma, stimolato in gran parte dalla globalizzazione economica, e una collaborazione tra il British Development for International Development (DFID) e il Governo del Bangladesh ha portato allo sviluppo di un nuovo curriculum basato sull'approccio comunicativo all'insegnamento della lingua, con l'obiettivo di sviluppare la competenza comunicativa degli studenti in inglese (Hamid, Baldauf 2008).

Si sperava che l'insegnamento comunicativo potesse rivitalizzare la competenza linguistica degli studenti migliorando il livello dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'inglese nei vari livelli dell'istruzione formale (Hamid, Baldauf 2008). Tuttavia, il miglioramento del livello di competenza degli studenti è ancora lontano dall'essere soddisfacente (Hamid, Baldauf 2008).

Una delle principali criticità risiede nel fatto che i principi dell'insegnamento comunicativo non trovano una reale applicazione nella pratica didattica. In primo luogo, le classi di inglese in Bangladesh sono solitamente molto numerose, con almeno 50 studenti, e le lezioni hanno una durata limitata a soli 45 minuti. In un contesto simile ogni studente avrebbe a disposizione meno di un minuto per intervenire oralmente, rendendo di fatto impraticabile un'effettiva implementazione del metodo comunicativo. A ciò si aggiungono ulteriori ostacoli strutturali, quali la scarsa disponibilità di risorse e investimenti nelle infrastrutture scolastiche, soprattutto nelle aree rurali, e la mancanza di materiali autentici finalizzati allo sviluppo delle competenze comunicative piuttosto che all'apprendimento meccanico delle regole grammaticali. Tali condizioni compromettono significativamente la possibilità di una transizione efficace verso metodologie didattiche di tipo comunicativo (Farhad 2013).

3.13 La dimensione culturale nella didattica

Nel processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, l'integrazione dei contenuti culturali rappresenta un elemento imprescindibile, accanto a quelli strettamente linguistici. Per indagare l'atteggiamento dei docenti rispetto a questo aspetto, è stato chiesto loro di esprimere quanto ritengano rilevante l'inclusione della cultura italiana nelle attività didattiche.

I risultati confermano un'ampia valorizzazione della dimensione culturale: il 55,9% dei docenti la considera molto importante, il 41,2% la ritiene importante, mentre solo una percentuale marginale (2,9%) la giudica poco rilevante [graf. 2]. Questi dati suggeriscono una diffusa consapevolezza del fatto che la lingua non può essere appresa in modo efficace se isolata dal contesto culturale in cui è

immersa. L'insegnamento della cultura, infatti, non solo favorisce una comprensione più profonda degli usi linguistici, ma contribuisce anche a sviluppare competenze interculturali, fondamentali per la comunicazione in contesti reali e per il processo di integrazione sociale.

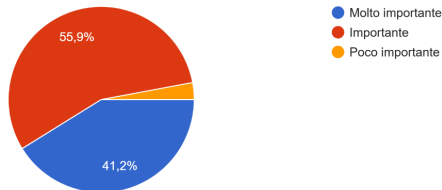


Grafico 2 Importanza della cultura nei corsi di italiano

Alla domanda sulle difficoltà incontrate nell'insegnamento di particolari argomenti culturali o concetti, 30 docenti hanno fornito risposte che evidenziano un quadro sfaccettato, nel quale non mancano aree di criticità, soprattutto su temi sensibili. Una parte significativa degli insegnanti (circa un terzo) dichiara di non aver riscontrato particolari difficoltà. Alcuni sottolineano come un clima di fiducia e rispetto reciproco in classe permetta di affrontare anche temi complessi in modo sereno, mentre altri ritengono che le eventuali difficoltà dipendano più dall'approccio dell'insegnante che dagli argomenti in sé. Tuttavia, emerge anche una consapevolezza diffusa della necessità di cautela, soprattutto nell'introdurre tematiche che possono attivare filtri affettivi o implicare visioni culturali divergenti.

Le difficoltà maggiormente segnalate riguardano temi legati al genere e ai ruoli sociali, come la parità tra uomini e donne, il ruolo della donna nella società e nella famiglia, e più in generale il superamento di visioni tradizionali fortemente radicate. Alcuni docenti segnalano la necessità di accompagnare le donne bangladesi a riflettere sul proprio ruolo al di fuori del contesto domestico, promuovendo l'apertura a nuove esperienze. Un altro ambito problematico riguarda la religione, vissuta in forma molto dogmatica da alcuni studenti, che può rendere difficile affrontare in chiave critica determinati argomenti o stimolare un confronto interculturale aperto.

Sono stati segnalati anche ostacoli nel trattare contenuti relativi all'educazione civica – come i principi costituzionali o i diritti individuali – e nella costruzione di collegamenti culturali tra l'Italia e il Bangladesh.

Alcuni docenti mettono in evidenza difficoltà come la gestione del tempo libero da parte delle studentesse, l'adesione a proposte extracurricolari, la puntualità e il rispetto degli impegni presi.

Vengono anche menzionate difficoltà linguistiche connesse a concetti grammaticali complessi (uso degli ausiliari, pronomi, interrogativi) che, pur non strettamente culturali, interferiscono con l'efficacia comunicativa e la comprensione di concetti legati alla vita quotidiana e civica.

Sebbene l'ambiente didattico appaia generalmente favorevole all'introduzione di contenuti culturali, alcuni temi richiedono attenzione, sensibilità e strategie di mediazione, specialmente quando toccano dimensioni identitarie profonde o mettono in discussione visioni del mondo consolidate.

L'ampio consenso sull'importanza della cultura suggerisce che il sillabo debba includere una componente culturale strutturata e sistematica. La cultura non dovrebbe essere relegata a un ruolo secondario, ma integrata organicamente nei contenuti linguistici, attraverso attività e materiali che riflettano usi, costumi e valori italiani.

I sillabi elaborati offrono un impianto didattico che tiene conto di queste complessità e propone un'introduzione graduale ai contenuti culturali. Nei livelli iniziali (Pre-A1 e A1), la cultura viene presentata attraverso contesti familiari e quotidiani, come la casa, la scuola, il medico, i mezzi pubblici. Le azioni comunicative previste si concentrano su formule di cortesia, semplici interazioni nella vita sociale e scolastica, comportamenti di base legati alla convivenza e al rispetto reciproco. Questo approccio consente di avvicinare gli apprendenti a elementi della cultura italiana senza suscitare resistenze, creando una base comune che favorisca la comprensione e l'inclusione.

Dal livello A2 in poi, la componente culturale si arricchisce e si apre a contenuti più articolati: la Costituzione italiana, i diritti e i doveri del cittadino, il sistema sanitario, scolastico e lavorativo, il concetto di legalità e di partecipazione civica. È proprio in questa fase che i docenti riferiscono una maggiore necessità di mediazione e di attenzione nel trattare temi potenzialmente controversi, come i modelli familiari, le norme religiose o le differenze di genere. I sillabi offrono però strumenti adeguati per affrontare queste sfide, attraverso attività di mediazione, descrittori interculturali e azioni socio-comunicative che incoraggiano il confronto e la riflessione.

Infine, al livello B1, la dimensione culturale si fa ancora più esplicita e riflessiva. Gli apprendenti sono invitati a confrontare valori, norme, usanze tra la propria cultura e quella italiana, a discutere opinioni, a produrre testi orali e scritti su esperienze personali, a partecipare ad attività che richiedono maggiore autonomia critica e consapevolezza interculturale. Questa impostazione risponde all'esigenza, emersa anche dalle testimonianze degli insegnanti, di creare spazi didattici che favoriscano il dialogo e l'inclusione, anche su temi complessi, senza rinunciare a promuovere i valori fondamentali della società ospitante.

I sillabi mostrano quindi una strutturazione della componente culturale pienamente in linea con le esigenze didattiche rilevate, e propongono una progressione metodologica che consente di affrontare contenuti delicati con gradualità e attenzione alle dinamiche interculturali.

3.14 L'integrazione delle tecnologie nella didattica

L'uso delle tecnologie digitali nella didattica dell'italiano L2 appare oggi ampiamente diffuso tra i docenti. I dati del questionario confermano questa tendenza: il 94,1% degli insegnanti dichiara di utilizzare strumenti tecnologici durante le lezioni, mentre solo una minoranza residuale (5,9%) afferma di non farne uso.

Le tecnologie impiegate sono molteplici e si configurano come strumenti funzionali a potenziare l'apprendimento, promuovere la motivazione e facilitare l'accesso a contenuti multimodali. Tra le dotazioni più ricorrenti emergono la LIM (lavagna interattiva multimediale), il computer e lo smartphone, utilizzati sia per la fruizione di materiali digitali, sia per la gestione interattiva delle attività in aula.

Numerosi docenti menzionano l'impiego di applicazioni e piattaforme digitali specifiche per la didattica, tra cui Google Workspace, Moodle, Padlet, Kahoot, Wordwall, LearningApps, e strumenti di progettazione come Canva o Pitch. Queste tecnologie vengono utilizzate per creare esercizi personalizzati, giochi linguistici, quiz, attività di ascolto e produzione, nonché per stimolare la partecipazione attiva degli studenti.

Diversi insegnanti segnalano anche pratiche di tipo BYOD (Bring Your Own Device), che prevedono l'uso dei dispositivi personali degli studenti, e l'utilizzo di gruppi su IMO, WhatsApp o Telegram per la comunicazione didattica e l'invio di materiali. In alcuni casi, la tecnologia viene sfruttata per svolgere ricerche in tempo reale e tradurre vocaboli. Si rileva inoltre un uso costante di audio e video, non solo come strumenti di comprensione e input linguistico, ma anche come base per attività comunicative e riflessioni culturali.

I sillabi elaborati, e in particolare i descrittori estratti dal *Volume complementare* (COE 2020), includono numerosi riferimenti all'uso di tecnologie e strumenti digitali come parte integrante del percorso didattico, riconoscendone il potenziale nell'arricchire l'esperienza di apprendimento e nel favorire lo sviluppo di competenze comunicative e interculturali. L'introduzione dell'interazione online nei descrittori risponde alla crescente centralità del digitale nella comunicazione quotidiana, nel lavoro e nell'apprendimento. A partire dai livelli più elementari, le competenze digitali vengono gradualmente integrate

nella descrizione delle abilità linguistiche, promuovendo un uso consapevole e contestualizzato delle tecnologie per la comunicazione.

Già al livello A2, l'utente è in grado di affrontare compiti digitali semplici e ricorrenti: può, ad esempio, compilare moduli online con informazioni personali di base, come nome, indirizzo e data di nascita, oppure inviare messaggi brevi e semplici via e-mail o su piattaforme di messaggistica, utilizzando formule standard. Queste competenze iniziali si concentrano su una gestione funzionale del digitale, legata a bisogni immediati e prevedibili.

Al livello B1, le competenze si ampliano e si fanno più autonome: l'utente può interagire con altri online in modo comprensibile, partecipando a scambi scritti (in forum, chat o e-mail) e collaborando alla stesura di documenti condivisi, ad esempio aggiungendo una sezione o rivedendo un testo. Inoltre, è in grado di effettuare prenotazioni, ordini o reclami su siti web, gestendo interazioni più complesse con servizi online. A questo livello, l'apprendente dimostra una crescente padronanza dell'ambiente digitale, che non è più solo esecutivo, ma anche comunicativo e interattivo.

L'evoluzione dei descrittori nella sfera online evidenzia l'importanza di accompagnare l'educazione linguistica con lo sviluppo di competenze digitali trasversali, capaci di rispondere ai bisogni comunicativi reali e in continua trasformazione degli utenti. La comunicazione mediata dal web non è più un'opzione aggiuntiva, ma uno spazio fondamentale di interazione, apprendimento e partecipazione sociale.

3.15 Sfide e potenzialità nell'insegnamento dell'italiano a studenti di origine bangladesi

Tra le criticità ricorrenti nell'insegnamento dell'italiano a studenti di origine bangladesi [tab. 15], il dato più evidente riguarda la mancanza di continuità nella frequenza alle lezioni, segnalata dal 73,5% degli insegnanti. Questo elemento rappresenta un ostacolo rilevante per l'efficacia del percorso formativo, poiché compromette la progressione didattica e rende difficile la costruzione di una routine di apprendimento stabile.

Un'altra difficoltà frequentemente citata è la disparità di livelli all'interno della classe (61,8%), che impone agli insegnanti una costante opera di differenziazione didattica e adattamento delle attività. A questa si aggiunge una scarsa alfabetizzazione di base (55,9%), che riguarda non solo la lingua italiana, ma in alcuni casi anche la lingua madre o l'alfabetizzazione funzionale più generale.

Altri problemi rilevanti riguardano le lacune nelle conoscenze di base e la mancanza di abitudine allo studio (entrambe segnalate dal 41,2% dei docenti), che si riflettono nella difficoltà a gestire

l'apprendimento in modo autonomo o metacognitivo. A questi si affiancano una mancanza di concentrazione (29,4%) e scarse competenze digitali (29,4%), che limitano l'accesso a materiali multimediali e piattaforme online, sempre più centrali nei percorsi didattici contemporanei.

Le problematiche motivazionali risultano in percentuale più contenuta: solo il 17,6% degli insegnanti segnala una mancanza di motivazione, mentre l'11,8% riporta scarso interesse. Questo suggerisce che, se adeguatamente coinvolti, gli studenti mostrano una disponibilità all'apprendimento, che può essere rafforzata attraverso strategie didattiche coinvolgenti, attività collaborative e obiettivi concreti.

Infine, una parte minoritaria ma significativa dei docenti rileva problemi culturali (17,6%) e la presenza di tabù culturali o religiosi (14,7%), che possono ostacolare la trattazione di alcuni argomenti in classe o la partecipazione a determinate attività. Questi aspetti richiedono attenzione, sensibilità interculturale e competenze di mediazione linguistico-culturale da parte dell'insegnante.

Le difficoltà segnalate si distribuiscono su piani diversi - linguistico, cognitivo e culturale - e confermano la necessità di percorsi didattici altamente personalizzati, flessibili e interamente centrati sul profilo dell'apprendente.

Tabella 15 I problemi riscontrati

Problemi	%
Scarsa alfabetizzazione	55,9
Scarso interesse	11,8
Mancanza di concentrazione	29,4
Mancanza di continuità nella frequenza alle lezioni	73,5
Mancanza di motivazione	17,6
Lacune nelle conoscenze di base	41,2
Disparità di livelli all'interno della classe	61,8

Un'altra domanda del questionario ha indagato le principali criticità nell'apprendimento della lingua italiana [tab. 16]. In primo piano emergono le difficoltà grammaticali, segnalate dal 76,5% degli insegnanti, che costituiscono l'area più problematica per la maggior parte degli apprendenti. L'acquisizione delle strutture morfosintattiche, in particolare nei livelli iniziali, risulta spesso faticosa e rallentata, specialmente in assenza di un'esposizione continuativa alla lingua.

Le difficoltà fonetiche, indicate dal 61,8% dei docenti, rappresentano un altro nodo rilevante. La distanza tra i sistemi fonologici dell'italiano e del bangla, insieme alla scarsa esposizione a modelli orali autentici,

contribuisce a rendere complessa la comprensione e la produzione orale, specialmente per suoni nuovi o marcati.

Accanto agli ostacoli strettamente linguistici, si segnalano anche problematiche legate alla memoria (38,2%) e alla concentrazione (44,1%), che interferiscono con la capacità di assimilare e recuperare informazioni linguistiche in modo efficace. Tali fragilità sono spesso collegate a un basso livello di alfabetizzazione o a una scarsa abitudine allo studio autonomo, come confermato anche da numerosi commenti aperti.

Meno frequenti, ma comunque significative, sono le difficoltà pragmatiche (20,6%) e legate alle abitudini scolastiche pregresse (23,5%), che riflettono l'influenza di sistemi educativi profondamente diversi. Alcuni studenti, ad esempio, mostrano un'attitudine allo studio prevalentemente mnemonico o una difficoltà nel prendere appunti, sintetizzare, partecipare in modo attivo al processo di apprendimento. Questo comporta una certa rigidità, una mancanza di flessibilità cognitiva e, in alcuni casi, una ricezione passiva dei contenuti.

Le difficoltà culturali sono indicate solo dall'11,8% dei docenti, ma nei commenti qualitativi emergono elementi importanti, come la difficoltà di inclusione, la mancanza di contesto linguistico familiare (spesso a casa non si parla italiano), e la scarsa consapevolezza del passaggio dalla competenza ricettiva alla produzione. In altri casi, si evidenzia un atteggiamento passivo verso l'insegnamento o una tendenza a fare transfer negativo dalla lingua inglese, che complica l'acquisizione dell'italiano.

Tabella 16 Difficoltà nell'apprendimento dell'italiano

Difficoltà	%
Grammaticali	76,5
Fonetiche	61,8
Pragmatiche	20,6
Mnemoniche	38,2
Di concentrazione	44,1
Mancanza di motivazione	17,6
Culturali	11,8
Abitudini scolastiche pregresse	23,5

Le testimonianze raccolte mettono in luce un panorama di sfide diversificate, che spaziano da ostacoli strutturali a difficoltà linguistiche, passando per fattori culturali, psicologici e organizzativi. La discontinuità nella frequenza alle lezioni emerge come il nodo più ricorrente, segnalato da numerosi docenti. Le cause sono molteplici: gli impegni lavorativi, che spesso hanno la priorità assoluta per gli

studenti, soprattutto adulti; la mancanza di una routine scolastica consolidata; e la scarsa consapevolezza dell'importanza della frequenza regolare ai fini di un apprendimento efficace. Alcuni insegnanti sottolineano anche la difficoltà nel far comprendere che l'apprendimento della lingua è un processo di lungo periodo.

Un secondo ambito critico riguarda la motivazione: mantenerla alta nel tempo è una delle sfide più importanti, soprattutto per evitare la dispersione. Spesso gli studenti si mostrano inizialmente passivi o abituati a una modalità frontale e ricettiva, che non favorisce l'interazione né l'autonomia. In questi casi, i docenti si trovano a dover stimolare gradualmente la partecipazione attiva e la costruzione autonoma del sapere, aiutando gli studenti a percepire l'ambiente scolastico come spazio sicuro, dove si può sbagliare, sperimentare e apprendere con fiducia.

Sul piano strettamente linguistico, le difficoltà maggiormente riscontrate riguardano la sintassi, la scrittura e più in generale la costruzione della frase, che spesso si limita a parole isolate. Queste difficoltà sono aggravate da una scarsa alfabetizzazione pregressa, ancora molto diffusa, soprattutto tra le donne, e da una distanza tipologica significativa tra il bengala e l'italiano. In particolare, viene segnalata la difficoltà nel passare da un sapere teorico o passivo alla pratica comunicativa attiva, sia orale che scritta.

Un'altra criticità segnalata è la mancanza di una lingua ponte, che ostacola la mediazione e rende difficile l'avvio della comunicazione nei livelli iniziali. Alcuni docenti sottolineano inoltre la mancanza di strumenti e strategie di apprendimento autonomo e la difficoltà a riutilizzare la lingua al di fuori dell'aula.

Non mancano riferimenti a sfide culturali, tra cui la tendenza all'isolamento intra-comunitario, la reticenza iniziale a collaborare con studenti di altre nazionalità e la difficoltà nel coinvolgere le famiglie, spesso isolate linguisticamente e scarsamente integrate nel territorio.

Infine, alcuni docenti mettono in evidenza la questione del tempo: molti corsi hanno una durata limitata e obiettivi ambiziosi, il che rende difficile accompagnare adeguatamente apprendenti che avrebbero bisogno di tempi distesi e di una maggiore continuità. In questo senso, viene spesso invocata l'urgenza di rafforzare la consapevolezza dell'apprendimento linguistico come parte di un percorso di *lifelong learning*, essenziale per l'inclusione sociale, civica e lavorativa.

In sintesi, le sfide emerse delineano un quadro ricco e complesso che richiede risposte didattiche flessibili, culturalmente sensibili e orientate all'autonomia. Esse non si limitano alla dimensione linguistica, ma toccano aspetti motivazionali, relazionali, culturali e strutturali, rendendo evidente la necessità di un approccio integrato,

capace di coniugare competenza metodologica e attenzione al contesto di vita degli apprendenti.

Accanto alle difficoltà evidenziate, i docenti riconoscono anche numerosi punti di forza negli studenti bangladesi. L'elemento più frequentemente indicato è la presenza di aspettative concrete di miglioramento della qualità della vita (58,8%). Questo dato suggerisce che molti apprendenti vedono nella conoscenza dell'italiano uno strumento essenziale per l'integrazione, la ricerca di un lavoro, la mobilità sociale e, più in generale, per costruire un futuro migliore in Italia. Questa consapevolezza può costituire un potente motore motivazionale, soprattutto se adeguatamente sostenuta da un'offerta didattica connessa ai bisogni reali e agli obiettivi personali.

Anche la motivazione ad apprendere la lingua e il rispetto delle regole sono indicati da metà degli insegnanti (entrambi al 50%), a conferma di un atteggiamento positivo nei confronti dell'istituzione scolastica e del processo di apprendimento. Il rispetto delle regole, in particolare, può facilitare il clima relazionale in classe e rendere più agevole la gestione didattica, soprattutto in contesti multiculturali e multilingue.

Più contenuta, ma comunque significativa, la percentuale di docenti che riconosce una buona partecipazione attiva alle lezioni (20,6%). Questo dato potrebbe riflettere le differenze individuali o legate al contesto d'aula, ma segnala comunque la presenza di studenti coinvolti, disponibili al confronto e desiderosi di migliorare.

Infine, alcuni docenti hanno segnalato altri aspetti positivi nella categoria 'Altro' che includono caratteristiche come la disponibilità al dialogo, l'educazione, la solidarietà all'interno del gruppo classe, o la resilienza personale e familiare di fronte alle difficoltà.

Nel complesso, questi dati delineano un profilo di apprendenti che, pur presentando alcune fragilità, mostrano anche risorse significative su cui è possibile costruire percorsi formativi efficaci: motivazione strumentale, apertura al miglioramento, rispetto delle regole e - in non pochi casi - partecipazione attiva. Tali elementi devono essere valorizzati attraverso metodologie didattiche che sappiano riconoscere il potenziale di ciascuno e incoraggiare l'*empowerment* linguistico e sociale.

I sillabi elaborati rispondono in modo coerente ed efficace alle sfide emerse nel lavoro in aula con apprendenti bangladesi, integrando principi glottodidattici orientati alla flessibilità, all'inclusività e alla centralità dell'apprendente.

In primo luogo, i sillabi sono modulari e flessibili, strutturati per adattarsi alla discontinuità nella frequenza e alla disomogeneità dei livelli linguistici presenti all'interno delle classi. Le varie sezioni possono essere organizzate in nuclei tematici autonomi, che possono essere selezionati, riorganizzati o sviluppati in base ai bisogni reali del gruppo classe, consentendo percorsi personalizzati e scalabili.

Un secondo elemento distintivo è la scelta mirata di contenuti immediatamente utili e pratici, strettamente legati alla vita quotidiana degli apprendenti: la casa, il lavoro, la salute, i servizi pubblici, la scuola dei figli. Questa impostazione risponde all'esigenza di incentivare la partecipazione e motivare anche chi manifesta una relazione strumentale con la lingua, rafforzando la percezione di utilità immediata dell'apprendimento.

I sillabi propongono inoltre attività pensate per essere adatte a studenti con diversi livelli di competenza linguistica e alfabetica. Le attività prevedono gradi diversi di complessità, in modo che ogni apprendente possa partecipare attivamente, anche a partire da competenze parziali. Particolare attenzione è riservata nel sillabo Pre-A1 all'alfabetizzazione e al consolidamento delle basi linguistiche e culturali, con attività graduate che rafforzano la consapevolezza fonologica, l'uso delle strutture di base e l'acquisizione del lessico fondamentale.

Un altro aspetto centrale è l'impiego di strategie didattiche attive e interattive: *role-play*, attività collaborative, utilizzo di immagini, audio e video. Questi strumenti sono funzionali a stimolare l'attenzione e la concentrazione, spesso segnalate come fragilità nel lavoro con questo pubblico. Le tecnologie digitali sono integrate come strumenti di supporto all'apprendimento, sia per esercitare abilità linguistiche, sia per potenziare le competenze digitali di base, ancora poco sviluppate in alcuni casi.

Infine, i sillabi si configurano come culturalmente sensibili, attenti al rispetto delle diversità, dei tabù religiosi e delle dinamiche identitarie. I temi potenzialmente delicati (come il ruolo della donna, la religione, i modelli familiari) sono introdotti con gradualità e accompagnati da attività di mediazione linguistico-culturale, valorizzando il confronto tra sistemi di riferimento differenti e promuovendo una riflessione interculturale consapevole.

3.16 La valutazione

Ai docenti è stato chiesto come valutano i progressi degli studenti. Dall'analisi delle risposte fornite, emergono le seguenti tipologie di valutazione:

- test e prove strutturate (50,0%);
- valutazione delle abilità linguistiche (32,35%);
- valutazione formativa e in itinere (26,47%);
- valutazione in contesti autentici (11,76%);
- valutazione dell'interazione e dell'autonomia (8,82%).

Di seguito proponiamo una tabella **[tab. 17]** che riepiloga le tipologie di valutazione usate con esempi tratti dalle risposte dei docenti.

Tabella 17 La valutazione

Categoria	Descrizione	Esempi tratti dalle risposte dei docenti
Test e prove strutturate	Utilizzo di test standardizzati per misurare i progressi.	'Test di valutazione finale in base agli argomenti svolti', 'Test d'ingresso e test in uscita', 'Test standardizzati, criteri del curriculum d'istituto'.
Valutazione delle abilità linguistiche	Analisi specifica delle quattro abilità, delle competenze lessicali e grammaticali.	'Monitoro il progresso nelle quattro abilità comunicative', 'Miglioramento della comprensione, arricchimento del lessico, meno errori morfosintattici'.
Valutazione formativa e in itinere	Osservazione continua dell'apprendimento lungo tutto il corso, con ripassi e confronto con il livello iniziale.	'Propendo per una valutazione che sia allo stesso tempo formativa e sommativa', 'Scrittura su un quaderno personale, ripassi frequenti'.
Valutazione in contesti autentici	Monitoraggio delle competenze linguistiche in situazioni reali, come dialoghi, uscite didattiche o attività pratiche.	'Scambi comunicativi e situazioni in contesti reali', 'conversazioni con docenti, uscite scolastiche e incontri sul territorio'.
Valutazione dell'interazione e autonomia	Considerazione delle capacità comunicative, della collaborazione tra studenti e dell'autonomia nel processo di apprendimento.	'Predisposizione a supportare i compagni nello svolgimento di un compito', 'Grado di autonomia nello svolgere i compiti assegnati e nell'essere efficaci nella comunicazione'.

Molti docenti si affidano a strumenti standardizzati e oggettivi per misurare i progressi, tra cui test d'ingresso e test in uscita scritti e/o orali, per confrontare il livello iniziale e finale, e test graduati, tarati sul livello di competenza. Un'altra tendenza ricorrente riguarda la valutazione delle quattro abilità linguistiche e di lessico e grammatica. Seguono valutazione formativa e in itinere: molti docenti adottano un approccio dinamico e continuo alla valutazione, considerando, attraverso osservazioni in classe e interazioni, i progressi lungo tutto il percorso formativo.

Alcuni docenti pongono enfasi sulla capacità degli studenti di usare la lingua in contesti reali, scambi comunicativi, situazioni autentiche,

uscite scolastiche e incontri sul territorio; altri sottolineano l'importanza delle competenze comunicative e relazionali, valutando la capacità di mantenere un dialogo e interagire efficacemente, il grado di autonomia nello svolgere i compiti e nell'autoregolazione dell'apprendimento; la predisposizione a collaborare e supportare i compagni.

L'analisi delle risposte evidenzia la presenza di approcci eterogenei alla valutazione, che spaziano da metodi più tradizionali (test scritti/orali) a strategie più dinamiche (valutazione in itinere, osservazione in contesti autentici).

In un report del Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics (BANBEIS)¹³ si indica che il sistema di valutazione in Bangladesh si concentra principalmente sulla memorizzazione e sulla comprensione, trascurando competenze più complesse:

The system of assessment in Bangladesh has always been guided by curriculum though the system only covered learners' ability of memorization and comprehension skills. Other categories of skills in the knowledge like application, analysis, synthesis and evaluation are hardly included in the assessment. Besides, some of the essential qualities such as oral presentation, leadership, tolerance, co-operative attitude, school behavior, co-curricular activities, and social values are not included in the assessment system. As a result, learners' trend to rely heavily on their memorization skill leads them to become crippled lacking required excellence to contribute fruitfully to the society.

There are various techniques for assessing students' learning in secondary schools such as Examinations (includes written, practical and viva voce), practical activities, class test, monthly exam etc. Among them Examinations are the most dominating mechanism for assessing students' achievement in the formal education system of Bangladesh. Therefore, it is necessary to find out real situation of assessment system practiced in secondary level of Bangladesh for its further development and also for making it up to date to meet the need of time and the society.

Jahan, Hasan e Islam indicano come si utilizzi prevalentemente un approccio tradizionale di valutazione sommativa, attribuendo voti e classificando gli studenti, trascurando aspetti fondamentali quali il *feedback* e il supporto all'apprendimento:

13 Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics (BANBEIS) (2013), *An Overview the Present Situation of Assessment System in Secondary School* al seguente link: https://banbeis.portal.gov.bd/sites/default/files/files/banbeis.portal.gov.bd/page/bf60bc17_7f35_45aa_a082_8aedd460dd8a/2013_An%20overview%20the%20present%20situation%20of%20assessment%20system%20in%20secondary%20school.pdf.

At Bangladesh's secondary education level, mostly we use the traditional summative assessment system. In the traditional summative assessment system, 'The giving of marks and the function of grading were overemphasized, whereas the giving of feedback and the function of learning were underemphasized' (Alam 2018; Amin 2017). Formative assessment can ensure better learning outcomes for students. (2025, 2)

La valutazione degli studenti in Bangladesh si basa principalmente su esami standardizzati a livello nazionale, che spesso promuovono l'apprendimento mnemonico piuttosto che lo sviluppo di competenze critiche.

Secondo Mousumi e Tatsuya (2021) nel sistema scolastico del Bangladesh gli studenti vengono valutati continuamente, i risultati degli esami sono cruciali e svolgono un ruolo importante in quanto vengono utilizzati per determinare la promozione degli studenti da un anno all'altro e anche per determinare l'ambito delle future opzioni di studio.

In questo contesto, la misurazione del successo - di studenti, insegnanti e scuole - si basa quasi esclusivamente sui punteggi ottenuti negli esami, come evidenziato da Holbrook (2005, citato in Chowdhury, Sarkar 2018, 11): «school education is exam-driven because the success of learners, teachers and schools is almost exclusively measured by students' results in the exams».

Il sistema formativo non considera dunque gli ambiti cognitivo, affettivo, di ragionamento, di pensiero critico né aiuta a sviluppare competenze per la risoluzione dei problemi e l'apprendimento creativo. Gli esami sono gestiti a livello centrale e vengono condotti alla fine dei gradi scolastici 5, 8, 10 e 12.

Chowdhury e Sarkar (2018) spiegano come gli studenti vengano valutati in base a batterie di test scritti estrapolate dai libri di testo. Poiché gli esami scolastici richiedono principalmente la memorizzazione e il richiamo di contenuti dai libri di testo, un ulteriore elemento critico riguarda il fenomeno del *washback*: Tapan (2010) sottolinea come l'importanza attribuita agli esami standardizzati influenzi fortemente le metodologie didattiche, spingendo gli insegnanti ad adottare lezioni prevalentemente unidirezionali, finalizzate alla preparazione delle prove piuttosto che a favorire un apprendimento attivo e partecipativo.

In linea generale, inoltre, il numero di studenti nelle classi è molto elevato e questo impedirebbe l'impiego di pedagogie coinvolgenti (Rahman 2011). Gli insegnanti ricorrono spesso a lezioni unidirezionali che ostacolano le opportunità di coinvolgimento degli studenti (Sarkar, Corrigan 2014) e anche quando sono previste attività di gruppo, la formazione del gruppo si basa spesso sul rendimento scolastico, per cui gli studenti con risultati più elevati vengono

raggruppati insieme beneficiando dell'attenzione degli insegnanti, mentre gli studenti con risultati più bassi raramente ottengono lo stesso livello di attenzione (Sarkar 2012).

L'approccio alla valutazione ha sollevato preoccupazioni riguardo alla reale efficacia nel misurare le capacità degli studenti e nel prepararli adeguatamente per il futuro. Per affrontare queste criticità, nel 2007 è stato introdotto lo School-Based Assessment (SBA) a livello di istruzione secondaria inferiore (Begum, Farooqui 2008). L'SBA mira a una valutazione continua e olistica degli studenti, considerando vari aspetti del loro apprendimento che riprendiamo dalla *Guida per i docenti*:

With SBA, student assessment at classes will include the following three areas

- Students' coursework - the school work they do in the classroom and at home during the year. Six different areas of student course work have been identified. The areas are class tests, class work, home work, assignments, oral presentations and group work. Each of these areas will contribute to the students' overall course work mark.
- Students' personal development - their behaviour within the school, their development of personal and social values and their participation in co-curricular activities of the school.
- Students' performance in end-of-year examinations.

Based on the following criteria, a student will be assessed through the year in each subject

- a. Attendance in class and interest in learning
 - b. Assessment (class wise)
 - c. Assignments (individual/in group)
 - d. Behaviour, values and honesty
 - e. Presentation of speech/individual and group discussions
 - f. Leadership qualities
 - g. Discipline
 - h. Participation in cultural activities
 - i. Performance in sports and games
 - j. Practical classes in science subjects
- (NCTB 2006, VI)

Con l'introduzione dello SBA, la valutazione degli studenti nel contesto scolastico secondario in Bangladesh comprende tre ambiti principali:

- il lavoro scolastico degli studenti, svolto in classe e a casa durante l'anno: verifiche in classe, attività svolte in aula, compiti a casa, elaborati individuali, presentazioni orali e lavori di gruppo;

- lo sviluppo personale degli studenti, valutato attraverso il comportamento a scuola, i valori personali e sociali acquisiti, e la partecipazione alle attività extracurricolari;
- la performance negli esami di fine anno.

La valutazione avviene lungo tutto l'anno, per ciascuna materia, basandosi sui seguenti criteri: presenza in classe e interesse per l'apprendimento, verifiche periodiche, compiti individuali e di gruppo, comportamento, onestà e valori, presentazioni orali e discussioni individuali o di gruppo, capacità di leadership, disciplina, partecipazione ad attività culturali, partecipazione a sport e giochi, attività pratiche nelle materie scientifiche. Questo approccio mira a fornire una valutazione più completa e centrata sullo sviluppo globale dello studente.

Tuttavia, l'implementazione dello SBA ha incontrato diverse sfide, tra cui la resistenza al cambiamento da parte di insegnanti e istituzioni abituati ai metodi tradizionali di valutazione.

Nonostante gli sforzi per migliorare il sistema di valutazione, il Bangladesh continua ad affrontare problemi come classi sovraffollate, infrastrutture inadeguate e carenza di insegnanti qualificati. Questi fattori influenzano negativamente la qualità dell'istruzione e l'efficacia dei metodi di valutazione implementati. La valutazione nel sistema scolastico del Bangladesh è in una fase di transizione, nel tentativo di bilanciare metodi tradizionali e approcci più moderni e formativi. Per realizzare un cambiamento significativo, è essenziale affrontare le sfide strutturali e culturali esistenti, garantendo al contempo che le riforme siano sostenute da risorse adeguate e formazione per gli insegnanti.

Le caratteristiche del sistema di valutazione in Bangladesh hanno diverse implicazioni per la valutazione degli studenti bangladesi che studiano italiano in Italia. Poiché il sistema educativo bangladesi enfatizza la memorizzazione e il richiamo di informazioni dai libri di testo, gli studenti bangladesi in Italia potrebbero inizialmente aspettarsi un approccio simile anche nell'apprendimento dell'italiano. Questo potrebbe tradursi in una preferenza per esercizi di ripetizione e apprendimento mnemonico di vocaboli e regole grammaticali e difficoltà nell'adattarsi a metodi di valutazione più aperti e basati su competenze comunicative, come le prove orali o le attività collaborative.

Sarà utile introdurre gradualmente forme di valutazione alternative, spiegando l'importanza dell'interazione e del pensiero critico nell'apprendimento della lingua.

Ancora, in riferimento all'effetto *washback* e al focus sugli esami, gli studenti bangladesi in Italia potrebbero essere portati a concentrarsi esclusivamente sulle prove finali piuttosto che sul processo di apprendimento. Gli insegnanti dovrebbero chiarire che

l'apprendimento linguistico non si riduce a superare un esame, ma si basa su progressi costanti e sull'uso della lingua in contesti reali. Un approccio basato su valutazioni formative e feedback continuo potrebbe aiutare a ridurre l'ansia da prestazione e migliorare la motivazione.

Le classi in Bangladesh sono spesso sovraffollate, aspetto che limita le opportunità di partecipazione attiva e di interazione tra studenti e docenti. Gli studenti bangladesi potrebbero quindi essere abituati a un ruolo passivo in classe. È importante incoraggiare la partecipazione attiva attraverso metodi di valutazione basati su interazione e produzione linguistica (ad esempio, role-play, lavori di gruppo, simulazioni) (Serragiotto 2016). Potrebbero essere necessarie strategie specifiche per stimolare gli studenti più timidi o meno abituati a interagire liberamente con l'insegnante.

In Bangladesh, la divisione in gruppi è spesso basata sul rendimento scolastico, con gli studenti più bravi che ricevono maggiore attenzione. Questo può creare insicurezza negli studenti con un livello linguistico più basso. In Italia, i docenti dovrebbero adottare strategie di valutazione che promuovano l'inclusione e il supporto reciproco, evitando la separazione rigida in base alle competenze. La creazione di gruppi eterogenei e il tutoring tra pari possono facilitare un apprendimento più equilibrato.

Il tentativo di introdurre lo SBA in Bangladesh ha mostrato che una valutazione più ampia, che consideri non solo il rendimento ma anche la partecipazione e lo sviluppo personale, può essere efficace ma necessita di supporto e formazione adeguata. Nel contesto italiano, una valutazione olistica degli studenti bangladesi dovrebbe tenere conto non solo delle competenze linguistiche, ma anche di aspetti come: l'interesse e la motivazione verso l'apprendimento della lingua, il livello di partecipazione in classe e la capacità di interagire con compagni e insegnanti, il progresso individuale nel tempo, valorizzando miglioramenti anche piccoli.

Per valutare efficacemente gli studenti bangladesi in Italia, è necessario considerare le loro abitudini e aspettative scolastiche, ma anche guidarli verso un modello di valutazione più formativo e interattivo. Questo significa introdurre gradualmente modalità di valutazione che valorizzino la comunicazione e il pensiero critico, fornire feedback continuo, stimolare la partecipazione attiva, superando la tendenza alla passività in classe, favorire la collaborazione tra studenti con livelli diversi, anziché la suddivisione rigida in base al rendimento.

Queste strategie possono aiutare a rendere la valutazione più equa e a supportare il successo degli studenti nel loro percorso di apprendimento dell'italiano.

La valutazione delle competenze linguistiche, in riferimento ai sillabi Pre-A1, A1, A2 e B1, si configura come un processo coerente

con un approccio orientato all'uso pratico e comunicativo della lingua. I sillabi elaborati presentano una chiara articolazione delle abilità in termini di ricezione, produzione, interazione e mediazione, permettendo una valutazione integrata e bilanciata delle competenze. La presenza di descrittori operativi, spesso collegati a contesti di vita reale (es. chiedere informazioni, compilare moduli, partecipare a un colloquio), consente di progettare prove di verifica fondate su compiti autentici. Il sillabo B1 apre anche alla valutazione di competenze legate alla cittadinanza attiva e alla comprensione di testi più astratti o normativi. La struttura modulare e la progressione interna offrono solide basi per costruire griglie di osservazione e rubriche valutative coerenti con i livelli del QCER. Una prospettiva da considerare, inoltre, è l'integrazione di momenti di autovalutazione e valutazione tra pari.

3.17 La definizione del sillabo dei corsi

L'ultima domanda del questionario riguarda le modalità con cui i docenti definiscono il sillabo e selezionano i contenuti da trattare in aula [tab. 18]. La maggior parte degli insegnanti (38%) dichiara di costruire il sillabo sulla base delle esigenze specifiche degli studenti. Il 29% riferisce di seguire un programma articolato in unità didattiche che affrontano ambiti di immediata rilevanza per la vita quotidiana degli apprendenti, come casa, famiglia, scuola, lavoro, sanità e alimentazione. Il 21% degli insegnanti dichiara di attenersi all'ordine proposto dal manuale adottato. Infine, quattro docenti (12%) affermano di partire da un programma predefinito o dal manuale, ma di adattare successivamente il sillabo in base ai bisogni che emergono in classe.

Da rilevare che nessuno dei docenti fa riferimento ai sillabi degli Enti certificatori (Associazione CLIQ 2011a; 2011b; 2011c; 2011d).

Tabella 18 La definizione del sillabo

Definizione del sillabo	Nr. docenti	%
Esigenze degli studenti	13	38
Programma predefinito di unità didattiche	10	29
Manuale	7	21
Programma o Manuale + Esigenze studenti	4	12

La maggior parte dei docenti adatta il sillabo alle esigenze degli studenti, sottolineando l'importanza di un approccio centrato sul discente. Questo è in linea con la prospettiva dell'educazione

linguistica orientata all'apprendente che evidenzia la necessità di un'analisi dei bisogni per progettare programmi didattici efficaci.

Alcuni docenti enfatizzano ambiti di rilevanza immediata (es. lavoro, sanità, cibo) riflettendo un approccio funzionale-comunicativo, che mira a sviluppare competenze linguistiche utili per la vita quotidiana. Questa scelta è coerente con l'approccio del QCER, che pone l'accento sulle competenze comunicative in contesti reali.

Quattro docenti seguono un programma prestabilito ma lo modificano in base alle esigenze emergenti: ciò suggerisce l'importanza di un sillabo 'dinamico' o 'emergente', che si evolve nel corso dell'insegnamento per rispondere ai bisogni reali della classe. Approcci come quelli del *task-based syllabus* di Nunan (1988) potrebbero supportare questa flessibilità, integrando attività significative per gli studenti.

Sette docenti (21%) seguono l'ordine del manuale adottato, evidenziando il ruolo di questi strumenti come guida per la pianificazione didattica. Tuttavia, si sottolinea la necessità di integrare o personalizzare i materiali per evitare che il manuale diventi una gabbia rigida.

La costruzione del sillabo richiede un equilibrio tra pianificazione iniziale e adattabilità. Questo suggerisce che un sillabo efficace potrebbe includere una componente modulare che preveda unità di base e spazi per personalizzazioni in itinere.

3.18 Dai risultati dei questionari alle implicazioni per la costruzione dei sillabi

L'analisi dei dati emersi dai questionari ha offerto indicazioni preziose per la progettazione dei sillabi, sottolineando la necessità di un'impostazione didattica che consideri non solo le difficoltà linguistiche degli apprendenti, ma anche le dinamiche culturali e sociali che ne influenzano il percorso formativo. I risultati raccolti suggeriscono implicazioni operative per la selezione dei contenuti, la costruzione dei materiali e l'adozione di strategie glottodidattiche mirate, orientando verso un modello di insegnamento più aderente alle condizioni e ai bisogni specifici della comunità bangladesese residente a Venezia.

In particolare, i dati raccolti orientano verso l'adozione di sillabi di tipo processuale, secondo la definizione di Breen (1987a; 1987b). Un sillabo processuale si distingue per il suo carattere non prescrittivo: esso non viene stabilito in modo rigido a priori, ma si configura come uno strumento in evoluzione, che si adatta progressivamente alle esigenze, ai progressi e alle criticità che emergono nel contesto didattico. A differenza dei sillabi predefiniti, strutturati secondo una sequenza fissa di contenuti, i sillabi processuali si caratterizzano per:

- flessibilità: i contenuti del corso possono essere modificati in itinere in funzione del contesto e dei bisogni emergenti, consentendo una ridefinizione delle priorità durante il percorso formativo;
- centratura sull'apprendente: pur basandosi su un'analisi iniziale dei bisogni, il sillabo evolve in risposta a richieste, difficoltà e interessi espressi dagli studenti, promuovendo la loro partecipazione attiva nelle scelte didattiche;
- apprendimento dinamico: obiettivi, metodologie e materiali vengono continuamente adattati per garantire pertinenza ed efficacia; le attività si costruiscono in modo progressivo a partire dall'interazione in classe e dai risultati ottenuti;
- feedback continuo: il docente monitora costantemente i progressi degli studenti, utilizzando il feedback per riorientare contenuti e attività. Gli studenti stessi contribuiscono con osservazioni e proposte che guidano l'andamento del corso.

I principali vantaggi di un sillabo processuale risiedono nella sua capacità di essere adattato a gruppi classe eterogenei, di rispondere in modo puntuale ai bisogni reali degli studenti e di valorizzare la pluralità di esperienze, livelli e stili di apprendimento. Tuttavia, questo approccio comporta una minore prevedibilità e richiede una gestione più complessa da parte del docente, oltre a una solida esperienza glottodidattica. Proprio per queste caratteristiche, il sillabo processuale si rivela particolarmente efficace nei contesti di insegnamento rivolti a migranti, dove le esigenze formative sono spesso eterogenee e in continua trasformazione. Esso valorizza la relazione dialogica tra docente e apprendenti, concependo l'apprendimento come un processo collaborativo, negoziato e flessibile.

Come scrive Mezzadri:

In una dimensione d'apprendimento moderna il discente si trova a essere il protagonista indiscusso del processo d'apprendimento e per di più un protagonista in grado di collaborare con responsabilità al proprio percorso di formazione, alla ricerca di un'autonomia critica che possa permettergli di trarre vantaggio da situazioni d'apprendimento non più esclusivamente dirette dal docente, ma frutto della collaborazione con i compagni in classe o di momenti di formazione autodiretta. (2002, 3)

Dall'analisi delle risposte emerge chiaramente un orientamento didattico basato sull'azione, in cui l'apprendente è concepito come un attore sociale e la lingua come una pratica comunicativa dinamica, strettamente connessa all'uso concreto e situato. L'insegnamento, in questa prospettiva, assume una forte dimensione socio-interazionale: l'ambiente comunicativo e le caratteristiche socioculturali degli apprendenti diventano il perno attorno al quale costruire la

programmazione didattica, che va progettata in coerenza con un'attenta identificazione dei bisogni specifici del gruppo.

3.19 Conclusioni

Pur nella consapevolezza dei limiti legati alla parzialità e alla non rappresentatività statistica dei dati raccolti, la ricerca condotta tramite questionari somministrati a docenti e studenti attivi nell'area veneziana ha consentito di delineare un quadro ricco e articolato del contesto di insegnamento-apprendimento dell'italiano L2, evidenziandone la complessità e la dinamicità

I dati emersi mettono in evidenza la necessità di superare modelli didattici statici e generalizzati per abbracciare approcci più flessibili, modulari e orientati all'azione, capaci di valorizzare la dimensione biografica, affettiva, sociale e culturale degli apprendenti.

I docenti intervistati dimostrano una forte sensibilità verso i bisogni specifici dell'utenza e la tendenza a costruire percorsi didattici personalizzati, anche se spesso in assenza di riferimenti strutturati a sillabi certificativi. Allo stesso tempo, gli studenti esprimono un'elevata motivazione all'apprendimento della lingua italiana, strettamente connessa a obiettivi concreti di integrazione, autonomia e miglioramento della propria condizione di vita. Questa motivazione si articola in una pluralità di bisogni - lavorativi, familiari, civici, relazionali - che il sillabo deve saper intercettare e tradurre in proposte didattiche concrete e spendibili.

L'analisi condotta evidenzia inoltre l'importanza di integrare nel sillabo contenuti culturali, attività autentiche e strumenti digitali, promuovendo un apprendimento linguistico situato, partecipativo e motivante. L'insegnamento di italiano a migranti bangladesi non può prescindere da un approccio interculturale che tenga conto della diversità linguistica e culturale come risorsa e che favorisca il dialogo tra sistemi di riferimento differenti.

In questa prospettiva, il sillabo emerge non solo come uno strumento tecnico di pianificazione, ma come dispositivo pedagogico capace di orientare e sostenere percorsi formativi inclusivi, attenti ai contesti e alle soggettività. La proposta di un sillabo processuale, capace di adattarsi nel tempo ai bisogni emergenti degli studenti e di coinvolgerli attivamente nella costruzione del proprio apprendimento, si rivela particolarmente adatta in contesti migratori complessi e in continua trasformazione.

Investire nella formazione degli insegnanti, nella creazione di materiali flessibili e accessibili, e nel sostegno a pratiche valutative inclusive rappresenta un passo fondamentale per garantire percorsi di apprendimento realmente efficaci e trasformativi. Solo attraverso un'azione didattica fondata sull'ascolto, sulla riflessione e sulla

co-progettazione è possibile costruire sillabi che non siano meri elenchi di contenuti, ma strumenti per l'*empowerment* linguistico, sociale e culturale delle persone migranti.

Bibliografia

- Alam, F. (2018). «Revisioning English Studies in Bangladesh in the Age of Globalization and ELT». *Education in the Asia-Pacific Region*, 44, 241-61. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0708-9_13.
- Amin, M.A. (2017). *Charting the River: A Case Study of English Language Teaching in Bangladesh* [PhD Dissertation]. Canterbury: The University of Canterbury. <https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/14381>.
- Aquilino, A. (2011). «Elaborazione di un questionario per la rilevazione dei bisogni comunicativi degli adulti immigrati». *Italiano LinguaDue*, 3(2), 419-44. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1930>.
- 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>.
- Begum, M.; Farooqui, S. (2008). «School Based Assessment: Will It Really Change the Education Scenario in Bangladesh?». *International Education Studies*, 1(2), 45-53. <https://doi.org/10.5539/ies.v1n2p45>.
- Benucci, A. (a cura di) (2007). *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Breen, M. (1987a). «Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part I». *Language Teaching Abstracts*, April, 81-92. <https://doi.org/10.1017/s026144480004365>.
- Breen, M. (1987b). «Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part II». *Language Teaching Abstracts*, July, 157-74. <https://doi.org/10.1017/s02614448000450x>.
- Brindley, G. (1984). *Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program*. Sydney: NSW Adult Migrant Education Service.

- Brown, J.D (2009). «Foreign and Second Language Needs Analysis». Long, M.H.; Doughty, C.J. (eds), *The Handbook of Language Teaching*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 269-93. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch16>.
- Chowdhury, R.; Kabir, A.H. (2014). «Language Wars: English Education Policy and Practice in Bangladesh». *Multilingual Education*, 4(1), 1-16.
- Chowdhury, R.; Sarkar, M. (2018). «Education in Bangladesh: Changing Contexts and Emerging Realities». Chowdhury, R.; Sarkar, M.; Mojumdar, F.; Roshid, M.M. (eds), *Engaging in Educational Research: Revisiting Policy and Practice in Bangladesh Research*. Singapore: Springer, 1-18. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0708-9>.
- COE, Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Trad. it.: Bertocchi, D.; Quartapelle, F. (a cura di), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. 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>.
- Cook, V. (1991). «The Poverty-Of-The-Stimulus Argument and Multicompetence». *Second Language Research*, 7(2), 103-17. <https://doi.org/10.1177/026765839100700204>.
- Erling, E.J.; Seargeant, P.; Solly, M.; Chowdhury, Q.H.; Rahman, S. (2012). *Attitudes to English as a Language for International Development in Rural Bangladesh*. London: British Council.
- Farhad, M. (2013). «Communicative Language Teaching in Bangladesh. Is it an Applicable Method in ESL/EFL Context?». *Language in India*, 13(10), 287-93.
- Hamid, M.O. (2010). «Globalisation, English for Everyone and English Teacher Capacity: Language Policy Discourses and Realities in Bangladesh». *Current Issues in Language Planning*, 11(4), 289-310. <https://doi.org/10.4324/9780429464454-11>.
- Hamid, M.O.; Baldauf, R.B. (2008). «Will CLT Bail out the Bogged down ELT in Bangladesh?». *English Today*, 24(3), 16-24. <https://doi.org/10.1017/S0266078408000254>.
- Hamid, M.O.; Honan, E. (2012). «Communicative English in the Primary Classroom: Implications for English-In-Education Policy and Practice in Bangladesh». *Language, Culture and Curriculum*, 25(2), 139-56. <https://doi.org/10.1080/07908318.2012.678854>.
- Jahan, T.; Hasan, K.; Islam, S. (2025). «Formative Assessment at Secondary Education Level in Bangladesh: A Study on Measuring Teachers' Readiness». *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*, 7(1), 1-13. <https://www.ijfmr.com/papers/2025/1/35791.pdf>. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i01.35791>.
- Mezzadri, M. (2002). «L'autonomia dello studente: dall'analisi dei bisogni alle strategie di apprendimento». *SeLM*, 6, 2-12.
- Mousumi, M.H.; Tatsuya, K. (2021). «School Education System in Bangladesh». Sarangapani, P.M.; Pappu, R. (eds), *Handbook of Education Systems in South Asia*. Singapore: Springer, 443-77. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9_11.

- National Curriculum and Textbook Board (2006). *Teachers' Guide For School-Based Assessment in Classes VI-IX*. Dhaka: Ministry of education.
- Nuby, M.H.M.; Rashid, R.B.; Rahman, A.R.M.M.; Hasan, M.R. (2020). «Communicative Language Teaching in Bangladeshi Rural Schools». *Universal Journal of Educational Research* 8(2), 622-30. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080235>.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Piccardo, E.; Germain-Rutherford, A.; Lawrence, G. (2022). *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*. New York: Routledge.
- Rahman, S.M.H. (2011). *Professional Learning of Secondary Science Teacher in Bangladesh* [PhD dissertation]. Melbourne: Monash University.
- Rahman, M.M.; Islam, M.S.; Singh, M.K.M. (2019). «English Language Teaching in Bangladesh Today: Issues, Outcomes and Implications». *Language Testing in Asia*, 9(9), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0085-8>.
- Rahman, A.K.M.M.; Siddik, M.A.B.; Javed, M.K.S.; Parveg, R.; Akhter, R.; Mostafa, M.G.; Ayub, A. (2023). *Teacher's Guide English for Today. Class Two*. Dhaka: National Curriculum & Textbook Board, Bangladesh.
- Richterich, R.; Chancerel, J.L. (1978). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sarkar, M.; Corrigan, D. (2014). «Bangladeshi Science Teachers' Perspectives of Scientific Literacy and Teaching Practices». *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12, 1117-41. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9450-8>.
- Sarkar, M. (2012). *Promotion of Scientific Literacy: Teachers' Perspectives, Practices and Challenges* [PhD Dissertation]. Melbourne: Monash University.
- Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Bonacci-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>.
- Tapan, M.S.M. (2010). «Science Education in Bangladesh». Lee, Y.J. (ed.), *World of Science Education: Science Education Research in Asia*. Rotterdam: Sense, 17-34. https://doi.org/10.1163/9789460910746_003.
- Tardi, G. (2024). «Sillabi di italiano a stranieri: lo stato dell'arte». *ItalianoLinguaDue*, 16(2), 1-35. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/27751>.
- Tardi, G. (2025). *Sillabi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri. Teorie, pratiche, contesti*. Roma: Aracne.
- Tonioli, V. (2020). «Educazione linguistica e rappresentazioni della disabilità in famiglie migranti di origine bangladesi. Risultati di un'indagine condotta nel territorio di Venezia». *Journal of Health Care Education in Practice*, 2, 77-87. <http://doi.org/10.14658/pupj-jhcep-2020-1-9>.
- Tonioli, V. (2022). «Tell Me: Language Education Representations and Family Language Policies in Transnational Bangladeshi Low Socioeconomic Status Families Living in Italy». *International Journal of Multilingualism*, 19(2), 269-87. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2040512>.

4 Le particolarità della lingua bangla legate ai sillabi elaborati che si ripercuotono sulla didattica

Giulia Ferro

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 4.1 Introduzione e metodologia. – 4.1.1 Introduzione. – 4.1.2 Metodologia. – 4.2 Fonologia e ortografia; 4.3 Il sintagma nominale. – 4.3.1 Nomi: genere e numero, singolare e plurale. – 4.3.2 Articoli. – 4.3.3 Aggettivi. – 4.3.4 Il lessico: stratificazione e competenza plurilingue; 4.3.5 Alcuni specifici campi semantici. – 4.3.6 Introduzione ai casi. – 4.4 Pronomi. – 4.5 Preposizioni. – 4.6 Verbi. – 4.6.1 L'espressione del verbo 'essere' come verbo copulativo, esistenziale e ausiliare. – 4.6.2 L'espressione del verbo 'avere' indicante possesso. – 4.6.3 I principali tempi verbali: presente, presente progressivo, passato prossimo, futuro. – 4.6.4 I verbi servili. – 4.6.5 L'imperativo. – 4.6.6 I verbi riflessivi. – 4.6.7 L'espressione del modo condizionale e un'introduzione al periodo ipotetico. – 4.7 La frase. – 4.7.1 Frase nucleare, negativa e interrogativa. – 4.7.2 Frase complessa, coordinate e subordinate. – 4.8 Altri aspetti linguistici rilevanti per la didattica della L2 a studenti bangladesi. – 4.8.1 Avverbi. – 4.8.2 I numerali. – 4.8.3 Prezzi, giorni della settimana, date e espressioni dell'ora. – 4.8.4 Saluti, espressioni di cortesia e presentazioni. – 4.8.5 Altre espressioni utili: 'piacere', 'avere male', esprimere stati d'animo. – 4.8.6 Gesti. – 4.9 Conclusioni.

4.1 Introduzione e metodologia

4.1.1 Introduzione

In questo capitolo, pensato per aiutare docenti di italiano L2 e LS che lavorano nella didattica dell'italiano con studenti bangladesi nel contesto veneziano, si tratteranno argomenti della lingua bangla in relazione all'apprendimento dell'italiano. Si seguirà la struttura dei

sillabi prodotti all'interno del progetto tenendo in considerazione le peculiarità della comunità presa in esame.

I principali temi grammaticali saranno affrontati in ottica acquisizionale, partendo dalla fonologia e dall'ortografia e continuando con il sintagma nominale (sostantivi, articoli e aggettivi) con dei foci sulla competenza plurilingue e su determinati campi semantici. Seguiranno pronomi, preposizioni, il verbo e la struttura della frase. Un paragrafo finale sarà dedicato ad argomenti non strettamente grammaticali, ma rilevanti per una didattica attenta anche alle necessità pragmatiche degli studenti.

In ogni sezione verranno esaminate le parti salienti dei sillabi dei diversi livelli (dal Pre-A1 al B1) che implicano alcune specifiche linguistiche del bangla che rappresentano delle difficoltà nell'apprendimento. Tale previa conoscenza da parte di docenti di italiano L2/LS può aiutare nella configurazione di corsi adatti e adattabili ai bisogni degli studenti, soprattutto in classi a maggioranza bangladesi, come quelle di Mestre e Marghera. Le particolarità linguistiche verranno collegate agli argomenti di ogni livello di apprendimento tenendo allo stesso tempo in considerazione le caratteristiche linguistiche delle persone di madrelingua bangla.

L'importanza di tale lavoro è sottolineata anche da Quattrocchi et al. (2003, 195):

Accogliere lo straniero fornendogli pari opportunità formative significa predisporre anche percorsi specifici, meglio se individualizzati, di acquisizione dell'italiano come L2.

4.1.2 Metodologia

È necessario premettere che il seguente lavoro è stato sviluppato in un contesto specifico, quello di Venezia, Mestre e Marghera, con un numero limitato di persone ma anche di contesti. In questo senso, il *background* delle persone migranti di questo determinato luogo può divergere da quello di un altro contesto, per motivi lavorativi, migratori, di composizione demografica, religiosa, ecc. Attraverso la ricerca etnografica che ha reso possibile comprendere le difficoltà degli apprendenti, si è anche potuto notare che il livello di scolarizzazione dei partecipanti può variare grandemente. In modo direttamente proporzionale al grado di istruzione, anche la conoscenza dell'inglese varia, aggiungendo o sottraendo un mezzo di comprensione tra studenti e docenti, un 'ponte' per apprendere l'italiano.

Partendo dagli argomenti della grammatica italiana presenti nei descrittori dei sillabi, è stata fatta una ricerca comparativa sulle stesse espressioni morfo-sintattiche nel bangla parallelamente a una ricerca su più livelli nel territorio veneziano. L'approccio

adottato è sociolinguistico e etnografico, con metodo di ricerca misto quali-quantitativo. Sono state utilizzate sia fonti primarie, raccolte durante la ricerca sul campo, e fonti secondarie, tra cui:

- pubblicazioni riguardanti la lingua bangla e le sue caratteristiche grammaticali (in particolare Dasgupta 2003);
- grammatiche di lingua italiana (Serianni [1997] 2003; Peccianti [1997] 2007; Nocchi 2011; Patota 2017);
- grammatiche di lingua bangla sia in italiano (Prayer et al. 2012) che in inglese (Nasrin, Van Der Wurff 2009).

È stato inoltre considerato il lavoro di Quattrocchi et al. (2003), una ricerca sociologica sui fenomeni migratori nel comune di Monfalcone con focus sulla comunità bangladesi.

Più nel dettaglio, la ricerca – iniziata nel maggio 2023 – ha incluso le seguenti attività:

- inizialmente si sono esplorate classi di italiano L2 con/per persone di origine bangladesi, sia inseriti nell'istruzione ufficiale (come il CPIA, Centro Provinciale di Istruzione agli Adulti) che privati (associazioni, gruppi di lavoro, ecc. gestiti da bangladesi o italiani);
- approssimativamente da settembre 2023 a settembre 2024 sono state condotte e registrate¹ a Venezia, Mestre e Marghera 20 interviste semi-strutturate a 17 partecipanti di origine bangladesi, differenti per genere, generazione² e status socioeconomico. L'intervista semi-strutturata ha permesso di esplorare diverse necessità e di espandere, nel corso del tempo, le problematiche principali presenti nel territorio riguardo alla lingua italiana. Inizialmente le interviste si sono concentrate principalmente sulle difficoltà legate all'apprendimento della lingua e agli specifici argomenti che creano maggiore difficoltà. Nel corso del tempo si è rivelato necessario concentrarsi su aspetti non puramente linguistici ma anche su altri che riguardano variabili sociolinguistiche specifiche della comunità in esame, ovvero l'attitudine e la motivazione nei confronti dell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda;
- tra novembre 2023 e agosto 2024 si sono condotte interviste semi-strutturate a 26 docenti di italiano L2 di diverse istituzioni e associazioni. Attraverso i loro contributi, sono emerse le principali difficoltà linguistiche degli apprendenti bangladesi,

1 Interviste e osservazioni sono state fatte secondo le normative vigenti, previa consultazione del Comitato Etico dell'Università Ca' Foscari, redigendo e facendo firmare un consenso informato sul trattamento dati e sui dati sensibili raccolti.

2 Le diverse generazioni hanno potuto dare informazioni riguardo alle loro difficoltà nell'apprendimento dell'italiano in stadi diversi della vita, in diverse età di arrivo a Venezia.

ovvero sintassi, fonetica e concordanza per genere e numero, come si vedrà in seguito;

- da marzo 2024 a febbraio 2025 sono state osservate 66 ore di lezioni in presenza in diverse associazioni e istituzioni del territorio, sia pubbliche che private, analizzando la metodologia di insegnamento dei docenti, la ricezione degli studenti, prendendo note e, eventualmente, fotografando esercizi (con il consenso informato da parte degli studenti) in cui le difficoltà maggiori nella lingua risaltavano o in cui le interferenze della madrelingua erano particolarmente evidenti.

La traslitterazione delle espressioni in lingua bangla che si troveranno in questo capitolo è scientifica, poiché maggiormente accettata in generale nell’ambito linguistico e sociolinguistico e perché singole devianze dalle regole fonetiche della lingua bangla non sono parte dello scopo di questo capitolo.

4.2 Fonologia e ortografia

Il descrittore di fonologia e ortografia del livello Pre-A1 include le conoscenze incluse nel box 1.

Box 1 Forme grammaticali Pre-A1: Fonologia e ortografia

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

Tabella 1 Il sistema di scrittura della lingua bangla

অ a	আ ā	ই i	ঈ ī	উ u	ঊ ū	ঋ ṛi
এ e	ঐ ai	ও o	ঔ au	অং am	অঃ ah	
ক ka	খ kha	গ ga	ঘ gha	ঙ ña		
চ ca	ছ cha	জ ja	ঝ jha	ঞ ña		

4 • Le particolarità della lingua bangla legate ai sillabi elaborati

ট <i>ṭa</i>	ঠ <i>ṭha</i>	ড <i>ḍa</i>	ঢ <i>ḍha</i>	ণ <i>ṇa</i>
ত <i>ta</i>	থ <i>tha</i>	দ <i>da</i>	ধ <i>dha</i>	ন <i>na</i>
প <i>pa</i>	ফ <i>pha</i>	ব <i>ba</i>	ভ <i>bha</i>	ম <i>ma</i>
য <i>ya</i>	র <i>ra</i>	ল <i>la</i>	ব <i>va/ba</i>	
শ <i>śa</i>	ষ <i>ṣa</i>	স <i>sa</i>	হ <i>ha</i>	

Tabella 2 I diacritici vocalici nell'alfabeto bangla in esempio con la lettera ক *ka*

ক <i>ka</i>	কা <i>kā</i>	কি <i>ki</i>	কী <i>kī</i>	কু <i>ku</i>	কূ <i>kū</i>	কৃ <i>kṛi</i>	কে <i>ke</i>	কৈ <i>kai</i>	কো <i>ko</i>	কৌ <i>kau</i>
-------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	---------------	--------------	---------------	--------------	---------------

Nell'insegnamento di un corso di livello Pre-A1, l'avvio dall'ortografia e quindi dall'alfabeto richiede di considerare le caratteristiche specifiche del sistema di scrittura bangla. Il sistema di scrittura bangla, infatti, è composto da 46 simboli tra vocali e consonanti [tab. 1], a cui si aggiungono 10 simboli vocalici di combinazione [tab. 2]. Infatti, la lingua bangla utilizza un sistema di scrittura abugida o alfasillabico, nel quale una sillaba si forma con una combinazione di consonanti e vocali. Queste ultime hanno due possibili forme grafiche: una forma 'estesa', riportata nelle prime due righe della figura 1, che viene utilizzata in posizione iniziale o dopo un'altra vocale (ad esempio nei dittonghi), e una forma 'diacritica' in combinazione con i simboli consonantici, come in tabella 2 (Prayer et al. 2012, 8). L'alfabeto della lingua bangla si scrive da sinistra a destra.

Molte persone conoscono anche l'alfabeto inglese, o perché hanno fatto studi in lingua inglese o perché, in generale, è molto diffuso anche nello spelling. Ci saranno molte difficoltà iniziali con lo spelling dell'alfabeto italiano: al posto del grafema ⟨i⟩, spesso, gli studenti scrivono ⟨e⟩, seguendo lo spelling inglese. Una seconda difficoltà che si potrà sicuramente incontrare nell'insegnamento dell'alfabeto riguarda la scarsa alfabetizzazione di molte persone, soprattutto donne sopra i 40 anni (Tonioli 2022, 27).

Per quanto riguarda i singoli suoni e grafemi dell'italiano che vengono inclusi in questo descrittore, è necessario fare i seguenti commenti:

- i suoni /k/ di /kaza/ e /tʃ/ di /tʃena/ esistono in lingua bangla, e si scrivono rispettivamente con la ⟨k⟩ e con la ⟨c⟩; i suoni /g/ e /dʒ/ esistono in lingua bangla, e si scrivono rispettivamente ⟨g⟩ e ⟨j⟩;
- l'utilizzo dell'⟨h⟩, in ortografia, sicuramente sarà una difficoltà iniziale nella scrittura (ma anche nella lettura) di parole con combinazioni consonantiche come ⟨c⟩+⟨h⟩, come 'chiesa' o 'chiaro'. Questo accade poiché questa combinazione specifica dell'italiano, con ⟨c⟩ seguita da ⟨h⟩ non esiste nell'ortografia della lingua bangla. Nel caso di ⟨c⟩+⟨h⟩, essendoci il grafema ⟨c⟩, questa verrà facilmente pronunciata come /tʃ/ come accade

per la stessa lettera in bangla, nonostante questa sia seguita da (h) in italiano, e una parola come 'chiesa' verrà scritta come (k). Nel caso, invece, della combinazione consonantica di (g)+(h), presente in parole come 'ghiaia' o 'ringhiera', questa tipicità dell'italiano è più facile che venga pronunciata correttamente con il suono /g/, poiché il suono /dʒ/ è dato dalla lettera (j). Il suono /g/, invece, si scrive (g) in lingua bangla: la mancata comprensione dell'uso e del significato corretto di (h) a destra di (g), nei livelli più bassi di lingua, può corrispondere, dunque, a una corretta pronuncia;

- come grafema, la lettera (q), invece, non esiste in lingua bangla ma esiste in lingua araba e in lingua inglese, che molte persone possono conoscere avendo frequentato la *madrassa* (la scuola coranica) e sapendo leggere e scrivere l'arabo e/o avendo studiato l'inglese;
- alcuni cluster consonantici e alcune combinazioni che formano le sillabe incluse nel descrittore possono essere di particolare difficoltà, come /gl/, /p/, /ps/, /pn/, fricativa sibilante + consonante, tra quelli tipici italiani: si nota, ad esempio, che solitamente la fricativa sibilante + consonante si trasforma nel parlato in *es/*is + consonante (*escola/*iscola > scuola). Per quanto riguarda altri esempi inclusi nel descrittore, nella lingua bangla esistono alcuni di questi cluster consonantici complessi soprattutto nell'ortografia, come /kʃ/ o /pn/. Questi erano presenti anche nelle lingue progenitrici, tra cui il sanscrito e le lingue medio-indoarie. Nella pronuncia della lingua, però, alcuni di questi sono stati semplificati in un processo diacronico: ad esempio, la parola *apēkṣā* অপেক্ষা (attesa) semplifica il cluster con la pronuncia /opekka/, mentre la parola *svapna* স্বপ্ন (sogno) viene pronunciata /ʃɔpnɔ/ (cf. Dasgupta 2003, 390);
- per quanto riguarda l'accento in senso fonologico-prosodico, si sottolinea la difficoltà a comprendere l'accento delle parole italiane nella lettura, in quanto in lingua bangla l'accento è maggiormente dettato dalla lunghezza vocalica. Per quanto riguarda invece l'apprendimento dell'accento grafico, questo sarà inizialmente mnemonico in quanto non esiste un corrispettivo in lingua bangla e sarà facilmente confuso con l'apostrofo, anch'esso non esistente in lingua bangla. Quest'ultimo potrebbe essere maggiormente compreso vista la sua presenza nella lingua inglese nelle contrazioni come *doesn't*, *don't*, ecc., che in diversi casi può essere conosciuta dalle persone di origine bangladese;
- la punteggiatura, nelle lingue indoarie, non è particolarmente diffusa se non a partire da tempi recenti: nella lingua sanscrita è solamente il *danḍa*, o il suo raddoppiamento, a essere scritto per segnalare la fine di un periodo o di una frase. Oltre a questo,

non esistono altri segni di punteggiatura né per segnalare una domanda né per segnalare un'esclamazione, tipi di periodi che possono essere inferiti da particelle specifiche (Ruppel 2017, 33). La stessa cosa succede anche in lingua bangla, come in altre lingue indoarie, nonostante sia sempre più facile vedere virgole (,), punti (.), punti di domanda (?) e punti esclamativi (!) presi in prestito dall'alfabeto latino (Salomon 2003, 85).³

In aggiunta alle questioni trattate nel descrittore, si segnala che le maggiori difficoltà riguardanti la fonologia riguardano i seguenti suoni, che non esistono nella lingua bangla:

- i dittonghi /au/, /ai/, /ae/, /oi/, /uo/, ecc.
- i suoni /dʒ/, /z/ e /tʃ/ vengono molto spesso confusi e, comprensibilmente, è difficile associare il suono corretto ai morfemi. Il suono /dʒ/, presente in lingua bangla, può andare a sostituire /z/ come in /nazo/ > */nadʒo/; il suono /tʃ/ come in /'pitʃsa/ può diventare /'piza/ o /'pidʒa/, e /bel:etʃsa/ > /bel:edʒa/. La parola 'grazie' ['grattsje], ad esempio, presenta il fonema /tʃ/ che spesso si ripresenta come ['grasje]. Si veda l'esempio in figura 1.
- La fricativa labiodentale sorda /v/ non esiste in lingua bangla, quindi sarà spesso sostituita arbitrariamente con l'occlusiva bilabiale /b/, presente invece in bangla;

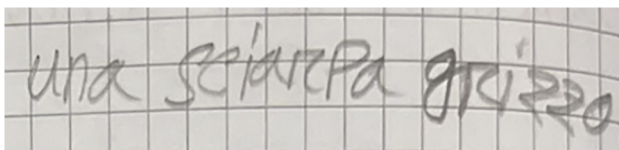


Figura 1 Foto dell'Autrice, Esempio di scrittura, CPIA

- La fricativa labiodentale sonora /f/, nonostante possa esistere in alcune varietà/registri di lingua dove i prestiti arabo-persiani sono correttamente pronunciati, non è presente in lingua bangla, se non come /pʰ/. Ad esempio, */pʰab:rika/ > /'fab:rika/ o come nella parola scritta da uno studente di A1 in un esercizio di descrizione *perpatto > perfetto [fig. 2].

³ Per un approfondimento sul sistema fonologico e ortografico, si veda Dasgupta 2003, 389-99.

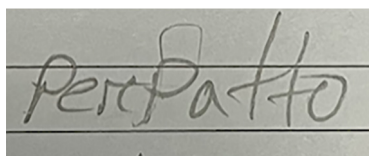


Figura 2 Foto dell'Autrice, Esempio di scrittura, CPIA

Si fornisce un altro esempio, questa volta di interazione online, all'interno della messaggistica, in cui diverse regole fonetico-ortografiche dell'italiano non vengono rispettate [fig. 3]:

Caio balla

Figura 3 Screenshot dell'Autrice, Esempio di errori di spelling nella messaggistica.
Fonte messaggio privato all'autrice tramite Facebook Messenger

Come si può vedere nella figura 3, l'utilizzo delle vocali può essere piuttosto casuale in livelli base di italiano. Le vocali utilizzate sono corrette, ma il loro ordine è sbagliato, dando luogo a un dittongo diverso rispetto a quello della parola 'ciao'. In questo senso si sottolinea quindi l'importanza della comprensione dei suoni che corrispondono a determinate combinazioni di grafemi, come (ci), (ch), ecc., in quanto in lingua bangla il suono /k/ (k) e il suono /tʃ/ (c) non sono risultati da combinazioni contestuali, come invece avviene in italiano (Serianni [1997] 2003, 28-9).

Per quanto riguarda i livelli A1 e A2, le forme grammaticali che riguardano i temi di fonologia e ortografia sono le seguenti:

Box 2 Forme grammaticali A1 e A2: Ortografia e fonologia

ORTOGRAFIA

- principali grafemi dell'italiano (anche se con disgrafie che per la loro comprensione richiedono notevole collaborazione da parte del ricevente)

FONOLOGIA (Controllo della prosodia e della pronuncia)

- richiedono collaborazione esplicita dell'interlocutore. In caso di difficoltà di interpretazione, il ricorso alla situazione enunciativa può aiutare la comprensione
- contorno intonativo della richiesta di informazioni
- contorno intonativo delle affermazioni
- fonemi dell'italiano anche se con forte presenza di interferenze native.

A questo riguardo, si porta ad esempio un elaborato scritto da parte di uno studente di livello A1 in cui sono visibili alcune peculiarità ortografiche [fig. 4].

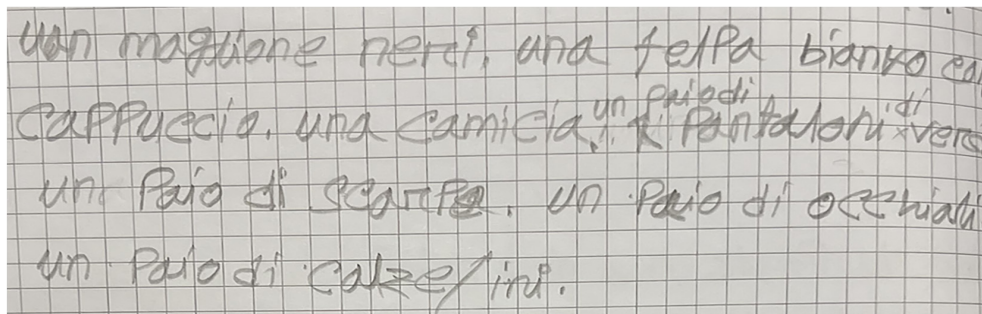


Figura 4 Foto dell'Autrice, Esempio di esercizio di scrittura, CPIA, livello A1

Nonostante le disgrafie, gli errori di spelling, come l'utilizzo di /k/ in 'bianco' e le differenze di scrittura dettate dallo standard di calligrafia con cui viene insegnato l'alfabeto latino in Bangladesh, si può notare [fig. 4] quanto possa essere comprensibile la produzione scritta di questo studente e quanto siano apprese anche delle particolarità ortografiche dell'italiano, come il cluster consonantico <gl> e lo spelling di 'camicia'. Si noteranno in un'altra parte le difficoltà di concordanza in «un maglione neri». In generale, si può notare che espressioni apprese mnemonicamente possono essere recuperate e riutilizzate in esercizi come questo. Sarebbe necessario poter confrontare una produzione scritta all'esterno della scuola di italiano con quella prodotta in classe, dove, come è stato affermato da diverse docenti, l'utilizzo di applicazioni per la traduzione automatica e la copiatura di compagni o della lavagna possono influenzare la produzione e quindi il corretto spelling.

Per quanto riguarda la fonologia, si è osservato che anche nel livello A1 la pronuncia corretta di /ts/, /dʒ/, /z/, /f/ in contrasto con /p/, della discriminazione tra /b/ e /v/, nonché dei cluster consonantici iniziali (come /sc/, /sp/, ecc.) crea particolari difficoltà, in quanto le particolarità fonetiche della lingua bangla, e più in generale della madrelingua, possono interferire anche nei livelli più alti di lingua (Tyler 2019, 608). Diversi parlanti bangladesi in Italia da molti anni non discriminano /b/ e /v/ e /p/ e /f/.

Per quanto riguarda il contorno intonativo della richiesta di informazioni e delle affermazioni, si porta ad esempio questo estratto da un'intervista, in cui la differenza tra domande e affermazioni è ben appresa:

Prima è tutto bisogno. Tutto. Verbo, preposizione e dopo cosa? Parole. Parole, sì. Tutte parole. Come si chiama? Nome. Tutti nomi. Prima non conosco (Intervista 1)

La forma delle domande chiuse in lingua bangla prevede l'utilizzo di particelle che segnalano la domanda, ereditate dalla lingua sanscrita, come si vedrà nel paragrafo dedicato alla frase. Anche in questo livello, pertanto, può essere necessario sottolineare quando si sta facendo una domanda accompagnandosi con gesti.

In aggiunta a ciò che viene citato nei descrittori di livello Pre-A1 e A1, il livello B1 prevede la sedimentazione delle curve intonative di affermazione, richiesta e disaccordo e, attraverso una maggiore conoscenza lessicale e morfosintattica, l'utilizzo di pause che segnalino i gruppi di senso.

4.3 Il sintagma nominale

Come afferma l'enciclopedia Treccani, il sintagma è un'unità all'interno della frase. Più precisamente:

è una struttura linguistica costituita o da una sola parola o da una combinazione di (due o più) elementi che formano un'unità costruita intorno a un nucleo (denominato *testa del sintagma*) e dotata di comportamento sintattico unitario (corsivo nell'originale).⁴

Il sintagma nominale è quindi un tipo di sintagma «il cui elemento principale – quello che determina l'accordo e la funzione sintattica dell'intera combinazione – è un nome».⁵

Un esempio che si trova sempre nell'enciclopedia Treccani è la frase 'ho comprato una rosa rossa'. Ciò che è sintagma nominale in tale frase è 'una rosa rossa', in cui 'rosa' è la 'testa' del sintagma, ovvero l'elemento da cui dipendono gli altri elementi, in questo caso 'una' e 'rossa', entrambi in accordo con il sostantivo femminile 'rosa'.

Le costruzioni formate da articolo, aggettivo e sostantivo sono le prime che vengono elencate all'interno del sillabo di livello Pre-A1. Al fine di poter comprendere e produrre tale tipo di costruzione, è necessario conoscere: i) che i sostantivi italiani hanno un genere grammaticale; ii) come i sostantivi si modificano a seconda del genere

⁴ È possibile accedere alla pagina del sito di Treccani che definisce i tipi di sintagma in italiano al link [https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-sintagma_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-sintagma_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).

⁵ È possibile accedere alla pagina del sito di Treccani che definisce il sintagma nominale al link [https://www.treccani.it/enciclopedia/sintagma-nominale_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/#google_vignette](https://www.treccani.it/enciclopedia/sintagma-nominale_(Enciclopedia-dell'Italiano)/#google_vignette).

e del numero; iii) come anche gli altri elementi, ovvero articoli e aggettivi, si modificano in accordo con il genere e il numero del sostantivo. A partire dal livello Pre-A1, sostantivi, articoli e aggettivi sono infatti elencati tra le principali competenze di apprendimento riguardanti la morfologia. Oltre a questo, anche nelle varie attività, come quelle di interazione, sono previsti l'uso e la comprensione di tali forme. Si vedano, ad esempio, i descrittori nei box 3 e 4.

Box 3 Attività di interazione Pre-A1: Interazione orale generale

È in grado di fare domande e dare risposte su se stesso/a e le sue abitudini quotidiane, utilizzando brevi espressioni fisse e aiutandosi con dei gesti per consolidare l'informazione trasmessa.

Box 4 Attività di interazione orale Pre-A1: Comprendere un interlocutore

È in grado di comprendere domande semplici che lo/la riguardano direttamente (ad es. sul proprio nome, età e indirizzo), se la persona che sta formulando le domande parla in modo lento e chiaro. È in grado di comprendere un'informazione personale semplice (ad es. il nome, l'età, il luogo dove abita, l'origine) quando qualcuno si presenta, a condizione che gli/le parli direttamente, lentamente e chiaramente, ed è in grado di comprendere domande che gli/le sono rivolte su questi stessi punti, nonostante debbano essere ripetute. È in grado di comprendere un certo numero di parole/segni familiari e saluti, e di riconoscere informazioni importanti (ad es. numeri, prezzi, date, giorni della settimana), a condizione che gli/le si parli molto lentamente e gli/le si ripeta quanto detto in caso di necessità.

In questi esempi si parla di informazioni riguardanti lo/la studente, quali il nome, la propria presentazione e le abitudini quotidiane. Nei livelli successivi troviamo descrittori come quello riportato nel box 5.

Box 5 Attività di produzione orale A1: Monologo articolato: dare informazioni

È in grado di nominare un oggetto e indicarne forma e colore mentre lo mostra agli altri, utilizzando parole/segni semplici e espressioni fisse, a condizione di essersi preparato/a in anticipo.

In questo tipo di attività aggettivi qualificativi, articoli e altri determinanti sono previsti per fornire le informazioni necessarie. Si vedano le seguenti azioni socio-comunicative dei diversi livelli che comprendono esempi di sintagmi nominali e di accordo per genere e numero con articoli e aggettivi [box 6-8].

Box 6 Azioni socio-comunicative A1**Presentarsi, parlare di sé:**

Es.: sono Chen Xiuyan, sono il nuovo portiere; mi chiamo Faduma; ...

Identificare e descrivere brevemente persone, oggetti e luoghi:

Es.: lei è mia sorella; ha 23 anni; la casa è piccola,...

Box 7 Azioni socio-comunicative A2**Esprimere i propri gusti:**

Es.: la carne non mi piace; la pizza è buona; ...

Identificare e descrivere brevemente persone, oggetti e luoghi:

Es.: lei è mia sorella; ha 23 anni; la mia casa è piccola, ha una stanza, ...

Box 8 Azioni socio-comunicative B1**Descrivere eventi, oggetti, persone, ambienti, semplici procedure, attività.**

Es.: È molto complicato. Prendi il modulo, scrivi i tuoi dati e portalo al patronato.

Il mio palazzo ha quattro piani più la cantina e la terrazza.

Narrare eventi passati tratti dall'esperienza propria o altrui.

Es.: La mia famiglia è arrivata in Italia 2 anni fa. Ora siamo tutti insieme.

Sono caduto e ho battuto la testa.

Esprimere relazioni temporali: mettere in successione, esprimere anteriorità, posteriorità, contemporaneità.

Es.: Prima di venire in Italia studiavo all'università. Ora sono qui; fra qualche anno ritorno a casa. Studio da infermiera e lavoro anche in una clinica.

In questi esempi [box 6-8] sono state sottolineate le forme grammaticali maggiormente interessanti per i prossimi paragrafi, nei quali si vedranno in maggior dettaglio le caratteristiche dei sostantivi e dei determinanti del sintagma nominale in lingua bangla rapportate alle difficoltà nella didattica.

4.3.1 Nomi: genere e numero, singolare e plurale

Il sillabo di livello Pre-A1, all'interno delle forme grammaticali, indica le conoscenze presenti nel box 9.

Box 9 Forme grammaticali Pre-A1: Morfologia

- Nomi propri
- Nomi comuni regolari; numero e genere, alcuni nomi con plurale irregolare (es. uomini)

Nel livello A1 non ci sono riferimenti ai sostantivi nelle forme grammaticali, ma è prevista, all'interno delle attività di interazione orale, una competenza lessicale descritta come nel box 10.

Box 10 Attività di interazione orale A1: Conversazione

È in grado di comprendere espressioni di uso quotidiano finalizzate alla soddisfazione di bisogni elementari di tipo concreto, che un interlocutore comprensivo gli/le rivolge direttamente, pronunciandole chiaramente e lentamente e ripetendole.

È in grado di prendere parte a una conversazione semplice di natura fattuale e su un argomento prevedibile (ad es. il suo paese, la sua famiglia, i suoi studi ecc.).

È in grado di presentare qualcuno e usare espressioni elementari per salutare e congedarsi.

È in grado di chiedere come stanno le persone e reagire alle notizie.

Il livello A2, nelle forme grammaticali, fa riferimento ai nomi nelle modalità descritte nel box 11.

Box 11 Forme grammaticali A1: Nomi

Uso dei sostantivi appropriati al contesto e all'obiettivo comunicativo, anche se non correttamente flessi, purché il contesto contribuisca a recuperare il contenuto del messaggio e l'informazione mancante a livello morfologico.

Infine, nelle forme grammaticali del livello B1 si dà risalto solamente alla saltuaria mancata flessione dei sostantivi utilizzati negli appropriati contesti comunicativi.

Una parte dei sillabi dei diversi livelli è poi dedicata completamente al lessico. Essa comprende diversi campi semantici, per i quali vengono elencati esempi di sostantivi che studenti di quel livello è previsto imparino, come nell'esempio tratto dal livello A1 nel box 12.

Box 12 Lessico di livello A1

- Famiglia (figli, fratello, genitori, madre, nonno, padre, sorella, zia, ecc.);
- Casa (affitto, appartamento, bagno, casa, finestra, padrone, piano, porta, riscaldamento, stanza, ecc.);
- Arredamento (cucina, letto, lume, sedia, tavolo, ecc.);
- Abbigliamento (camicia, giaccone, gonna, maglietta, pantaloni, scarpe, vestito, ecc.);
- Oggetti per la casa (bicchiere, bottiglia, coltello, cucchiaino, forchetta, piatto, tazza, tv, ecc.);
- Igiene personale e della casa (asciugamano, dentifricio, fazzoletto, sapone, straccio, ecc.);

4 • Le particolarità della lingua bangla legate ai sillabi elaborati

- Animali (cane, gatto, maiale, uccello, ecc.);
- Fenomeni naturali (giorno, luna, neve, notte, nuvola, pioggia, sole, vento, ecc.);
- Negozi (alimentari, mercato, supermercato, ecc.);
- Uffici pubblici e documenti (bollettino, conto, conto corrente, domanda, e-mail, indirizzo, modulo, pagamento, permesso di soggiorno, prefettura, questura, ricevuta, soldi, sportello, visto, ecc.);
- Cibo e bevande (acqua, aranciata, carne, frutta, minestra, olio, pasta, pesce, pollo, riso, sale, verdure, ecc.);
- Mondo del lavoro (baby sitter, badante, busta paga, cantiere, capo, colf, contributi, disoccupato, ferie, operaio, orario di lavoro, turno, ecc.);
- Scuola (aula, banco, entrata, insegnante, libro, mediatore, orario, penna, quaderno, segreteria, ecc.);
- Corpo e salute (barba, bocca, braccio, capelli, dottore, dolore, faccia, gamba, gola, malattia, mano, occhi, ospedale, pancia, piede, testa, ecc.);
- Nazionalità e religioni (albanese, algerino, cinese, egiziano, filippino, italiano, marocchino, russo, tunisino, ucraino, cristiano, buddista, musulmano, ecc.).

All'aumentare del livello, sicuramente, si amplia anche la varietà del lessico, l'utilizzo di terminologia più precisa e la conoscenza di sinonimi. Nei prossimi paragrafi, partendo principalmente dai descrittori dei vari livelli, si analizzeranno le particolarità della lingua bangla che possono essere di maggiore difficoltà nella comprensione del sostantivo italiano e della sua corretta flessione. Si vedrà in che modo il lessico della lingua bangla è stratificato, portando ad esempio anche la competenza plurilingue, e si introdurranno i casi, che verranno poi messi in connessione alla struttura sintattica dell'italiano in comparazione con la lingua bangla.

In italiano i nomi hanno forme diverse per esprimere genere grammaticale (maschile o femminile) e numero (Peccianti [1997] 2007, 40). In lingua bangla, se non per alcuni specifici campi semantici e casi isolati, solitamente parole di derivazione sanscrita in cui vengono indicati caratteri specificamente maschili o femminili (Prayer et al. 2012, 96), il genere non esiste e tutti i sostantivi sono neutri. La comprensione del genere dei sostantivi può essere sicuramente una prima difficoltà che le persone di madrelingua bangla possono incontrare, come è stato segnalato dagli studenti anche durante le osservazioni in classe, i quali sottolineavano l'impossibilità del tavolo di essere 'maschio' o della borsa di essere 'femmina'. Inoltre, tutti i sostantivi e i pronomi, come si vedrà in seguito, si flettono per caso (Dasgupta 2003, 399). I singoli sostantivi, presi da soli, non indicano nemmeno il numero, dunque se sono singolari o plurali, ma hanno un senso «collettivo e generico» (Prayer et al. 2012, 32). Il numero viene indicato o da numerali, *ek* এক (uno), *dūī* দুই (due) e/o da suffissi determinativi agglutinati al nominativo, *-tā* / *-ti* -টা / -টি, articoli determinativi singolari, *-gulo* / *-guli* -গুলো / -গুলি, articoli determinativi

plurali, che verranno esaminati in seguito nel paragrafo dedicato agli articoli (Prayer et al. 2012, 30). Negli esempi elencati in seguito, si noti come gli aggettivi rimangano invariati e come il numero venga indicato da diverse particelle.

- *lāl kalam* লাল কলম (penna rossa)
- *lāl sārī* লাল সাড়ি (sārī rossa)
- *garam chā* গরম চা (thè caldo)
- *ekṭi bhālo chele* একটি ভালো ছেলে (un bravo ragazzo)
- *dujan bhālo chele* দুজন ভালো ছেলে (due bravi ragazzi)
- *oi bhālo cheleguli* ওই ভালো ছেলেগুলি (quei bravi ragazzi) (Prayer et al. 2012, 64)

Nella lingua bangla, non vi è quindi una declinazione né di aggettivi né di altri determinanti del sostantivo, come si vedrà di seguito per articoli e aggettivi. Nell'apprendimento dell'italiano, comprendere la differenziazione tra maschile e femminile è essenziale sia per la ricezione che per la produzione orale. Fino a che non viene assimilata la necessità di esplicitare nell'articolo e nell'aggettivo il genere, può essere necessario ricordare il genere del sostantivo diverse volte, anche usando semplicemente 'maschio' e 'femmina' oppure 'uomo' e 'donna', facendo domande di comprensione dopo l'ascolto o dopo una frase dell'insegnante, o, nella produzione, chiedere conferma nel genere presente nell'enunciato. Una corretta declinazione di articolo, aggettivo possessivo e sostantivo ('la mia macchina'), soprattutto per i termini femminili, sarà possibile dopo molta pratica specifica, se non per i lessemi e le espressioni ad alta frequenza.

4.3.2 Articoli

I suffissi determinativi nominati nel paragrafo precedente possono essere considerati alla stregua degli articoli italiani. Nella lingua italiana, un articolo è «una parola variabile che precede il nome a cui si riferisce, concorda con esso in genere e numero e lo qualifica» (Patota 2017, 20).

Le forme grammaticali dei diversi livelli nominano gli articoli in modi diversi [box 13-16].

Box 13 Forme grammaticali Pre-A1: Morfologia

- Articolo determinativo e indeterminativo

Box 14 Forme grammaticali A1: Articoli

- nell'uso della lingua parlata, la selezione dell'articolo è guidata soprattutto dal principio dell'assonanza; nello scritto possono anche essere spesso assenti, senza però inficiare il contenuto del messaggio.

In aggiunta al descrittore nel box 14, riferito al livello A1, il livello A2 aggiunge le competenze nel box 15.

Box 15 Forme grammaticali A2: Articoli

Si richiede solo il controllo dell'opposizione dell'articolo determinativo e indeterminativo; in caso di dubbio interpretativo può giovare il ricorso al co-testo.

Il livello B1, infine, segnala che gli studenti posseggono la conoscenza nel box 16.

Box 16 Forme grammaticali B1: Articoli

- nell'uso della lingua parlata, segnalano l'accordo con il nome, anche se ancora si osservano alcune scelte determinate dall'assonanza;
- nello scritto la selezione dell'articolo determinativo o indeterminativo segnala la struttura dell'informazione (dato/nuovo).

Come si vedrà dettagliatamente in diverse parti di questo capitolo, la lingua bangla è una lingua SOV con molti morfemi agglutinati, ovvero posti direttamente alla fine del sostantivo a cui si riferiscono, e relazioni tra gli elementi diverse da quelle italiane. Tra questi morfemi che vengono agglutinati vi sono anche gli articoli. Si vedano gli esempi (1), (2) e (3) dalla lingua bangla.

- | | | |
|-----|------------------------|----------------------------------|
| (1) | লাল | সারিটা |
| | <i>lāl</i> | <i>sāri-ṭā</i> |
| | rosso | sari- DET.PL ⁶ |
| | 'La <i>sāri</i> rossa' | |

6 Le modalità di annotazione delle glosse degli esempi riportati in questo capitolo seguono le regole standard disponibili nel sito del Max Planck Institute, consultabili al link <https://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/Glossing-Rules.pdf>. Per alcune particolarità specifiche delle lingue sudasiatiche, sono state seguite le glosse di pubblicazioni riguardanti la lingua hindi (Abbi 2022). Per le caratteristiche linguistiche della lingua bangla che non trovavano corrispondenze in queste fonti, sono state utilizzate le categorie di annotazione morfologica disponibili nel sito di Universal Dependencies, accessibile attraverso il link <https://universaldependencies.org/>.

- (2) ফুলগুলো সুন্দর
ful-gulo sundar
 fiore-**DET.PL** bello
 'I fiori (specifici) [sono] belli'
- (3) একটা সুন্দর ফুল
ek-tā sundar ful
 uno-**DET.SG** bello fiore
 'Un fiore bello' (cf. Prayer et al. 2012, 30-1, 42)

I suffissi determinativi già citati -*tā* -টা, singolare, e -*gulo* -গুলো, plurale, si trovano in posizione finale, o del numerale [es. 3] o del sostantivo [es. 2]. Entrambi i suffissi vengono utilizzati sia in riferimento a cose o oggetti inanimati che per le persone. Parallelamente a -*tā* -টা esiste anche un'altra versione del suffisso determinativo, ovvero -*ti* -টি che, come sottolineano Prayer et al., non fa alcun riferimento al genere ma viene utilizzato per oggetti e persone piccoli e graziosi o per dare una maggiore formalità o cortesia al discorso (Prayer et al. 2012, 30). Nonostante non esistano in lingua bangla in posizione pre-sostantivale e non siano flessi per genere e numero, queste forme possono essere comparate agli articoli italiani.

Gli articoli indeterminativi in linea di massima non vengono espressi perché l'assenza di un suffisso determinativo dà l'idea di un elemento non specifico, quindi indeterminato (Prayer et al. 2012, 30). Come sottolineano Quattrocchi et al. (2003, 129) «quando si vuole porre l'attenzione su una cosa in particolare, chiarendo che "di una e solo quella" si sta parlando» può essere utilizzato il numerale *ek* এক (uno), come in *ek-tā sundar phul* একটা সুন্দর ফুল (un fiore bello), nonostante l'uso di questo non corrisponda completamente all'uso degli articoli indeterminativi italiani, si può fare una comparazione con il significato degli indeterminativi 'un/uno/una' italiani. Un'altra differenza con la lingua italiana è che, in sostituzione al suffisso -*tā* -টা nel composto indeterminativo *ek-tā* একটা (uno), che esiste anche con altri numerali, può essere utilizzato il suffisso *jan* -জন (persona), dando origine all'indeterminativo *ekjan* একজন (uno): questo suffisso può essere utilizzato, però, solamente in riferimento a persone (Prayer et al. 2012, 67).

Per quanto riguarda gli articoli indeterminativi plurali, in lingua bangla si utilizzano le parole *nānā* নানা (diversi/e) e *anek* অনেক (molti/e) per far riferimento a una pluralità, situazione grammaticale assai diversa da quella italiana per quanto riguarda gli articoli indeterminativi e di quelli partitivi (che si vedranno nei livelli successivi). Non essendoci una differenza tra sostantivi di genere femminile e maschile in lingua bangla, di conseguenza anche gli

articoli non hanno genere grammaticale: l'articolo, in lingua bangla, segnala solamente il numero e la definitezza dell'oggetto a cui si fa riferimento. Sia il comportamento per genere e numero che per la posizione iniziale in lingua italiana (Peccianti [1997] 2007, 46) possono rappresentare una difficoltà maggiore nei livelli iniziali di lingua. Si vedano le azioni socio-comunicative nel box 17.

Box 17 Azioni socio-comunicative A1 con articoli

Presentarsi, parlare di sé:

Es.: sono Chen Xiuyan, sono il nuovo portiere; mi chiamo Faduma; ...

Dare e comprendere semplici istruzioni:

Es.: apri la porta; pulisci il pavimento; chiudi la finestra; vai a sinistra; ...

Si vede che in italiano non c'è alcuna differenza tra gli articoli utilizzati per persone (come in 'il nuovo portiere') e in quelli utilizzati per oggetti ('la porta', 'la finestra', ecc.) [box 17]. È dunque importante far comprendere che non c'è una differenza tra persone e cose, per quanto riguarda l'uso degli articoli, ma che invece c'è una differenza di genere e che questa è suscettibile anche al numero degli oggetti coinvolti nell'enunciato e alla determinatezza, queste ultime due caratteristiche sono presenti anche nella lingua bangla. Si veda l'esempio di scrittura nella figura 5.

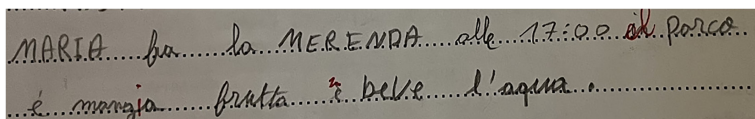


Figura 5 Foto dell'Autrice, Esercizio di scrittura, CPIA

In figura 5 si vede che l'utilizzo dell'articolo è arbitrario. Infatti, viene usato nei sintagmi 'la merenda' e 'l'acqua' con giusta scelta di genere, mentre non viene utilizzato in concomitanza di una preposizione di stato in luogo, nel sintagma 'in parco' (corretto dall'insegnante con 'al') né prima di 'frutta'. Si vedrà con più attenzione in che modo la scelta degli articoli anche in relazione con le preposizioni può creare difficoltà nei paragrafi dedicati alle preposizioni stesse e alla struttura della frase.

4.3.3 Aggettivi

Nella lingua italiana, l'aggettivo «è una parola variabile che precede il nome a cui si riferisce, concorda con esso in genere e numero e lo qualifica» (Patota 2017, 13). Come si è visto precedentemente,

un aggettivo può far parte di un sintagma nominale. Di seguito si riportano i descrittori dei diversi livelli che fanno riferimento agli aggettivi [box 18-21].

Box 18 Forme grammaticali Pre-A1: Morfologia

- Aggettivi a quattro uscite, accordo dell'aggettivo con il nome
- Aggettivi possessivi
- Aggettivi e pronomi dimostrativi: questo/ quello
- Aggettivi indefiniti: poco, molto, tanto

Box 19 Forme grammaticali A1: Aggettivi

- Aggettivi qualificativi di alta frequenza, anche se frequentemente non correttamente flessi riguardo al genere e numero richiesti dall'obiettivo comunicativo. La loro posizione può collocarsi prima o dopo il nome indistintamente.

Box 20 Forme grammaticali A1: Aggettivi e pronomi

- uso dei possessivi riferiti al proprio ambito. Quando non correttamente selezionati o flessi il contesto contribuisce a recuperare il contenuto del messaggio
- uso appropriato dei dimostrativi che esprimono rapporti deittici. Quando non correttamente selezionati il contesto contribuisce a recuperare il contenuto del messaggio.

Box 21 Forme grammaticali A2: Aggettivi

Aggettivi qualificativi di alta frequenza, anche se ancora non correttamente flessi riguardo al genere e numero richiesti dall'obiettivo comunicativo. La loro più frequente posizione dopo il verbo è rispettata.
Aggettivi numerali, cardinali e ordinali (unità e decine).

Il descrittore della forma grammaticale degli aggettivi per il livello B1 è uguale a quella del livello A2 nel box 21.

Oltre ai descrittori riguardanti le forme grammaticali, ci sono diversi descrittori che fanno riferimento alla conoscenza e all'uso di aggettivi di diverso tipo [box 22].

Box 22 Attività di ricezione A1: Comprendere una conversazione tra altre persone

È in grado di capire alcune espressioni, quando le persone parlano di sé, della famiglia, della scuola, degli hobby o del proprio ambiente, purché la pronuncia sia lenta e chiara.

È in grado di capire parole/segni e frasi brevi in una semplice conversazione (ad es. tra un cliente e un commesso/una commessa in un negozio), purché le persone comunichino molto lentamente e con molta chiarezza.

Nel box 18, si fa riferimento agli aggettivi a quattro uscite, ovvero «maschile singolare -o, femminile singolare -a, maschile plurale -i, femminile plurale -e» (Patota 2017, 13). Nonostante in lingua bangla non esistano genere e numero accordati, come in italiano, per articoli e aggettivi in base al sostantivo a cui si riferiscono, e questo possa essere una difficoltà maggiore per le persone di madrelingua bangla, la regolarità di tali aggettivi a quattro uscite può essere compresa in un primo approccio alla lingua, accompagnata all'uso dell'articolo corrispondente in genere e numero (soprattutto per assonanza) e all'apprendimento graduale del genere dei sostantivi. Per quanto riguarda la posizione degli aggettivi (soprattutto qualificativi in questo livello di lingua), nella lingua bangla gli aggettivi precedono sempre il nome (Prayer et al. 2012, 64), mentre in italiano l'uso dell'aggettivo in posizione post-sostantivale fa riferimento a un valore distintivo, «attribuiscono cioè al nome una qualità che lo distingue» (Peccianti [1997] 2007, 63).

Nel descrittore nel box 19 si fa riferimento ad aggettivi qualificativi di alta frequenza possono essere 'bello/a', 'grande', i colori utilizzati come aggettivi, come 'bianco', 'giallo', 'verde', ecc. Questi possono essere utilizzati in forma attributiva, in cui «l'aggettivo fa parte del gruppo del nome» (Peccianti [1997] 2007, 61) e di conseguenza viene concordato con esso, e in forma predicativa dove «l'aggettivo fa parte del gruppo del verbo ed è collegato al nome per mezzo di un verbo, che nella maggioranza dei casi è il verbo essere» (Peccianti [1997] 2007, 61).

Nella lingua italiana possono precedere (come nel caso di 'bello') o seguire il sostantivo (cf. Peccianti [1997] 2007, 61-3). Nella lingua bangla, se utilizzati in forma attributiva, come nell'esempio (4), precedono sempre il sostantivo a cui fanno riferimento (Prayer et al. 2012, 64).

- (4) लाल कलम
 lāl *kalam*
 rosso penna

Lett. 'rossa penna' > 'una penna rossa' (Prayer et al. 2012, 64)

Si fa riferimento anche alla possibilità, nel livello A1, di non flettere correttamente «genere e numero richiesti» [box 19]. Vista la difficoltà a comprendere il genere grammaticale dei sostantivi, anche un'adeguata flessione degli aggettivi può essere complessa nei primi livelli di lingua. Assieme alla difficoltà di flessione, la struttura aggettivo + sostantivo influisce sull'apprendimento e la produzione orale nell'italiano come lingua seconda, in cui la struttura della frase ricalcherà quella bangla per l'ordine dei costituenti, come in questi esempi dove, sebbene si osservi una struttura SVO l'aggettivo viene posto prima del sostantivo:

Prima tirato sopra dura cosa (da osservazione di Valeria Tonioli, parlando della pulizia dei gamberetti per una ricetta)

A questo livello di lingua, nonostante ciò, il descrittore prevede anche che la produzione possa preporre o posporre l'aggettivo. Si veda l'esempio in figura 6, esercizio di scrittura di una studentessa di A2 avanzato in cui l'aggettivo è anteposto al sostantivo: *maleducati persone > persone maleducate.

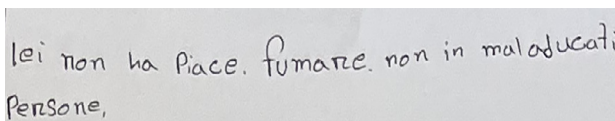


Figura 6 Foto dell'Autrice, Esercizio di descrizione scritto A2 avanzato, CPIA

Per quanto riguarda gli aggettivi possessivi, nella lingua italiana si fa riferimento alla «persona a cui appartiene qualcosa o che ha relazione con qualcosa o qualcuno» (Peccianti [1997] 2007, 92). In italiano, gli aggettivi possessivi hanno delle forme che non sono derivate direttamente dai pronomi personali attraverso suffissi o marche di caso. Per quanto riguarda la lingua bangla, invece, gli aggettivi possessivi derivano dal pronome personale, sono infatti flessioni al genitivo del pronome personale. In questa tabella si vedono le forme genitive dei pronomi personali, e questi ultimi si vedranno nel dettaglio nel paragrafo 4.4.

Tabella 3 Aggettivi possessivi in lingua bangla, adattato da Prayer et al. 2012, 53

Persona	Nominativo	Genitivo	Corrispondente in italiano
Singolare			
I pers.	আমি <i>āmi</i>	আমার <i>āmār</i>	‘mio’
II pers.	তুমি <i>tumi</i>	তোমার <i>tomār</i>	‘tuo’
Onor. II pers.	আপনি <i>āpni</i>	আপনার <i>āpnār</i>	‘Suo’
Plurale			
I pers.	আমরা <i>āmṛā</i>	আমাদের <i>āmāder</i>	‘nostro’
II pers.	তোমরা <i>tomṛā</i>	তোমাদের <i>tomāder</i>	‘vostro’
Onor. II pers.	আপনারা <i>apnārā</i>	আপনাদের <i>āpnāder</i>	‘Loro’
Singolare			
III pers. vicina	এ <i>e</i>	এর <i>er</i>	‘suo’
III pers. lontana	ও <i>o</i>	ওর <i>or</i>	‘suo’
Onor. III pers. V	ইনি <i>ini</i>	ঐর / এনার <i>eṁr / enār</i>	‘Suo’
Onor. III pers. L	উনি <i>uni</i>	ঔর / ওনার <i>omr / onār</i>	‘Suo’
Plurale			
III pers. vicina	এরা <i>erā</i>	এদের <i>eder</i>	‘loro’
III pers. lontana	ওরা <i>orā</i>	ওদের <i>oder</i>	‘loro’
Onor. III pers. V	ঐরা <i>eṁrā</i>	ঐদের / এনাদের <i>eṁ der / enāder</i>	‘Loro’
Onor. III pers. L	ঔরা <i>omrā</i>	ঔদের / ওনাদের <i>om der / onāder</i>	‘Loro’

Per quanto riguarda l’«uso appropriato dei dimostrativi che esprimono rapporti deittici» [tab. 3], i pronomi di III persona vicina (*e* এ) e lontana (*o* ও) vengono usati rispettivamente per ‘questo’ e ‘quello’. I pronomi di III persona singolare non hanno distinzione di genere, come si vedrà nel paragrafo dedicato ai pronomi (§ 4.4). La forma plurale di ‘questo’ e ‘quello’ (§ 4.4) nella III persona plurale vicina è *erā* এরা (loro vicini) e nella III persona plurale lontana è *orā* ওরা (loro lontani).

Gli aggettivi indefiniti ‘poco’, ‘molto’ e ‘tanto’ vengono tradotti rispettivamente in *kichu* কিছু (poco) e *anek* অনেক (tanto, molto). Si trovano solitamente in posizione pre-sostantivale (Prayer et al. 2012, 64), come nella lingua italiana (cf. la voce ‘Indefiniti, Aggettivi’ in *La*

grammatica italiana, Treccani 2012).⁷ Per quanto riguarda i numeri, si veda il paragrafo dedicato (§ 4.8.2): il loro utilizzo come aggettivi segue l'ordine italiano, numero + sostantivo.

4.3.4 Il lessico: stratificazione e competenza plurilingue

Per quanto riguarda i sostantivi in lingua bangla, è in primo luogo necessario precisare che, come in ogni lingua, il lessico è stratificato e variegato, includendo lessemi di diverse origini. Sono presenti prestiti inglesi assimilati nella morfosintassi della lingua bangla (che possono quindi prendere suffissi o essere seguiti da posposizioni bangla), fenomeni di *code-switching* con la lingua inglese (a causa dei secoli di dominio coloniale e in generale del prestigio della lingua inglese),⁸ un ampio vocabolario originato dal sanscrito,⁹ e un sostrato lessicale turco, persiano ed arabo (Dasgupta 2003, 410).

In secondo luogo, si può far riferimento a una vicinanza lessicale con la lingua italiana – sfruttabile nell'insegnamento – per alcuni campi semantici. La lingua bangla fa, infatti, parte della stessa famiglia linguistica dell'italiano (ovvero quella indoeuropea) e in alcune terminologie e sfere semantiche (come quelli riguardanti i numeri e i nomi di parentela) presenta alcune somiglianze con l'italiano nonostante nel corso del tempo tali parole abbiano subito naturali modifiche fonetiche distanziandosi dall'“antenato” originale.¹⁰

Infine, anche la lingua hindī è spesso appresa da persone bangladesi, sia per motivi scolastici che ludici, ad esempio attraverso i film, come molte persone hanno affermato durante le interviste. All'interno della lingua hindī ci sono molte parole comuni all'italiano, come *kāmrā*, ‘camera’: in questo modo, diversi lessemi possono essere compresi in modo immediato facendo leva sulle particolarità comuni tra le due lingue e sulla competenza plurilingue. Quest'ultima si può osservare nei descrittori di diversi livelli [box 23-5].

⁷ È disponibile un approfondimento dell'Enciclopedia Treccani sugli aggettivi indefiniti nel sito al link [https://www.treccani.it/enciclopedia/aggettivi-indefiniti_\(La-grammatica-italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/aggettivi-indefiniti_(La-grammatica-italiana)/).

⁸ Questo è un fenomeno che si può osservare anche in altre lingue indoarie come hindī, marāṭhī, pañjābī, ecc. e che viene analizzato per la lingua hindī in Sailaja 2011; Si 2011 e per la lingua bangla in Tina 2014 e Hasan, Akhand 2015.

⁹ Spesso i neologismi che sostituiscono la terminologia inglese imperante in determinati settori, come ad esempio a livello scientifico, hanno un'origine sanscrita. Tali termini vengono chiamati *tatsama*, che significa letteralmente ‘uguale a quello’, ovvero il sanscrito.

¹⁰ A questo riguardo si confrontino per la formazione delle lingue neo-indoarie Masica 1991, capp. 1, 3 e per la storia delle lingue indoeuropee, con particolare attenzione alle lingue derivate dal sanscrito, Burrow [1955] 2001, cap. 1.

Box 23 Competenza plurilingue e pluriculturale A1: Comprensione plurilingue

È in grado di riconoscere parole internazionali e parole/segni comuni alle diverse lingue (ad es. *Haus / hus / house*) per:

- dedurre il significato di semplici cartelli e avvisi;
- identificare il probabile messaggio di un testo breve e semplice;
- seguire a grandi linee, semplici scambi sociali condotti molto lentamente e chiaramente in sua presenza;
- dedurre ciò che le persone stanno cercando di dirgli/dirle direttamente purché articolino molto lentamente e chiaramente, ripetendo se necessario.

Box 24 Competenza plurilingue e pluriculturale A2: Costruire e usare un repertorio plurilingue

È in grado di mobilitare il limitato repertorio di lingue diverse di cui dispone per spiegare un problema o chiedere aiuto o chiarimenti.

È in grado di utilizzare parole/segni e frasi di differenti lingue del proprio repertorio plurilingue per condurre una semplice e pratica transazione o scambiare informazioni.

È in grado di utilizzare una semplice parola/un semplice segno di un'altra lingua del suo repertorio plurilingue per farsi capire in una situazione quotidiana di routine, quando non riesce a trovare un'espressione adeguata nella lingua che viene usata.

Box 25 Competenza plurilingue e pluriculturale B1: Costruire e usare un repertorio plurilingue

In contesti di vita quotidiana è in grado di utilizzare in modo creativo il limitato repertorio di lingue diverse di cui dispone per far fronte a una situazione inaspettata.

La competenza plurilingue e in generale la capacità di inferire viene citata anche nelle strategie di ricezione, in tutti i livelli. In questo caso, si riporta il descrittore corrispondente per il livello A1 **[box 26]**.

Box 26 Strategie di ricezione A1: individuare indizi e fare inferenze

È in grado di inferire il significato di una parola/un segno che non conosce e che si riferisce a un'azione concreta o a un oggetto, a condizione che il testo in cui si trova sia molto semplice e tratti un argomento noto e quotidiano.

È in grado di indovinare il significato probabile di una parola/un segno che non conosce che è simile a una parola o un segno nella lingua che si usa normalmente.

In riferimento al descrittore riguardante la competenza e la comprensione plurilingue **[box 25]**, l'inglese sicuramente ha un valore importante sia nella vita quotidiana (cf. King, Della Puppa 2021, 409;

Tonioli 2022, 277) che nell'apprendimento dell'italiano. L'inglese viene infatti spesso utilizzato come mezzo di paragone, nel caso se ne possieda una certa competenza. Molte docenti utilizzano l'inglese per far comprendere concetti e parole dell'italiano, ma sia la conoscenza dell'inglese che dell'alfabeto latino (ovvero dell'alfabeto che viene utilizzato per la lingua inglese) non devono essere dati per scontati perché solamente le persone con alta scolarizzazione hanno una competenza maggiore. Al riguardo, si veda l'estratto di intervista 2 a Surya (nome inventato):

Interprete (originale in bangla): In Bangladesh, i bambini imparano l'inglese? Da quando eravamo bambini?

Surya (originale in bangla): Sin da piccolo si impara bangla, inglese, matematica. (Intervista 2)

La conoscenza dell'alfabeto inglese, nonché della sua pronuncia e ortografia, è in molti casi sedimentata, portando a errori di spelling, a difficoltà nel riconoscere a quale grafema corrisponda un suono vocalico e quindi a difficoltà anche nella produzione scritta e nella lettura. Nonostante ciò, è importante non dare per scontata la conoscenza dell'alfabeto inglese-latino: spesso le parole inglesi vengono trascritte-traslitterate in alfabeto bangla avvicinandosi il più possibile alla pronuncia più che al corretto spelling, come negli esempi che si vedono nella tabella 4.¹¹

Tabella 4 L'inglese nella lingua bangla: alcuni esempi

Parola in bangla	Traslitterazione	Parola in italiano
ডাক্তার	<i>ḍāktār</i>	dottore
ট্রেন	<i>ṭren</i>	treno
গেলাস	<i>gelās</i>	bicchiere
চেয়ার	<i>cheyār</i>	sedia

¹¹ Questo fenomeno si può notare anche in altre lingue indoarie, come nella lingua hindi, in cui termini quali 'dottore', 'scuola' e 'bicchiere' vengono trascritti in alfabeto devanāgarī come *ḍāktār* डाक्टर (dottore), *skūl* स्कूल (scuola) e *gilās* गिलास (bicchiere) (si veda a proposito il sito dell'Università di Chicago comprensivo di numerosi dizionari di lingue sudasiatiche, e in questo specifico caso del dizionario di lingua hindi McGregor per la parola 'scuola' al link https://dsal.uchicago.edu/cgi-bin/app/mcgregor_query.py?qs=%E0%A4%B8%E0%A5%8D%E0%A4%95%E0%A5%82%E0%A4%B2+&matchtype=default; per la parola 'dottore' al link https://dsal.uchicago.edu/cgi-bin/app/mcgregor_query.py?qs=%E0%A4%A1%E0%A4%BE%E0%A4%95%E0%A5%8D%E0%A4%9F%E0%A4%B0&matchtype=default; per la parola 'bicchiere' al link https://dsal.uchicago.edu/cgi-bin/app/mcgregor_query.py?qs=%E0%A4%97%E0%A4%BF%E0%A4%B2%E0%A4%B%E0%A4%B8&matchtype=default).

La traslitterazione della parola inglese ricalca la pronuncia inglese [tab. 4]. Di seguito un esempio dal CPIA di come, spesso, il corretto spelling delle parole inglesi non sia collegato alla reale conoscenza e all'uso dei termini inglesi, che vengono utilizzati correntemente e correttamente [fig. 7].

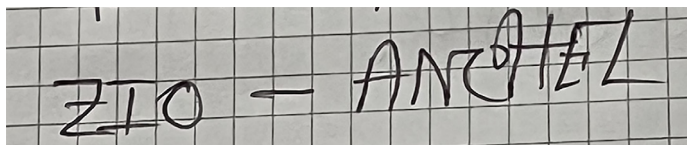


Figura 7 Foto dell'Autrice, Nomi di parentela e plurilinguismo, CPIA

Questo studente ha scritto la traduzione di 'zio' durante una lezione sui nomi di parentela, usando però uno spelling che segue la fonetica, e dunque la pronuncia nell'uso, piuttosto che lo spelling inglese.

L'inglese può essere utilizzato nell'inferenza per parole che sono simili in italiano che appartengono al lessico più di base, come *family, bus, supermarket, teacher, school, university, college*, ma anche appellativi come *madame*, ecc. ma anche per settori specifici, come gli oggetti d'uso quotidiano [tab. 4], come *glass, plate, fork, chair*, ecc.; oggetti della classe e riguardanti il dominio e il contesto educativo, come *black-board, chalk, pencil, class, school, teacher*, ecc.; dell'ambito medico e dei medicinali, come *doctor, antibiotic, vitamin, delivery, C-sect, test, blood test, sugar* (spesso utilizzato per 'diabete') e per i temi legati alla disabilità, *autism, down syndrome*, ecc.; per l'ambito dell'abbigliamento, come con *shirt, t-shirt, pants*, ecc., ecc. In molti di questi campi semantici l'influenza della lingua inglese è massiccia e se ne preferisce l'uso rispetto ai corrispondenti in lingua bangla, per una maggiore rapidità d'uso e per una comunicazione più universale ma anche per una ragione di prestigio (Tonioli 2022).

In classi multilingui, è possibile che convivano persone di differenti background migratori ed origini. In diverse classi in cui è stata fatta osservazione durante le lezioni, si è visto che possono convivere persone provenienti dal Pakistan, dal Bangladesh, dall'India ma anche dalla Turchia, dal Marocco, dall'Ucraina, dal Montenegro, dall'Albania, ecc., ricalcando la composizione dei migranti nella città di Venezia. Per esempio, tra persone provenienti dal Pakistan, dal Bangladesh e dall'India è usuale utilizzare una lingua franca, la lingua hindi-urdū (o 'hindustānī' come era chiamata nel periodo pre-indipendenza del 1947), con saltuari prestiti dall'inglese, particolarità fonetiche specifiche e terminologie che sono comuni e comprensibili a tutti e tre i paesi. Sicuramente questo è un aspetto di cui si può tenere conto durante le lezioni, per ampliare le competenze plurilingui degli studenti. Dall'altro lato, bisogna anche considerare

che, in molti casi, le persone bangladesi hanno una conoscenza maggiore o minore di arabo, ma anche di altre lingue, per diversi motivi: 1) grazie alla scuola coranica conoscono l'arabo, dunque per motivi religiosi; 2) nel viaggio per arrivare in Italia o in generale nelle loro esperienze all'estero, possono aver lavorato per molto tempo in luoghi arabofoni (come la Libia, l'Egitto, l'Arabia Saudita); 3) nel caso siano rifugiati o richiedenti asilo che hanno percorso la rotta balcanica, hanno attraversato o sono permasi in Turchia, Grecia o Iran, e pertanto hanno acquisito, a diversi livelli, una certa conoscenza della lingua di questi paesi, che possono essere l'arabo, il turco, il persiano o il greco (cf. Knights, King 1998; Rahman 2011; Chaudury et al. 2024). Anche il viaggio stesso del/della studente per arrivare in Italia è sicuramente arricchente dal punto di vista linguistico e, all'interno delle classi, è da tenere presente quanto le persone provenienti dal Bangladesh possano avere un repertorio linguistico, una possibilità di inferire molte parole e una capacità di mediare e conversare anche con persone provenienti da altri paesi. È necessario, dunque, che le/i docenti si informino sul passato dei propri studenti, con le dovute accortezze visti i traumi che questi viaggi possono causare, sulle loro esperienze di viaggio e sulle varie lingue che possono essere conosciute e sfruttate all'interno della classe.

4.3.5 Alcuni specifici campi semantici

In questa sezione ci si concentrerà su specifici campi semantici che hanno una maggiore rilevanza per la didattica dell'italiano a bangladesi. I campi semantici cambiano a seconda dei livelli. Per i livelli A1 e A2 si hanno: famiglia, casa, arredamento, abbigliamento, oggetti per la casa, igiene personale e della casa, animali, fenomeni naturali, negozi, uffici pubblici e documenti, cibo e bevande, mondo del lavoro, scuola, corpo e salute, nazionalità e religione. Per il livello B1, invece, i campi semantici sono: istituzioni, scuola e università, casa, tempo libero, professioni e lavori, mondo del lavoro, luoghi di lavoro, animali, luoghi e servizi pubblici, esercizi e attività commerciali, uffici pubblici, salute, mezzi di trasporto.

4 • Le particolarità della lingua bangla legate ai sillabi elaborati

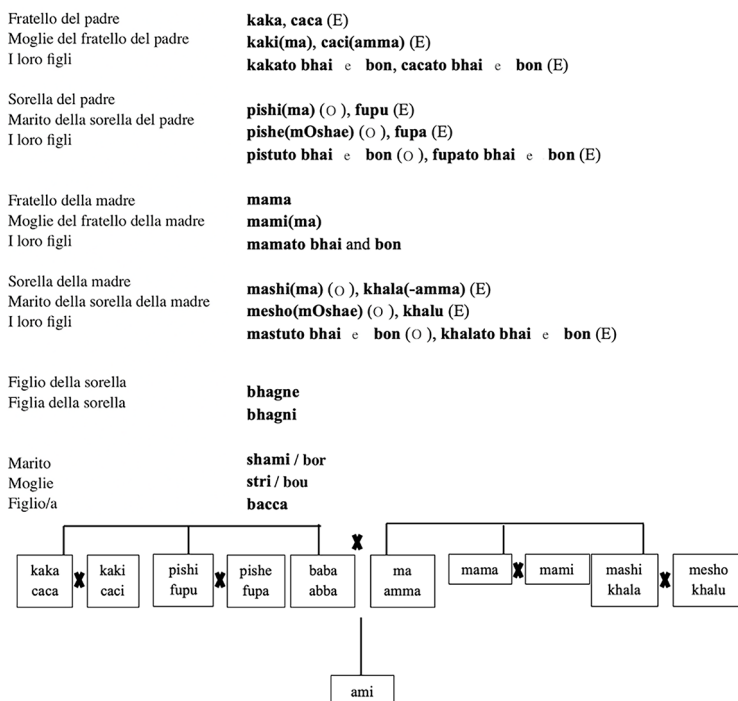


Figura 8 Nasrin, Van Der Wurff 2009, 41 con integrazioni dalla Bengali Summer School tenuta alla Univerzita Karlova di Praga nell'agosto 2025, I nomi di parentela in bangla, schema dell'Autrice

Per quanto riguarda il campo semantico della famiglia, presente maggiormente nei livelli A1 e A2, si possono osservare differenze tra la lingua bangla e quella italiana. Come anche in altre lingue indoarie (come la lingua hindī), in bangla nei nomi di parentela esistono categorizzazioni che non si trovano in italiano, e possono esserci differenze tra il bangla indiano e quello bangladese. Più nel dettaglio, in bangla i) si fa una distinzione tra i parenti del ramo materno e quelli del ramo paterno: *dādā* দাদা (nonno paterno) mentre *nānā* নানা (nonno materno); ii) si differenzia l'ordine di nascita: *chāchā* চাচা (zio paterno, fratello minore del padre) in Bangladesh non si differenzia con 'zio paterno' (fratello maggiore del padre), mentre nel bangla parlato nel Pāschim Bānlā (India), *kākā* কাকা fa riferimento a 'fratello paterno minore' mentre *jyāthā* জ্যাঠা a 'fratello paterno maggiore'; iii) i termini hanno una matrice lessicale diversa in base al genere, come in *chāchā* চাচা (zio paterno, fratello minore del padre) e *phuphu* ফুফু (zia paterna) (Prayer et al. 2012, 56-7). Si veda anche la figura 8 con un elenco di termini di parentela e un albero genealogico, la quale mostra anche le differenze tra il bangla parlato in Bangladesh (i

termini indicati con E, 'Est') e quello parlato nel Bengala Occidentale (i termini indicati con O, 'Ovest').

Per quanto riguarda invece il campo semantico degli uffici pubblici e dei documenti, del mondo del lavoro, dei luoghi di lavoro, della salute e del corpo, bisogna tenere presente la particolarità dei e delle migranti di origine bangladese. I lessemi di questi campi semantici, soprattutto quelli riguardanti gli uffici pubblici e i documenti, sono particolarmente utili durante il processo migratorio e all'arrivo nel paese ospitante, e spesso sono conosciuti anche al di fuori di un corso di italiano, utilizzati con particolarità sia fonetiche (*prepettura > prefettura; */p^aa:b:rika/ > /'fa:b:rika/), di sincope/apocope (*ospiti > [dichiarazione di] ospitalità) o interferenza per l'ordine degli elementi (*paghe buste > buste paga). Fenomeni di questo tipo possono verificarsi in qualsiasi altro lessema appreso sia all'interno dei corsi che al di fuori di essi, come anche in */pidza/ > /pitsa/ 'pizza'. In molti campi semantici compresi nei sillabi di diversi livelli si può far riferimento all'inglese come lingua 'ponte', come si è visto nel paragrafo precedente.

In generale per quanto riguarda il lessico, una difficoltà che viene sottolineata da persone di origine bangladese riguarda la scarsa conoscenza dei lessemi di base che possono essere utili nella vita quotidiana. Si riporta l'estratto di intervista 3, fatta a Surya (nome inventato) con l'aiuto di un'interprete:

Interprete: ha detto che lei quando sì- sì mi insegni i verbi però io devo sapere come si chiamano le parole

Intervistatrice: parole base

[...]

Surya (originale in bangla): se tu dici in Bangladesh 'amar biscuit dao' ['dammi un biscotto' n.d.a.] in quel caso devi sapere se i biscotti si dicono esattamente biscotti o meno, hai capito? Per esempio, in Italia e in Bangladesh il chay è conosciuto come il tè, però se io non so come si dice il tè come faccio a rispondere? (Intervista 3)

Per questo motivo, l'inclusione di un lessico che sia utile nella vita quotidiana è essenziale in un corso di lingua, sondando quali siano i campi semantici di maggiore interesse e utilità per gli studenti. Infatti, oltre ai campi semantici, diversi descrittori fanno riferimento al lessico in riferimento alla comprensione del testo, sia in livelli più base come l'A1 **[box 27]**.

Box 27 Attività di ricezione A1: Comprensione scritta generale

È in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un'espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo.

In livelli più alti, come il B1, in cui si amplia il vocabolario posseduto [box 28].

Box 28 Competenze linguistico-comunicative B1: Padronanza del lessico

Mostra una buona padronanza del lessico elementare, ma continuano a verificarsi errori gravi quando esprime pensieri più complessi o affronta argomenti e situazioni non familiari. Usa in modo appropriato un ampio repertorio lessicale di base quando parla di argomenti familiari.

4.3.6 Introduzione ai casi

Al fine di poter comprendere in che modo le caratteristiche della lingua bangla hanno una ricaduta sull'apprendimento dell'italiano, è necessario comprendere in primo luogo come si costituiscono le relazioni tra le componenti dell'enunciato, come ad esempio tra diversi lessemi. Nel box 20 nel paragrafo 4.3.3 si è introdotto il genitivo per poter parlare degli aggettivi possessivi in lingua bangla. Oltre al genitivo, esistono altri tre casi, i quali, assieme alle posposizioni, esprimono le relazioni tra gli elementi di una frase. In totale, esistono, quindi, il nominativo, l'accusativo/dativo, il genitivo e il locativo, e tutti questi si applicano sia ai pronomi (che si vedranno nel paragrafo 4.4), che ai sostantivi. I morfemi di caso vengono agglutinati, ovvero attaccati direttamente al sostantivo in posizione finale. In alcuni casi, come l'accusativo/dativo plurale, è evidente la natura agglutinante della lingua bangla in quanto il morfema del plurale genitivo (*-der* -দের) e il morfema dell'accusativo/dativo (*-ke* -কে) seguono, in questo ordine, il sostantivo. Per quanto riguarda il caso nominativo non sorgono particolari problemi, in quanto questo è uguale alla forma base del sostantivo, ricalcando quindi la forma in cui il soggetto appare anche nella lingua italiana. Esistono però particolari forme costruite al dativo in cui il soggetto grammaticale non corrisponde al soggetto logico, forme che sono presenti anche in italiano come nell'enunciato 'a me piace la pizza', e che anche in bangla riguardano piacere, ma anche dovere, malattie/problemi di salute, ecc. Per quanto riguarda il dativo/accusativo, in bangla viene utilizzato sia per il complemento oggetto che per quello di termine. Per quanto riguarda gli oggetti inanimati, non si fa distinzione tra nominativo e accusativo/

dativo, viene usato solitamente con i sostantivi che indicano persone o animali (Prayer et al. 2012, 97). Si veda l'esempio (5).

- (5) মা-বাবাকে চিঠি লিখছি
 mā-bābā-ke ciṭhi likh-chi
 mamma-papà-**DAT** lettera scrivere-**1SG.PRS.PROG**
 'Sto scrivendo una lettera a mamma e papà' (Prayer et al. 2012, 96)

In una frase in bangla in cui appare il genitivo, in cui la relazione tra due membri è di possesso/specificazione, l'ordine è inverso rispetto a quello italiano, essendo una lingua in cui si trova prima il determinante e poi il determinato [figg. 9-10]. Si noterà spesso che anche nell'interlingua fossilizzata si vede quest'ordine, determinante + determinato, parallelo all'ordine aggettivo + sostantivo che si è visto.

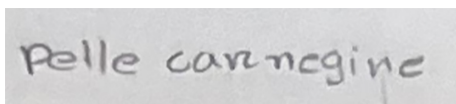


Figura 9 Foto dell'Autrice, Esercizio di descrizione, CPIA

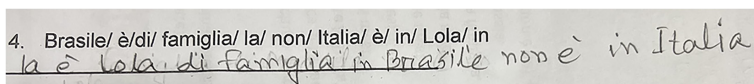


Figura 10 Foto dell'Autrice, Esercizio di riordino della frase in A1, CPIA

Il caso locativo, infine, ha un largo uso nella lingua bangla, e corrisponde infatti a diversi complementi, come quello di luogo, di tempo, di modo, di mezzo, di limitazione, ecc., che in italiano possono venire espressi in diversi modi, con avverbi, espressioni perifrastiche, preposizioni semplici, improprie e articolate (Peccianti [1997] 2007, 49-59). Si vedrà in modo più approfondito in che modo la presenza dei casi nella lingua bangla può avere delle ricadute nell'apprendimento dell'italiano nel paragrafo riguardante le preposizioni italiane.

4.4 Pronomi

Attraverso i contenuti della tabella 3, si sono potute osservare le differenze tra i pronomi personali in bangla e in italiano. Come per i sostantivi, in bangla i pronomi personali sono sottoposti a declinazioni di caso. In questo paragrafo si vedranno le implicazioni

di tale caratteristica grammaticale in relazione all'apprendimento dell'italiano.

Si vedano i diversi descrittori dei vari livelli, dal Pre-A1 al B1, in cui è inclusa la conoscenza dei pronomi personali, sia per quanto riguarda la forma grammaticale in sé che legati a specifiche attività e azioni socio-comunicative, che sono qui sottolineate [box 29-36].

Box 29 Forme grammaticali Pre-A1: Morfologia

- Pronomi personali soggetto I e II sing.
- Pronomi interrogativi: chi, che cosa, quanto, quale

Box 30 Attività di interazione orale Pre-A1: Interazione orale generale

È in grado di fare domande e dare risposte su se stesso/a e le sue abitudini quotidiane, utilizzando brevi espressioni fisse e aiutandosi con dei gesti per consolidare l'informazione trasmessa.

Box 31 Forme grammaticali A1: Pronomi

- pronomi personali soggetto
- pronomi personali complemento tonici (me, te, lui, lei ecc.)
- pronomi personali complemento oggetto diretto e indiretto in espressioni fisse (lo so; mi piace; a lui/lei).

Box 32 Attività di ricezione A1: Comprendere una conversazione tra altre persone

È in grado di capire alcune espressioni, quando le persone parlano di sé, della famiglia, della scuola, degli hobby o del proprio ambiente, purché la pronuncia sia lenta e chiara.

È in grado di capire parole/segni e frasi brevi in una semplice conversazione (ad es. tra un cliente e un commesso/una commessa in un negozio), purché le persone comunichino molto lentamente e con molta chiarezza.

Box 33 Azioni socio-comunicative A1**Identificare e descrivere brevemente persone, oggetti e luoghi:**

Es.: lei è mia sorella; ha 23 anni; la casa è piccola...

Box 34 Forme grammaticali A2: Pronomi

Pronomi personali soggetto; pronomi personali complemento tonici (me, te, lui, lei, ecc.); pronomi personali complemento oggetto diretto e indiretto atoni (lo, la, ecc; mi, ti, ecc.); uso appropriato del che (soggetto e oggetto). Quando non correttamente usato (che per altre funzioni sintattiche) il contesto contribuisce a recuperare il contenuto del messaggio.

Box 35 Attività di interazione orale: Conversazione

È in grado di stabilire contatti sociali (ad es. saluti e congedi, presentazioni, ringraziamenti). [...]

È in grado di esprimere in termini semplici come si sente e di ringraziare. [...]

È in grado di chiacchierare semplicemente con i suoi pari, i suoi colleghi o i membri di una famiglia ospitante, facendo domande su argomenti molto quotidiani e comprendendone le risposte. [...]

Box 36 Forme grammaticali B1: Pronomi

- uso tendenzialmente corretto dei pronomi personali soggetto, dei pronomi personali complemento oggetto diretto e indiretto atoni (lo, la, ecc.; mi, ti ecc.) e dei pronomi personali complemento tonici (me, te, lui, lei ecc.), anche se forte è l'influenza di usi regionali;
- uso appropriato di ne in espressioni fisse;
- uso appropriato del che relativo. Quando usato inappropriatamente, il contesto contribuisce a recuperare il contenuto del messaggio.

I pronomi personali in italiano a cui si fa riferimento in questi descrittori sono:

- i pronomi soggetto, come 'io', 'tu', 'egli', ecc. [**box 29-34**],
- i pronomi interrogativi [**box 29**],
- i pronomi personali di complemento tonici, come 'me', 'te', 'lui', ecc. [**box 31**] (Peccianti [1997] 2007, 82-3),
- i pronomi personali oggetto diretto tonici e atoni [**box 31, 34**].

I pronomi sono parole che si sostituiscono ai nomi propri o ai nomi comuni nell'enunciato. In questa sezione ci si occuperà dei casi elencati sopra, mentre per occuparsi più dettagliatamente dei pronomi personali in espressioni fisse (come in 'lo so', 'mi piace', ecc.) [**box 31**] è necessario far riferimento anche alla struttura sintattica della lingua

4 • Le particolarità della lingua bangla legate ai sillabi elaborati

bangla, introducendo in che modo le relazioni tra costituenti sono espresse in lingua bangla (per i casi: § 4.3.6; per le preposizioni: § 4.5; per le espressioni fisse: § 4.8.5). In questo paragrafo, si fa solamente riferimento al fatto che non esistono, in lingua bangla, i pronomi personali di complemento, sia tonici che atoni (vedi oltre).

Si veda la tabella 5 che prende in considerazione l'intero repertorio dei pronomi in bangla.

Tabella 5 I pronomi personali soggetto in lingua bangla, Prayer et al. 2012, 41

Persona	Singolare informale	Singolare onorifico	Plurale informale	Plurale onorifico
I pers.	আমি <i>āmi</i> 'io'	-	আমরা <i>āmrā</i> 'noi'	-
II pers. familiare	তুই <i>tui</i> 'tu'	-	তারা <i>torā</i> 'voi'	-
II pers. generica	তুমি <i>tumi</i> 'tu'	আপনি <i>āpni</i> 'Lei'	তোমরা <i>tomrā</i> 'voi'	আপনারা <i>āpnārā</i> 'Loro'
III pers. vicina	এ <i>e</i> 'lui/lei'	ইনি <i>ini</i> 'Lui/Lei'	এরা <i>erā</i> 'loro'	এঁরা / এনারা <i>emrā / enārā</i> 'Loro'
III pers. lontana	ও <i>o</i> 'lui/lei'	উনি <i>uni</i> 'Lui/Lei'	ওরা <i>orā</i> 'loro'	ওঁরা / ওনারা <i>omrā / onārā</i> 'Loro'
III pers. scritto	সে <i>se</i> 'lui/lei'	তিনি <i>tini</i> 'Lui/Lei'	তারা <i>tārā</i> 'loro'	তঁারা <i>tāmārā</i> 'Loro'

Il sistema pronominale bangla include alcune differenziazioni semantiche che non sono presenti in italiano, ovvero i) la prossimità (vicinanza e lontananza), ii) il tipo di rapporto (maggiormente formale o più familiare), iii) il mezzo di comunicazione utilizzato. Nella tabella 5 si può notare che alcuni pronomi bangla presentano infatti in italiano una stessa traduzione.

I pronomi in bangla variano per numero e caso, mediante morfemi agglutinati (ovvero posizionati alla fine) alla forma pronominale, talvolta soggetta a modifiche. Altre differenze che si possono osservare riguardano i) il genere, presente in italiano per la III persona (vedi Prayer et al. 2012, 41); ii) l'esistenza di diversi gradi di

formalità, a partire dalla II persona familiare¹² *tui* তুই, passando per il grado medio di II persona utilizzato tra pari, *tumi* তুমি, e arrivando all'onorifico *āpni* আপনি corrisponde al 'Lei' formale dell'italiano (cf. Das 1968, 21).

Nonostante le summenzionate differenze, la struttura dei pronomi italiani ha alcune caratteristiche comuni con il bangla, ovvero la divisione tra singolare-plurale e in I, II e III persona.

La formazione del genitivo, ovvero della forma che esprime il possesso (o il complemento di specificazione), è piuttosto regolare: ai pronomi personali singolari viene aggiunto il suffisso *-r* -র o *-er* -এর, mentre per le forme plurali viene utilizzato il suffisso *-der* -দের. Attraverso le traduzioni dei pronomi che sono stati elencati, si può vedere che non esistono molti termini corrispondenti in italiano, ovvero non hanno una traduzione precisa ma esistono solamente in lingua bangla. Se da un lato questo può essere un vantaggio per gli apprendenti, in quanto vi sono meno forme rispetto alla lingua madre, una criticità sta sicuramente nella concordanza per genere e per numero degli aggettivi possessivi.

I pronomi interrogativi, un argomento che viene preso in esame nel descrittore nel box 29, sono utilizzati per formulare domande sostituendo un nome (Patota 2017, 119). I pronomi interrogativi che si incontreranno prima nell'apprendimento dell'italiano sono 'chi?', *ke* কে (chi?), e 'che [cosa è]?' *kī* কী (che cosa?).¹³ Altri pronomi interrogativi nel descrittore sono 'quanto?', espresso in bangla in due modi differenti: *kata* কত e *kaytā* কয়টা e: il primo termine indica una misurazione, come nella frase 'quanti anni hai?', mentre il secondo denota una conta di un numero di oggetti distinti. 'Quale?' può essere invece espresso con i termini *kon* / *konṭā* কোন / কোনটা (quale?). Si vedano altri dettagli sulle domande in lingua bangla in relazione alla didattica dell'italiano nel paragrafo dedicato alla struttura della frase.

12 In alcune grammatiche, come in Prayer et al. (2012) questa forma viene chiamata 'intima', mentre in altre (Radice 2007) viene chiamata «very familiar». In questo testo si è scelto di denominarla 'II persona familiare' in contrasto con la 'II persona generica': *tui* তুই è ancor più familiare della II persona generica [tab. 5], la quale prevede comunque una conoscenza pregressa, vicinanza di età o familiarità. La II persona familiare, in generale, presume una vicinanza e conoscenza con l'interlocutore piuttosto approfondite e può essere utilizzata tra marito e moglie, con i bambini, ma anche per dimostrare disprezzo o rabbia o per denotare l'appartenenza a una 'casta' più alta e quindi una superiorità morale e/o socioeconomica. Una forma simile è presente anche in altre lingue indoarie, come in lingua hindi, dove *tū* तू, *tum* तुम e *āp* आप corrispondono perfettamente a *tui* তুই, *tumi* তুমি e *āpni* আপনি sia per contesto d'utilizzo che per grado di formalità.

13 Come si può notare da questi ultimi, il pronome bangla per 'chi?' corrisponde alla forma italiana per 'che [cosa]?', mentre il pronome per 'che [cosa]?' in bangla corrisponde all'italiano 'chi?', invertendosi i significati: questo 'gioco' può essere utile e anche motivo di risata, come è successo in classe durante un'osservazione in cui è stato chiesto dall'insegnante di mediare linguisticamente con le studentesse bangladesi.

Una criticità per le persone di madrelingua bangla risiede nell'assenza dei pronomi personali tonici, che invece esistono in lingua italiana e che si utilizzano per i complementi diretti o indiretti dopo il verbo (Peccianti [1997] 2007, 83). Oltre a ciò, sia per l'oggetto diretto (il complemento oggetto) che per il complemento di termine in lingua bangla viene utilizzata la marca di caso dell'accusativo/dativo, soprattutto per i pronomi personali, piuttosto che per i sostantivi e per gli oggetti inanimati (Prayer et al. 2012, 96). Apprendere una forma diversa del pronome (come, appunto, i pronomi atoni e tonici per i complementi diretti/indiretti), invece di utilizzare una marca di caso come in bangla, può essere un'ulteriore difficoltà. Sicuramente l'apprendimento dell'uso dei pronomi personali tonici/atoni potrà essere completo solamente con molta pratica e soprattutto con l'utilizzo e la pratica della lingua in contesto parlato, quindi al di fuori della classe, essendo forme particolarmente utilizzate nel parlato.

4.5 Preposizioni

Le preposizioni, nella lingua italiana, sono parole invariabili che vengono utilizzate per esprimere diversi tipi di complementi, come quello indiretto, di termine, di specificazione (quindi il possesso attraverso la preposizione 'di'), di stato o moto a luogo, di strumento, ecc. In senso più generale, vengono utilizzate per esprimere la relazione tra gli elementi della frase (Patota 2017, 117). Si riportano in seguito dei descrittori del sillabo nei diversi livelli che comprendono la comprensione e l'uso delle preposizioni [box 37-42].

Box 37 Forme grammaticali Pre-A1: Morfologia

- Preposizioni semplici e articolate (queste ultime solo in ricezione), soprattutto considerate all'interno delle principali reggenze preposizionali (uso prevalentemente formulaico)

Box 38 Forme grammaticali A1: Preposizioni

- uso delle principali preposizioni semplici in espressioni fisse (a casa; di mio fratello; con le mani).

Box 39 Azioni socio-comunicative A1

Cercare, chiedere e dare informazioni in situazioni di vita quotidiana:

Es.: Scusi, dove è l'ufficio x? A destra; ...

Box 40 Forme grammaticali A2: Preposizioni

- uso delle principali preposizioni semplici e articolate.

Box 41 Azioni socio-comunicative A2**Accettare o rifiutare un invito; invitare qualcuno:**

Es.: vieni con me alla posta? Sì, a che ora? Grazie. No, mi dispiace.

Descrivere lo spazio o situare un elemento nello spazio:

Es.: davanti/davanti a, dietro/dietro a, vicino a, sotto, sopra, a destra, a sinistra, di fronte (a).

Situare gli eventi nel tempo:

Es.: ieri, ora, domani; la settimana prossima; fra due giorni.

Box 42 Azioni socio-comunicative B1**Progettare un'attività, un viaggio:**

Es.: Vorrei aprire un negozio. Sai dirmi cosa devo fare?

Penso di tornare a casa fra un anno.

Che facciamo stasera? Andiamo da Omar?

La prossima estate vengono a trovarmi i miei figli. Spero.

Finisco alle 5 e vado a prendere i bambini.

Devo andare a Piazza della Repubblica. Quale autobus prendo?

In aggiunta a questo, il descrittore del livello B1 delle forme grammaticali fa riferimento alle «più frequenti» preposizioni semplici e articolate.

Nella lingua bangla, come in altre lingue indoarie, sono presenti le posposizioni, ossia elementi che seguono una parola per indicarne la funzione grammaticale o sintattica all'interno della frase.¹⁴ In bangla, le relazioni tra i costituenti sono espresse tramite suffissi di caso e posposizioni, con una struttura frasale che si differenzia radicalmente da quella italiana. Un esempio è dato dalle costruzioni genitive, che esprimono il rapporto di possesso o appartenenza tra due sostantivi, equivalenti al complemento di specificazione in italiano (Ragagnin, Jantsan 2023, 26). Si veda l'esempio (6) per la costruzione genitiva:

- (6) বই-এর দাম
 boi-er *dām*
 libro-**GEN** prezzo
 'Il prezzo del libro'

¹⁴ È possibile accedere alla pagina dell'*Enciclopedia Treccani* che tratta delle posposizioni al link <https://www.treccani.it/enciclopedia/posposizione/>.

Nel paragrafo 4.3.3 si è visto come si esprime il possesso attraverso i pronomi possessivi. Nell'esempio (6), invece, si vede in lingua bangla come viene espresso il possesso quando non ci sono pronomi ma sostantivi, come in questo caso con *boi* বই (libro). Lo stesso suffisso di caso che si è trovato nei pronomi possessivi, *-er* -এর, viene utilizzato anche per i sostantivi.

Nell'esempio (7) si possono vedere altri usi di posposizioni, come quella in grassetto, *diye* দিয়ে, che corrisponde al complemento di strumento italiano: in posizione clitica a *bās* বাস (autobus), significa 'con l'autobus'.

- (7) রীণা আজ বাস দিয়ে শহরের দিকে যায়
Rīṇā āj bās diye shahar-er dik-e jā-y
 Rina oggi bus con città-**GEN** direzione-**LOC** andare-**3SG.PRS**
 'Rina oggi va verso la città in autobus' (Prayer et al. 2012, 105)

In questa frase, la posposizione *diye* দিয়ে non modifica il sostantivo che la precede. Oltre a questo, si possono vedere anche i casi genitivo e locativo, quest'ultimo con suffisso di caso *-e* -এ, posti a destra dei sostantivi a cui fanno riferimento, rispettivamente *shahar* শহর (città) e *dik* দিক (direzione).

Esistono anche posposizioni 'composte', come quelle espresse nei descrittori dei box 40-1 ('dietro', 'davanti', ecc.) che modificano il sostantivo richiedendo il caso genitivo, come negli esempi (8) e (9).

- (8) তোমার মতো
tom-ār mato
 2PL-GEN come
 'Come te'

- (9) থানার কাছে
thānā-r kāche
 stazione di polizia-**GEN** vicino
 'Vicino al commissariato di polizia' (Prayer et al. 2012, 107-10)

Ci sono quindi differenze sostanziali sia nell'ordine degli elementi della frase che nella formazione dei rapporti sintattici e gerarchici tra gli elementi, questione che deve essere tenuta presente nell'insegnamento sia delle preposizioni che della costruzione della frase, della sintassi. Si riportano gli esempi già visti in precedenza per illustrare in che modo la struttura della lingua bangla può interferire sull'apprendimento dell'italiano [figg. 11-12].

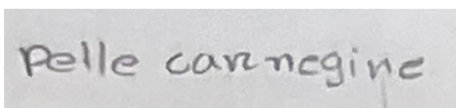


Figura 11 Foto dell'Autrice, Esercizio di descrizione, CPIA

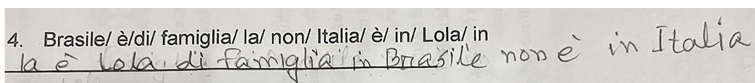


Figura 12 Foto dell'Autrice, Esercizio di riordino della frase in A1, CPIA

Nella figura 11, *pelle carnegine > carnagione di pelle, l'ordine degli elementi segue quello bangla, in cui il sostantivo 'pelle' (declinato al genitivo) precederebbe 'carnagione'. È da notare anche come anche la preposizione genitiva richiesta dall'italiano non sia presente. Nella figura 12, il sintagma su cui focalizzarsi è *Lola di famiglia > famiglia di Lola, in cui l'ordine dei sostantivi è uguale a quello del primo esempio, precedendo il determinante al determinato, ma includendo (in questo caso a causa della natura dell'esercizio proposto in classe) la proposizione genitiva 'di'.

Il caso locativo ha un largo uso nella lingua bangla, corrispondente infatti a diversi complementi, come quello di luogo, di tempo, di modo, di mezzo, di limitazione, ecc., che in italiano possono venire espressi in diversi modi, con avverbi, espressioni perifrastiche, preposizioni semplici, improprie e articolate (Peccianti [1997] 2007, 49-59). Si vedano gli esempi (10), (11) e (12), in cui il locativo è segnato in grassetto.

Moto a luogo e stato in luogo

(10)	আমার	দেশে	জুলাই	মাসে	বৃষ্টি	পড়ে
	<i>āmā-r</i>	<i>deś-e</i>	<i>Julāī</i>	<i>mās-e</i>	<i>brṣṭi</i>	<i>por-e</i>
	1SG-GEN	paese- LOC	luglio	mese- LOC	pioggia	cadere- 3SG.PRS
	'Nel mio Paese piove nel mese di luglio'					

Tempo

(11)	রোজ	সকালে	বাবা	চা	খান
	<i>roj</i>	<i>sokāl-e</i>	<i>bābā</i>	<i>chā</i>	<i>khā-n</i>
	ogni giorno	mattina- LOC	papà	tè	bere- HON.PRS
	'Ogni giorno di mattina papà beve il tè'				

4 • Le particolarità della lingua bangla legate ai sillabi elaborati

Mezzo/strumento

(12) a	এই	কাপেটিটা	হাতে	করা,
	<i>e-ī</i>	<i>kāṛpeṭ-ṭā</i>	<i>hāt-e</i>	<i>kar-ā,</i>
	questo- EMPH	tappeto- DET.SG	mano- LOC	fare- VNOUN

b	ওটা	মেশিনে	করা
	<i>o-ṭā</i>	<i>meśin-e</i>	<i>kar-ā</i>
	quello- DET.SG	macchina- LOC	fare- VNOUN

‘Questo tappeto è fatto **a mano**, quello è fatto **a macchina**’ (Prayer et al. 2012, 82-3).

Come si può vedere da questi esempi che ricoprono molti complementi dell’italiano, la traduzione in bangla di diverse espressioni è ricoperta da un unico caso, il locativo. In italiano, per veicolare lo stesso messaggio, si utilizzano preposizioni diverse anche per uno stesso complemento (come in riferimento a un luogo ‘in + il’ / ‘a’; oppure per il mezzo o lo strumento, ‘con’ e ‘in’; Peccianti [1997] 2007, 53-5). Questo marca sicuramente una difficoltà nell’apprendimento sia dell’ordine dei costituenti che delle preposizioni corrette in base al sostantivo e al contesto che nel livello A1 verrà sedimentato in espressioni fisse, come in ‘abito a Mestre’, ‘lavoro a Venezia’. Per aiutare nell’apprendimento, alcune docenti dei CPIA utilizzano fogli di colori diversi ritagliati in differenti forme per ogni componente della frase (ad esempio, un triangolo rosso per il soggetto, un cerchio giallo per il verbo, un quadrato verde per il complemento oggetto). Questa modalità può aiutare visivamente nella composizione della frase, con soggetto, oggetto e verbo di diversi colori giustapposti nell’ordine standard non marcato, che si vedrà più approfonditamente nel paragrafo 4.7.

Il box 41 fa riferimento anche ad espressioni di tempo, come ‘la settimana prossima’, ‘ieri’, ‘oggi’, ‘domani’, che vengono riprese e ampliate anche nel descrittore nel box 43.

Box 43 Attività di interazione orale: Scambio di informazioni

È in grado di comprendere domande e istruzioni che gli/le vengono rivolte direttamente e lentamente e di seguire semplici indicazioni.
 È in grado di rispondere a domande semplici e di porne di analoghe, prendere l’iniziativa e rispondere a semplici enunciati in aree che riguardano bisogni immediati o argomenti molto familiari.
 È in grado di rispondere a domande su se stesso/a, dove vive, la gente che conosce, le cose che possiede e porre domande analoghe.

È in grado di indicare il tempo usando espressioni quali “la settimana prossima”, “venerdì scorso”, “a novembre”, “alle tre”.

È in grado di indicare, in modo limitato, numeri, quantità e costi.

È in grado di indicare il colore di un vestito o di altri oggetti comuni ed è in grado di chiedere di che colore sono.

Dal punto di vista linguistico, come visto in questo paragrafo, al posto delle preposizioni italiane in ‘a novembre’, ‘alle tre’, in lingua bangla si utilizzano posposizioni (con più precisione posposizioni locative). In generale, si è visto nel paragrafo 4.3.3 che in lingua bangla gli aggettivi si posizionano prima del sostantivo a cui fanno riferimento.

Si veda infine il descrittore di ricezione nel box 44.

Box 44 Attività di ricezione A1: Leggere istruzioni

È in grado di seguire indicazioni scritte brevi e semplici (ad es. per andare da X a Y).

Qui si fa riferimento anche a «per andare da X a Y». In lingua bangla, per dare istruzioni riguardo a spostamenti si utilizzano solitamente le posposizioni assieme all'imperativo (§ 4.6.5). Si veda l'esempio (13), in cui vengono indicate in grassetto le espressioni rilevanti per le indicazioni.

- (13) a রাস্তাটা দিয়ে কিছু দূর যাও,
 rāstā-ṭa *diye* *kichu* *dūr* *jā-o*,
 strada-DET.SG per un po' lontano andare-2SG.IMP
- b একটা ব্যাঙ্ক পর্যন্ত
 ek-ṭā *byānk* *paryanta*
 uno-DET.SG **banca** fino
 ‘Vai un po’ avanti per la strada, fino a una banca’ (Prayer et al. 2012, 106)

Come si può vedere dalla frase all'esempio (13), anche nel dare indicazioni in bangla vengono usate le posposizioni quando in italiano vengono usati preposizioni, avverbi, ecc. In alcuni casi le posposizioni richiedono la flessione al genitivo del sostantivo che le precede. Per indicare la direzione da seguire si utilizza *dik* দিক (direzione) al locativo, ovvero *dike* দিকে (nella direzione). È possibile utilizzare la forma locativa anche di *bām* বাঁ (sinistra) e *dān* ডান (destra) (Nasrin, Van Der Wurff 2009, 61-3). Questo nei primi livelli di lingua può creare difficoltà, ma l'utilizzo e la comprensione dei lessemi principali per comprendere le direzioni, come ‘destra’, ‘sinistra’, ecc. possono risultare utili anche nel momento in cui le preposizioni non siano ancora ben apprese.

4.6 Verbi

Una delle maggiori difficoltà riscontrate dagli studenti di lingua italiana risiede nell'apprendimento dei verbi, come molte persone bangladesi intervistate hanno affermato. Il verbo è:

l'elemento fondamentale della frase. Attorno ad esso si organizzano i vari elementi della frase stessa. Una frase pertanto contiene sempre un verbo, espresso o sottinteso. (Peccianti [1997] 2007, 12)

I descrittori dei vari livelli di lingua che fanno riferimento diretto o indiretto alla conoscenza dei diversi modi, tempi e persone dei verbi italiani sono presentati nei box 45-51:

Box 45 Forme grammaticali Pre-A1: Morfologia

- Verbo e i suoi elementi costitutivi; l'infinito presente, l'indicativo presente dei principali verbi regolari e irregolari (es. andare, venire, dare, stare, fare, dovere, mettere, uscire, volere); essere e avere; l'imperativo presente (2° pers. sing. e plur., uso formulaico)

Box 46 Attività di interazione orale Pre-A1: Interazione orale generale

- È in grado di fare domande e dare risposte su se stesso/a e le sue abitudini quotidiane, utilizzando brevi espressioni fisse e aiutandosi con dei gesti per consolidare l'informazione trasmessa.

Box 47 Forme grammaticali A1: Verbi

- uso di verbi di altissima frequenza, compresi i servili (dovere, potere e volere) appropriati al dominio e all'obiettivo comunicativo anche se solo raramente sono correttamente flessi riguardo alla persona e al numero;
- uso altalenante dell'indicativo presente, passato prossimo (anche se espresso attraverso il participio passato), del condizionale solo in formule fisse di richiesta (vorrei). In caso di mancata segnalazione del tempo, la collocazione degli eventi/azioni sul piano temporale può essere recuperata dal contesto.

Box 48 Azioni socio-comunicative A1

Identificare e descrivere brevemente persone, oggetti e luoghi:

Es.: lei è mia sorella; ha 23 anni; la casa è piccola,...

Chiedere e concedere il permesso di fare qualcosa:

Es.: posso uscire? Va bene. Vai a casa;...

Dare e comprendere semplici istruzioni:

Es.: apri la porta; pulisci il pavimento; chiudi la finestra; vai a sinistra; ...

Box 49 Forme grammaticali A2: Verbi

- uso di verbi di alta frequenza, compresi i principali riflessivi (lavarsi, ecc.) e servili (dovere, potere e volere) appropriati al dominio e all'obiettivo comunicativo anche se non correttamente flessi riguardo alla persona e al numero.
- uso dell'indicativo presente, passato prossimo, imperfetto; del condizionale in formule fisse di richiesta (vorrei). In caso di errata scelta del tempo, la collocazione degli eventi/azioni sul piano temporale può essere recuperata dal contesto.

Box 50 Attività di interazione orale A2: Discussione informale (tra amici)

Generalmente è in grado di individuare l'argomento di una discussione che si svolge in sua presenza, purché si parli / segni lentamente e chiaramente.
 È in grado di scambiare opinioni e confrontare cose e persone, utilizzando una lingua semplice.
 È in grado di discutere che cosa fare la sera o nel week-end.
 È in grado di formulare suggerimenti e di rispondere a quelli di altri.
 È in grado di esprimere accordo e disaccordo con altre persone.
 È in grado di discutere in modo semplice questioni pratiche di tutti i giorni, se ci si rivolge direttamente a lui/lei parlando / segnando chiaramente e lentamente.
 È in grado di discutere che cosa fare, dove andare e prendere accordi per incontrarsi.
 È in grado, in modo circoscritto, di esprimere opinioni.

Box 51 Forme grammaticali B1: Verbi

- uso di verbi di alta frequenza, compresi i principali riflessivi (lavarsi, ecc.) e servili (dovere, potere e volere) appropriati al dominio e all'obiettivo comunicativo anche se non correttamente flessi riguardo alla persona e al numero.
- uso dell'indicativo presente, passato prossimo, imperfetto; del condizionale in formule fisse di richiesta (vorrei). In caso di errata scelta del tempo, la collocazione degli eventi/azioni sul piano temporale può essere recuperata dal contesto e dal co-testo.
- uso del gerundio nell'espressione perifrastica (sto + *-ndo*).

Vengono menzionati verbi ad alta frequenza ma anche costruzioni con i verbi più basilari, ovvero 'essere' e 'avere' [box 45-51]. Questi ultimi verranno analizzati separatamente nei paragrafi 4.6.1 e 4.6.2. Prima di analizzare le forme verbali presenti nei descrittori, è utile chiarire come i verbi vengano declinati in bangla. Essi derivano da una radice, che può terminare in vocale o consonante, senza però suddividersi in tre coniugazioni come in italiano (*-are*, *-ere*, *-ire*; Peccianti [1997] 2007, 25).

I verbi bangla sono generalmente regolari, a differenza delle numerose irregolarità italiane, anche in verbi ad alta frequenza come quelli di livello Pre-A1 [box 45]. In bangla essi concordano «with the nominative subject for person and formality» (Dasgupta 2003, 404). Al contrario, verbi italiani comuni come ‘venire’, ‘andare’ e ‘fare’ presentano forme irregolari già alla I persona singolare (‘io vengo’, ‘io vado’, ‘io faccio’). Poiché la I persona è particolarmente rilevante ai livelli iniziali, tali irregolarità possono indurre gli apprendenti a ricorrere alla III persona singolare o all’infinito nelle produzioni orali.

L’infinito italiano trova in bangla più corrispettivi. Per esempio, dal verbo ‘fare’ si ricavano: i) la radice *kar-*, কর- ii) il sostantivo verbale *karā* করা, e iii) la forma *kar-te* কর-তে, ottenuta dalla radice + suffisso *-te* -তে. Quest’ultima, impiegata in composti e frasi complesse, può essere utilizzata come termine di paragone per spiegare l’infinito italiano, data la somiglianza funzionale.

In bangla si distinguono cinque principali desinenze verbali: I, II formale, II familiare, III e onorifica. Esse non mutano al plurale e, nella maggior parte delle forme dell’indicativo, compaiono dopo eventuali suffissi aggiuntivi. Le desinenze corrispondono a: *-i* -ই (I persona), *-o* -ও (II formale), *-is* -ইস (II familiare), *-e* / *-y* -এ / -য় (III), *-en* / *-n* -এন / -ন (onorifica) (Prayer et al. 2012, 78). La differenza con l’italiano, che presenta desinenze variabili per ogni persona e numerose forme irregolari, può costituire un ostacolo significativo.

Il paragrafo seguente introdurrà i verbi ‘essere’ e ‘avere’, con i rispettivi usi e significati a confronto con il bangla. Saranno poi analizzati i principali tempi dell’indicativo (presente, presente progressivo, passato prossimo e futuro), seguiti dai verbi servili, riflessivi e dal modo condizionale.

4.6.1 L’espressione del verbo ‘essere’ come verbo copulativo, esistenziale e ausiliare

La presenza e il funzionamento del verbo ‘essere’ nel significato che ha in italiano (ovvero come predicato nominale, verbale e verbo ausiliare) non è universale: in diverse lingue europee, come le lingue slave, la copula è omessa al presente ma obbligatoria al passato e al futuro, mentre in mandarino esistono due verbi che coprono la semantica italiana di ‘essere’, ovvero *shì* 是, che si usa per l’identificazione o l’equazione, e *yǒu* 有 che ha valore esistenziale. In hindī, lingua indoaria imparentata con il bangla, il verbo ‘essere’ è sia un verbo autonomo (*honā* होना) che un supporto per la costruzione

dei verbi in diversi modi e tempi.¹⁵ In bangla la copula viene omessa al presente e il verbo ‘essere’ è sottinteso, come si vedrà in seguito, ma è obbligatoria nei tempi passati e al futuro, utilizzando i verbi *houyā* হওয়া e *āch-* আছ-. Per indicare esistenza o presenza viene utilizzato quest’ultimo verbo, come si vedrà negli esempi di questo paragrafo.

Diversi descrittori parlano in modo specifico dell’utilizzo del verbo ‘essere’, e in quelli esposti sopra risaltano anche gli usi specifici, come ‘lei è mia sorella [...] la casa è piccola’ [box 48]. Altri esempi si possono trovare nel descrittore nel box 52.

Box 52 Produzione A1: Attività di produzione scritta, scrittura creativa

È in grado di produrre semplici espressioni e frasi su se stesso/stessa e su persone immaginarie, sul luogo in cui vivono e ciò che fanno.

È in grado di descrivere molto semplicemente una stanza.

È in grado di utilizzare parole/segni e espressioni semplici per descrivere certi oggetti quotidiani (ad es. il colore di un’auto, se è grande o piccola).

Nel box 52 si parla di descrizione, quindi di aggettivi utilizzati in modo predicativo e del verbo ‘essere’ come predicato nominale (Peccianti [1997] 2007, 61). Il verbo ‘essere’ in italiano può essere usato come copula, quando lega il soggetto al predicato nominale, come in ‘Zahira è bella’. Si riporta qui l’esempio (14) dalla lingua bangla che può essere esplicitativo per come viene espressa tale costruzione, a copula zero.

- (14) ফুলটা সুন্দর
ful-ṭā *sundar*
 fiore-**DET.SG** bello
 Lett. ‘Fiore (specifico) bello’ > ‘Il fiore è bello’

Il verbo ‘essere’ può anche essere utilizzato come predicato verbale, ovvero come verbo autonomo, come nella frase ‘gli alunni sono in classe’ in cui ha un significato esistenziale. Oltre a ciò, il descrittore *Produzione: Attività di produzione scritta, scrittura creativa* [box 52] dice che la/lo studente «È in grado di descrivere molto semplicemente una stanza». In questo caso, la produzione può implicare anche l’uso delle espressioni ‘c’è’, ‘ci sono’ e quindi del verbo ‘esserci’ come forme fisse. Nei casi in cui il verbo ‘essere’ prende il significato di ‘stare’, ‘esserci’, in bangla viene usato il verbo *āch-* আছ-.

15 Si porta qui un esempio per la lingua hindi: *maim hūm* मैं हूँ (io sono) mostra il verbo ‘essere’ come verbo autonomo alla I persona singolare, *hūm* हूँ. *Maim rahatā hūm* मैं रहता हूँ (io abito) mostra il verbo al presente formato dal participio presente *rahatā* रहता e dal verbo essere alla I persona del presente indicativo summenzionato, *hūm* हूँ.

Inizialmente, come succede anche nelle interlingue di gruppi di persone con altri background migratori e in generale negli stadi basici di apprendimento dell'italiano, non sarà semplice comprendere la differenza tra il verbo 'essere' e il verbo 'avere' (si veda il paragrafo 4.6.2). L'uso dell'espressione 'c'è' sarà ampliato anche per esprimere possesso, più semplice da apprendere, al posto del verbo 'avere' (Goglia 2009, 234; cf. Goglia 2009, per le persone di madrelingua igbo provenienti dalla Nigeria). Un esempio è:

*Non c'è lavoro > Non ho [un] lavoro

Nelle figure seguenti (16-17) si vedono alcuni esempi di interferenza della lingua bangla, in alcune frasi di due studenti diversi della stessa classe, inquadrata in un esercizio di descrizione di un personaggio partendo dalla sua foto, eseguito presso il CPIA di Marghera (i nomi inseriti sono inventati):

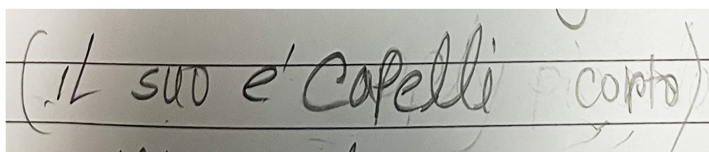


Figura 13 Foto dell'Autrice, Esercizio di Robiul, A1, CPIA

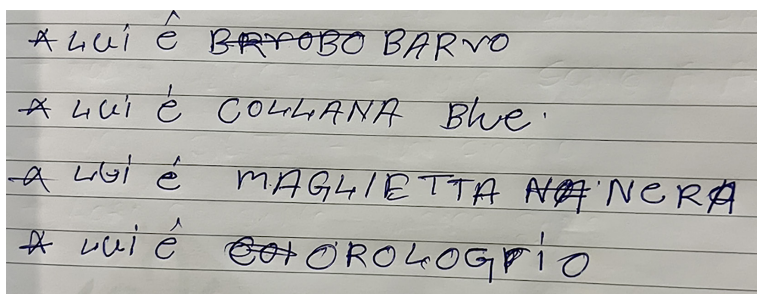


Figura 14. Foto dell'Autrice, Esercizio di Torikul, A1, CPIA

Nel primo esempio [fig. 13] la struttura bangla con il genitivo e il verbo 'essere' (che può essere inteso come 'esserci', esistendo un corrispondente in bangla per queste strutture) viene riproposta con un ordine dei costituenti tipico dell'italiano. Nell'esempio in figura 14, invece, vediamo come verbo 'essere' e verbo 'avere' non abbiano ancora una propria incanalatura nell'uso, e il verbo 'essere' ricopra tutte le funzioni di queste quattro frasi, sia in modo corretto come nel

caso di *lui è barvo (lui è bravo)¹⁶ sia nelle frasi in cui viene richiesto il verbo avere a sottolineare il possesso, quindi *lui è collana blue/maglietta nera/orologio (lui ha collana blu/maglietta nera/orologio).

4.6.2 L'espressione del verbo 'avere' indicante possesso

Come per il verbo 'essere', anche il verbo 'avere' non è una categoria universale: è un verbo tipico delle lingue neolatine, come l'italiano e il francese, o delle lingue germaniche. In tali lingue viene anche utilizzato come ausiliare (come nel passato prossimo italiano, 'io ho fatto', e in quello francese, *j'ai fait*). Nella maggior parte delle lingue, nondimeno, il possesso viene espresso con costruzioni locative ('presso X c'è Y'), dative, verbi composti ('essere con') oppure verbi di esistenza. In generale, nelle lingue indoarie il possesso viene espresso con il possessore al genitivo e il verbo di esistenza, come nel caso della lingua hindī e della lingua bangla. In quest'ultima viene usato il verbo *āch-* আছ- 'esserci', come nel seguente esempio:

- | | | | | |
|------|--|------------|------------|--------------------------|
| (15) | আমার | দুই | বন | আছে |
| | <i>āmā-r</i> | <i>dui</i> | <i>ban</i> | <i>āch-e</i> |
| | 1SG-GEN | due | sorella | esserci/esistere-3SG.PRS |
| | 'Io ho due sorelle' (Prayer et al. 2012, 55) | | | |

Nel livello Pre-A1, una frase che può essere appresa in forma standardizzata e mnemonica può riguardare l'età, come si vede nel descrittore di produzione orale nel box 53.

Box 53 Attività di produzione orale: Monologo articolato: descrivere esperienze

È in grado di parlare di sé (nome, età, condizione familiare), utilizzando parole/ segni semplici e espressioni fisse, a condizione di potersi preparare in anticipo. È in grado di esprimere i propri stati d'animo, utilizzando aggettivi semplici come «contento» o «stanco», accompagnate dal linguaggio del corpo.

Per esprimere l'età, in italiano si utilizza il verbo avere, come nella frase 'io ho 29 anni'. In bangla si utilizza invece la stessa costruzione menzionata sopra, ovvero con una costruzione genitiva, come nell'esempio (16).

¹⁶ La stessa espressione può anche essere interpretata come *lui è barvo intendendo *lui è barba > lui ha la barba, vista la difficoltà di distinguere b/v, sia nel parlato che nello scritto, quest'ultima non presente nella lingua bangla (si veda il paragrafo 4.2.1 per quanto riguarda la fonologia e l'ortografia).

(16)	বড়	মেয়ের	বয়স	আঠাশ
	<i>baṛa</i>	<i>mey-er</i>	<i>bayas</i>	<i>āṭhāś</i>
	grande	figlia- GEN	età	diciotto
	Lett. 'di figlia grande 18 anni' ('la mia figlia grande ha 18 anni')			
	(Nasrin, Van Der Wurff 2009, 54-5)			

In relazione anche agli usi del verbo 'essere', soprattutto nelle fasi iniziali di apprendimento l'importante non è il raggiungimento della frase corretta ma che la comunicazione sia efficiente. In special modo, la differenza tra l'uso dei verbi 'essere' e 'avere' in italiano ha bisogno di tempo per essere sedimentata, non esistendo dei corrispondenti verbali in lingua bangla, che esistono per esempio in altre lingue indoeuropee o sono conosciuti da persone francofone di origine subsahariana. Se in un livello di lingua A1 verranno imparate a memoria frasi come 'ho 25 anni' 'sono bengalese', ecc., nel lungo periodo la loro ripetizione e la loro visione porterà a una comprensione delle differenze tra i verbi 'essere' e 'avere' nei livelli più alti.

4.6.3 I principali tempi verbali: presente, presente progressivo, passato prossimo, futuro

Per quanto riguarda l'indicativo presente confrontato con le forme corrispondenti in lingua bangla, come affermano Prayer et al., ci sono due forme in lingua bangla che corrispondono al presente indicativo italiano, ovvero «il presente propriamente detto e il presente continuo (o progressivo)» (2012, 78). Il presente 'propriamente detto' non viene utilizzato di frequente, se non in testi scritti, o per fatti generali. Viene formato con la radice del verbo e le desinenze menzionate nel paragrafo 4.6, che si aggiungeranno qui per comodità facendo un esempio con il verbo *karā* করা (fare) [tab. 6].

Tabella 6 Il presente indicativo del verbo 'fare'

Persona	Coniugazione
I pers.	করি <i>kari</i>
II pers.	কর / করো <i>karo</i>
II pers. familiare	করিস <i>karis</i>
III pers.	করে <i>kare</i>
Onor.	করেন <i>karen</i>

Nel box 47 si è visto che per il livello A1 è previsto che ci sia un «uso altalenante dell'indicativo presente». Per analizzare più

approfonditamente la questione riguardante il presente dei verbi, si porta l'esempio di produzione orale:

Io faccio il cassa. Quando cliente ordinare roba io passare cassa.
(studente di livello A2)

Come si vede, il verbo 'fare' alla I persona singolare è corretto, mentre le espressioni in III persona sono all'infinito.

Il presente continuo si delinea invece come di seguito, prendendo sempre per esempio il verbo *kara* করা (fare) [tab. 7].

Tabella 7 Il presente continuo del verbo 'fare'

Persona	Coniugazione
I pers.	করছি <i>karchi</i>
II pers.	করছ / করছো <i>karcho</i>
II pers. familiare	করছিস <i>karchis</i>
III pers.	করছে <i>karche</i>
Onor.	করছেন <i>karchen</i>

Oltre alla summenzionata difficoltà riguardante la grande variazione che gli apprendenti incontrano nelle declinazioni dei verbi italiani, si sottolinea anche che può creare confusione la coesistenza di due forme verbali in bangla per esprimere il presente indicativo italiano. È da tenere presente, però, che l'esistenza del presente progressivo in lingua bangla può essere utile per la spiegazione della corrispondente costruzione italiana formata da 'stare' + gerundio.

Per quanto riguarda invece il passato prossimo confrontato con le forme presenti in lingua bangla, una prima difficoltà che ogni studente di lingua italiana affronta nel suo apprendimento riguarda la scelta e l'uso dell'ausiliare corretto, tra essere e avere. Come è noto attraverso gli studi di linguistica acquisizionale, soprattutto nelle fasi iniziali di apprendimento della lingua (ma anche in interlingue fossilizzate) il passato prossimo viene espresso semplicemente, come viene detto nel box 47, «attraverso il participio passato».

La forma in lingua bangla che più si avvicina al passato prossimo italiano è il perfetto, nonostante questo faccia riferimento a un evento accaduto nel passato, sia recente che remoto e la cui traduzione possa richiedere anche l'imperfetto o il passato remoto. In linea di massima, il perfetto si forma con il grado zero della radice + una vocale connettiva (-e- / -y-) + le terminazioni del perfetto. Si veda in seguito l'esempio del verbo *karā* করা (fare) [tab. 8].

Tabella 8 Il perfetto del verbo ‘fare’

Persona	Coniugazione
I pers.	করেছি <i>karechi</i>
II pers.	করেছো / করেছ <i>karecho</i>
II pers. familiare	করেছিস <i>karechis</i>
III pers.	করেছে <i>kareche</i>
Onor.	করেছেন <i>karechen</i>

Si veda, infine, la formazione del futuro [tab. 9].

Tabella 9 Il futuro del verbo ‘fare’

Persona	Coniugazione
I pers.	করব / করবো <i>karbo</i>
II pers.	করবে <i>karbe</i>
II pers. familiare	করবি <i>karbi</i>
III pers.	করবে <i>karbe</i>
Onor.	করবেন <i>karben</i>

Il tempo futuro in bangla è impiegato in un numero di situazioni più ampio rispetto all’italiano. In circostanze che riguardano eventi futuri, infatti, in italiano parlato spesso viene utilizzato il presente, mentre in bangla è solitamente utilizzato il futuro anche per eventi che stanno avvenendo nel presente, per dare una sfumatura di maggiore cortesia: è infatti più educato dire *āmi jābo* আমি যাব (io andrò) al futuro, piuttosto che *āmi jāi* আমি যাই, (io vado) al presente. Può anche essere utilizzato per indicare volontà o intenzione relativamente a un determinato evento (si confronti anche Prayer et al. 2012, 122).

La sua traduzione in italiano può combaciare anche con il presente indicativo, il condizionale, con il verbo ‘volere’, ‘potere’, ecc., a seconda del contesto. È quindi una difficoltà per gli studenti di origine bangladesi comprendere quali sono le casistiche nelle quali è richiesto il verbo al futuro, piuttosto che in altri tempi, modi e costruzioni.

Come visto anche per il presente indicativo, la difficoltà maggiore per gli apprendenti di origine bangladesi risiede nella corretta coniugazione dei verbi adeguata alla persona, nel caso del passato prossimo nella coniugazione dell’ausiliare essere o avere. Oltre a ciò, nei verbi che al passato prossimo richiedono il verbo ‘essere’, come ‘andare’, una maggiore difficoltà è data anche dall’utilizzo del participio passato nei giusti genere e numero.

4.6.4 I verbi servili

I verbi servili «servono da “appoggio” ad altri verbi. Indicano una particolare modalità (possibilità, volontà, necessità) del verbo che li segue» (Peccianti [1997] 2007, 22). Questi verbi, infatti, sono ‘potere’, ‘volere’, ‘sapere’ e ‘dovere’ e reggono direttamente un verbo all’infinito. Nel caso di ‘potere’ e ‘dovere’, ci sono diverse sfumature semantiche che il verbo può assumere in base al contesto. Per quanto riguarda ‘potere’, esso può esprimere la possibilità di un fatto di essere successo, il permesso, la capacità, ma può anche essere utilizzato in alcune forme di cortesia. Nel secondo caso, ‘dovere’ può indicare sia un obbligo o necessità o la valutazione della probabilità di un fatto di essere successo (Peccianti [1997] 2007, 22). Questi verbi, in primo luogo, sono di grande utilità per necessità quotidiane come visite dal dottore, spese nei negozi, o in generale per la burocrazia legata ai permessi di soggiorno, come si può vedere nei descrittori di diversi livelli nei box 54-5.

Box 54 Azioni socio-comunicative A2

Esprimere il desiderio di fare/non fare qualcosa:

Es.: vorrei trovare un lavoro; non voglio perdere il lavoro.

Chiedere e concedere il permesso di fare qualcosa:

Es.: posso uscire prima? Vai a casa. Rimani fino alle 19.

Chiedere chiarimenti e spiegazioni:

Es.: non ho capito, per favore, può ripetere?...

Box 55 Azioni socio-comunicative B1

Esprimere obblighi e divieti in un registro informale:

Es.: Non lasciare l'immondizia fuori dal cassonetto. Dobbiamo ascoltare la lezione. Qui non si può passare. Non lo fare!

Dare e ricevere istruzioni in forma cortese:

Es.: Prego, Lei è prima di me. Apra la finestra, per favore. Potete chiudere la porta, per piacere? Mi fai passare? Ho fretta.

Oltre a questo, anche i domini e contesti in cui gli studenti di origine bangladesi necessitano di muoversi riguardano spesso ambienti pubblici, istituzionali e lavorativi in cui l'utilizzo di queste forme è necessario sia alla ricezione di istruzioni che all'interazione con funzionari, impiegati, ecc.

Il verbo servile ‘volere’ si costruisce in lingua bangla attraverso il sostantivo verbale *chāoyā* চাওয়া, che viene declinato regolarmente e può reggere sia un verbo all’infinito che un oggetto o un desiderio non espresso tramite forma verbale. Si veda l'esempio (17), in cui è da notare l'ordine dei costituenti della frase, in modo da comprendere

le particolarità della lingua bangla in relazione all'apprendimento dell'italiano.

(17)	আমি	তোমার	সঙ্গে	যেতে	চাই
	<i>āmi</i>	<i>tom-ār</i>	<i>sange</i>	<i>je-te</i>	<i>chā-i</i>
	1SG.NOM	2SG-GEN	con	andare- INF	volere- 1SG.PRS
	'Voglio andarci con te' (Prayer et al. 2012, 152)				

Il verbo servile 'sapere' è molto simile a *jānā* জানা (volere), che può anche essere tradotto come 'conoscere'. Esso si comporta come un verbo declinato regolarmente, che può reggere sia un verbo all'infinito che un sostantivo.

La formazione dell'espressione 'dovere', invece, viene data con l'accusativo del soggetto logico dell'azione, dal verbo dell'azione per cui si esprime dovere all'infinito seguito dal verbo *houyā* হওয়া declinato alla III persona, come nell'esempio (18).

(18)	আমাকে	ডাক্তারের	কাছে	যেতে	হবে
	<i>āmā-ke</i>	<i>ḍāktār-er</i>	<i>kāche</i>	<i>je-te</i>	<i>ha-be</i>
	1SG-ACC	dottore- GEN	vicino	andare- INF	esserci- 3SG.FUT
	'Devo andare dal dottore' (Prayer et al. 2012, 152)				

Infine, l'ultimo verbo servile preso in considerazione, che viene tradotto con l'italiano 'potere', in lingua bangla può essere espresso con due verbi *pārā* পারা e *pāuyā* পাওয়া. Il primo indica «una capacità soggettiva ("essere in grado di", "essere capace di")» mentre il secondo «una possibilità oggettiva determinata dalle condizioni attuali ("riuscire a")» (Prayer et al. 2012, 151). Si veda l'esempio (19) per questo verbo.

(19)	তোমার	কথা	আমি	শুনতে	পাচ্ছি	না
	<i>tom-ār</i>	<i>kathā</i>	<i>āmi</i>	<i>śun-te</i>	<i>pā-chch-i</i>	<i>nā</i>
	2SG-GEN	parola	1SG.NOM	sentire- INF	potere- PRS.PROG-1SG	NEG
	'Non riesco a sentire quello che dici' (Prayer et al. 2012, 152-3)					

Come si può vedere sia nell'esempio (17) riguardante il verbo 'volere' che in quello per 'potere', il (19), l'infinito del verbo, rintracciabile attraverso la desinenza *-te* -তে, precede il verbo servile, nel primo caso con *je-te* যেতে (andare) *cāi* চাই (voglio), nel secondo caso con *śun-te* শুনতে (ascoltare) *pāchchi* পাচ্ছি (sto riuscendo). Rispetto alle costruzioni italiane, l'infinito del verbo, ovvero quello che dà l'apporto semantico alla frase, si trova quindi preposto al verbo servile, o di appoggio, mentre in italiano la costruzione è inversa: il verbo servile

precede l'infinito del verbo. Il diverso ordine dei costituenti, e più nello specifico del sintagma verbale, può essere una difficoltà nel comprendere come esprimere questi modali essenziali. È quindi necessario che, inizialmente, vengano apprese mnemonicamente delle espressioni fisse, soprattutto per i domini e i contesti di interesse, come per mostrare cortesia in certi ambienti, per dichiarare cosa si vuole o deve fare nell'ambito dei documenti, degli uffici pubblici, ecc. e che venga tenuto presente che l'ordine degli elementi con i verbi servili in lingua bangla è diverso da quello italiano.

4.6.5 L'imperativo

Un modo incluso nei descrittori delle tabelle nel paragrafo 4.6 è l'imperativo, come nel box 56.

Box 56 Attività di ricezione A1: Leggere istruzioni

È in grado di seguire indicazioni scritte brevi e semplici (ad es. per andare da X a Y).

In lingua bangla, l'imperativo è caratterizzato da tre diverse forme in base «al tipo di rapporto che il parlante intrattiene con il suo interlocutore» (Prayer et al. 2012, 135-6). Sono quindi tre i tipi principali di imperativo che si possono trovare in lingua bangla, con la II persona generica *tumi* তুমি, con la II persona familiare *tui* তুই e con l'onorifico *āpni* আপনি.

In italiano, l'imperativo diretto rivolto alla II persona singolare è solitamente uguale al presente indicativo del verbo, con eccezione dei verbi in -are, dove finisce in -a (Nocchi 2011, 179). Allo stesso modo, la formazione dell'imperativo rivolto alla II persona generica *tumi* তুমি è identica alla II persona del presente indicativo. L'uso di questo imperativo presuppone familiarità e parità tra i parlanti, come nell'uso dell'imperativo di II persona italiano, come 'guarda!', 'taglia!', ecc. Degli esempi dalla lingua bangla sono *chalo!* চলো! (andiamo!) e *śono!* শোনো! (ascolta!) (Prayer et al. 2012, 135).

L'imperativo con la II persona familiare *tui* তুই è informale e colloquiale, presuppone intimità o una relazione gerarchica. Degli esempi in Prayer et al. (2012, 135) sono *yā!* যা! (va!), *cup karo!* চুপ কর! (fa' silenzio!), *bol!* বল! (di!), ecc. Questa forma non esiste in italiano, nonostante in diversi modi, più o meno pragmatici, si possa mostrare l'informalità, l'intimità o la relazione gerarchica.

La forma onorifica dell'imperativo, infine, spesso utilizza la semplice persona onorifica del presente indicativo (soprattutto in Bangladesh; Prayer et al. 2012, 135) o, più raramente, la persona onorifica del congiuntivo esortativo (soprattutto nel Bengala

occidentale, in India). L'utilizzo dell'imperativo formale in italiano può essere comparato a queste forme, nonostante, come per gli altri verbi analizzati finora, si possa vedere quanta difficoltà ci possa essere nell'apprendimento delle coniugazioni verbali.

4.6.6 I verbi riflessivi

Le forme riflessive si apprendono nel livello A2. Un verbo ha forma riflessiva quando «il soggetto compie l'azione su se stesso, e quindi soggetto e oggetto coincidono» (Peccianti [1997] 2007, 34). Peccianti ([1997] 2007, 34) porta ad esempio le frasi «con i capelli corti non devo perdere troppo tempo per pettinarmi» e «ma come si sono vestite oggi queste ragazze?». Come si può vedere da queste frasi, il verbo è accompagnato dai pronomi personali in forma atona, ovvero *mi, ti, ci, si, vi, si*, che hanno funzione di oggetto e solitamente stanno davanti al verbo. Nel passato prossimo, il verbo ausiliare è sempre il verbo 'essere'.

Una prima difficoltà che è già stata vista nel paragrafo dedicato ai pronomi riguarda l'assenza in lingua bangla dei pronomi personali in forma atona. In lingua bangla non esistono verbi che presentino nella loro stessa forma all'infinito, o in forma base, un valore riflessivo. Esiste, però, il pronome personale riflessivo *nije* নিজেকে corrispondente a 'sé', 'sé stesso/a' (simile all'inglese *own*). La sua forma accusativo/dativa è *nijeke* নিজেকে, e viene utilizzata per esprimere che «il soggetto compie l'azione su sé stesso» (Peccianti [1997] 2007, 34). Un esempio di questo è il numero (20).

(20) আমি	নিজেকে	ধুয়ে	ফেলি
<i>āmi</i>	<i>nije-ke</i>	<i>dhu-ye</i>	<i>phel-i</i>
1SG.NOM	REFL-ACC.SG	lavare- PST.PTCP	gettare- 1SG.PRS
'Io mi lavo'			

La sua forma genitiva, invece, *nijer* নিজের, fa riferimento a 'proprio', 'di sé' e viene utilizzata per enfatizzare il possesso, esattamente come 'proprio/a/i/e' in 'non ho una casa mia propria' (Prayer et al. 2012, 55).

Durante le osservazioni di lezioni di italiano presso i CPIA è stato visto che l'utilizzo di immagini che mostrino la differenza tra verbi quali 'pettinare' e 'pettinarsi' (ad esempio con una mamma che pettina la figlia per 'pettinare' e una donna che si pettina per 'pettinarsi') fossero molto utili alla comprensione della differenza semantica del verbo riflessivo, nonostante le problematiche dettate dai pronomi personali atoni permangano e necessitino di un uso esteso della lingua per poterle sedimentare.

4.6.7 L'espressione del modo condizionale e un'introduzione al periodo ipotetico

Il condizionale, appreso in forme fisse nel livello A2 e in modo più esteso nel livello B1, si utilizza:

per indicare un desiderio o una possibilità legati a delle condizioni, ma anche per attenuare una richiesta o per fare una richiesta in modo cortese. Si usa in molte proposizioni indipendenti e in diversi tipi di proposizioni subordinate. (Peccianti [1997] 2007, 16)

Una forma come «vorrei un caffè, per favore» (Peccianti [1997] 2007, 16) viene appresa mnemonicamente, come si vede nel box 47, per assolvere a situazioni in cui la pragmatica richiede delle forme di cortesia, per poi estenderne l'uso in un livello più alto e consapevole di lingua. Si veda anche il descrittore di produzione del sillabo di livello A2 per quanto riguarda il condizionale [box 57].

Box 57 Strategie di produzione A2: Compensazione

È in grado di ricorrere a una parola/un segno non adeguati del proprio repertorio chiarendo a gesti ciò che vuol dire.
 È in grado di identificare ciò che intende indicandolo con un gesto (ad es. “Vorrei questo, per favore”).

L'espressione nel descrittore nel box 57, con il condizionale 'vorrei' in lingua bangla si esprimerebbe con il verbo *cāoyā* চাওয়া 'volere', semplicemente al presente indicativo. In lingua bangla esiste il modo condizionale del verbo, ma, a differenza dell'italiano, è una forma non finita, ovvero non ha marcature personali. L'utilizzo del condizionale bangla è dedicato principalmente ai periodi ipotetici. Si forma con la radice al grado zero + la desinenza *-le* -লে. Il verbo 'essere' al condizionale in bangla è quindi *karle* করলে.

La frase italiana 'se ti serve qualcosa, chiamami', in bangla è tradotta con la seguente frase:

(21)	কিছু	লাগলে,	আমাকে	ফোন	কর
	<i>kichu</i>	<i>lāg-le,</i>	<i>āmā-ke</i>	<i>phon</i>	<i>kar-o</i>
	qualcosa	servire- COND	1SG-ACC	telefono	fare- 2SG.IMP
	'[se] qualcosa serve, chiamami' (Prayer et al. 2012, 241)				

Come si può vedere, il verbo al condizionale è in seconda posizione, *lāgle* লাগলে, senza una coniugazione personale. L'espressione 'se serve' italiana viene tradotta con un unico verbo al modo condizionale.

La maggiore difficoltà nell'apprendimento del condizionale riguarda quindi le diverse forme personali italiane.

Per i livelli più avanzati, i periodi ipotetici ricoprono una difficoltà ancora maggiore, visto l'uso dei diversi tempi sia del condizionale che del congiuntivo. Nonostante non siano previsti nell'insegnamento del livello B1, si introducono qui alcune informazioni sul periodo ipotetico che possono risultare utili. In lingua bangla il periodo ipotetico è formato utilizzando verbi finiti, e si divide in periodo ipotetico della realtà, in cui la protasi è introdotta da *jadi* যদি (se) e ha il verbo al futuro, mentre l'apodosi ha il verbo al presente, e dell'irrealtà, con il verbo nella forma del passato abituale, non analizzata in questo capitolo, sia nella protasi che nell'apodosi.

4.7 La frase

L'uso di una sintassi corretta e completa, quindi che giustapponga gli elementi nel giusto ordine ed espliciti la relazione tra di essi, è una capacità piuttosto complessa, come molte persone intervistate hanno affermato. Nell'apprendimento dei diversi livelli di lingua la complessità della frase e delle proposizioni giustapposte aumenta. Si propongono qui alcuni descrittori dei vari livelli che riguardano, appunto, la frase [box 58-65].

Box 58 Forme grammaticali Pre-A1: Sintassi

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

Box 59 Forme grammaticali A1: Frasi semplici/complesse

- Frasi semplici, con ordine dei costituenti non marcato (SVO)
- Frasi negative, anche con il 'no' in prima posizione
- Frasi interrogative con risposta Sì/No
- Frasi interrogative per chiedere informazioni (Chi? Dove? Quando? Perché?)
- Frasi con mi piace/mi piacciono
- Frasi impersonali con verbi zerovalenti (piove)

Box 60 Forme grammaticali A2: Frasi semplici/complesse

- Frasi semplici, con ordine dei costituenti non marcato (SVO)
- Frasi negative
- Frasi interrogative con risposta Sì/No
- Frasi interrogative per chiedere informazioni (Chi? Dove? Che cosa? Come? Quando? Perché?)
- Frasi con mi piace/mi piacciono
- Frasi impersonali con verbi zerovalenti (piove) frasi coordinate asindetiche e sindetiche con e, o, ma
- Discorso diretto (Ha detto “Aspetta!”)
- Subordinate causali e temporali esplicite, finali implicite, anche senza la presenza del connettivo causale (Ø perché = Vado via. Ho finito), temporale (Ø prima e/o dopo/poi: = Vado al mercato. Vado in farmacia. Torno)
- Frasi con soggetto post-verbale (un mese fa è arrivata mia moglie)

Box 61 Forme grammaticali B1: Frasi semplici/complesse

- Frasi semplici, con ordine dei costituenti non marcato, e frasi negative;
- Frasi interrogative con risposta polare e frasi interrogative aperte;
- Frasi esclamative (Quanto è caro! Come è bella!);
- Frasi impersonali con verbi zerovalenti (fa caldo);
- Frasi coordinate asindetiche e sindetiche (Phusia cucina, Osman vede la TV; Phusia cucina e Osman vede la TV);
- Discorso diretto (Ha detto: “Vengo alle 3!”);
- Discorso indiretto esplicito (Ha detto che viene alle 3);
- Subordinate causali e temporali esplicite, finali implicite, segnalate dal connettivo (Vado via perché ho finito), Vado al mercato e poi vado in farmacia; Quando torno lo chiamo; Devo andare perché è tardi); frasi con soggetto post-verbale (è stato lui!).

Si porta anche qualche esempio di descrittori di azioni socio-comunicative e di altre attività che implicano un uso consapevole degli elementi della frase, proporzionale al livello [box 62-5].

Box 62 Attività di interazione scritta Pre-A1: Interazione scritta generale

È in grado di fornire con brevi frasi, in un modulo o in un messaggio, un'informazione molto semplice (ad es. nome, indirizzo, condizione familiare), utilizzando un dizionario.

Box 63 Attività di interazione scritta A1: Corrispondenza

È in grado di comporre messaggi e post composti di brevissime frasi a proposito di hobby, preferenze, utilizzando parole semplici ed espressioni fisse con l'aiuto di un dizionario.

È in grado di scrivere una cartolina breve e semplice.

È in grado di comporre un breve e semplicissimo messaggio (ad es. un SMS) ad amici per dar loro un'informazione o far loro una domanda.

Box 64 Azioni socio-comunicative A2**Raccontare di sé e chiedere su eventi passati:**

Es.: quando sono arrivato in Italia ...; quale lavoro hai fatto ieri?

Box 65 Azioni socio-comunicative B1**Descrivere eventi, oggetti, persone, ambienti, semplici procedure, attività:**

Es.: È molto complicato. Prendi il modulo, scrivi i tuoi dati e portalo al patronato. Il mio palazzo ha quattro piani più la cantina e la terrazza.

Narrare eventi passati tratti dall'esperienza propria o altrui:

Es.: La mia famiglia è arrivata in Italia 2 anni fa. Ora siamo tutti insieme. Sono caduto e ho battuto la testa.

Esprimere relazioni temporali: mettere in successione, esprimere anteriorità, posteriorità, contemporaneità:

Es.: Prima di venire in Italia studiavo all'università. Ora sono qui; fra qualche anno ritorno a casa. Studio da infermiera e lavoro anche in una clinica.

Come si può vedere dai box 58-65, i descrittori dei livelli Pre-A1-B1 includono frasi semplici, complesse, interrogative, esclamative di diversi livelli di difficoltà. Nella lingua italiana, le frasi semplici, o nucleari, possono essere enunciative affermative, con ordine dei costituenti non marcato SVO («Antonio va a casa») enunciative negative («Antonio non va a casa»), interrogative («Quando va a casa Antonio?»), e frasi nucleari composte solamente dal predicato (Peccianti [1997] 2007, 8-9). Le frasi complesse citate nei descrittori possono includere un complemento, diretto (il complemento oggetto) o indiretto (di specificazione, di termine, di luogo, ecc.) ma anche l'unione di più proposizioni, subordinate o coordinate (Peccianti [1997] 2007, 10-11).

Nei prossimi paragrafi si delineerà in primo luogo in che modo si compone la frase nucleare in relazione all'ordine sintattico della lingua bangla, per poi mostrare quali differenze ci sono nella composizione della frase negativa e della frase interrogativa, arrivando poi a commentare la frase complessa e l'utilizzo di coordinate e subordinate.

4.7.1 Frase nucleare, negativa e interrogativa

La frase semplice e non marcata in lingua bangla ha un ordine SOV, soggetto-oggetto-verbo (Prayer et al. 2012, 77) e le relazioni tra i costituenti della frase vengono date dalle posposizioni e dalle relazioni di caso. I morfemi che determinano le relazioni tra le parole della frase sono posposti al sostantivo a cui fanno riferimento, e spesso sono direttamente agglutinati ad esso. Oltre alla differenza nelle relazioni tra i costituenti della frase, anche il verbo si trova in posizione diversa rispetto alla frase italiana. La struttura della frase in lingua bangla è quindi contraria, ‘rovesciata’ rispetto a quella italiana, in cui la relazione tra parole viene espressa con preposizioni e non con morfemi posposti a pronomi o sostantivi. Per questo motivo, soprattutto negli stadi iniziali di apprendimento, ci saranno maggiori difficoltà a scegliere l’ordine corretto dei costituenti. Le difficoltà primarie della frase affermativa riguardano dunque l’ordine degli elementi.

Per quanto riguarda le frasi negative, in bangla solitamente la negazione, *nā* না (non, no), viene posta in ultima posizione, dopo il verbo (se questo viene espresso). Per le frasi con «il ‘no’ in prima posizione» (come da descrittore in tabella 65), viene utilizzata la stessa particella negativa *nā* না, che può occupare la prima posizione in risposta a una domanda, come nell’esempio (22), ma anche l’ultima posizione. Si vedano gli esempi (22) e (23).

(22)	না,	হাসান	ভারতীয়	না
	<i>nā</i> ,	<i>Hāsān</i>	<i>bhāratīy</i>	<i>nā</i>
	NEG	Hasan	indiano	NEG

‘No, Hasan non è indiano’ (Prayer et al. 2012, 43)

(23)	আমি	চা	খাই	না
	<i>āmi</i>	<i>cā</i>	<i>khā-i</i>	<i>nā</i>
	1SG.NOM	tè	bere-1SG.PRS	NEG

‘Io non bevo tè’ (Prayer et al. 2012, 81)

In questi esempi si può vedere come, nonostante l’utilizzo della particella negativa a inizio frase corrisponda a quello italiano, la negazione segue il predicato nominale e, più in generale, il verbo principale, trovandosi quindi in posizione finale. Per quanto riguarda le frasi con copula, quindi con predicato nominale, è anche possibile utilizzare *nauyā* নাওয়া, ovvero la forma negativa del verbo *hauyā* হওয়া (farsi, diventare), solitamente sottinteso in frasi positive, il quale viene esplicitato e declinato in base alla persona nelle frasi negative.

L'apprendimento di alcuni specifici ordini sintattici, come quelli riguardanti le domande e quindi le frasi interrogative, viene ripreso anche in alcuni descrittori dei diversi livelli, come i due riguardanti l'interazione orale nei box 66 e 67.

Box 66 Attività di interazione orale A1: Transazioni per ottenere beni e servizi

È in grado di chiedere e dare qualcosa a chi la chiede.
 È in grado di chiedere da mangiare e da bere, utilizzando espressioni semplici.
 È in grado di cavarsela con numeri, quantità, costi, orari.

Box 67 Attività di interazione orale A2: Transazioni per ottenere beni e servizi

È in grado di farsi dare tutte le informazioni necessarie da un ufficio turistico, purché si tratti di informazioni semplici e non specialistiche.
 È in grado di chiedere e fornire merci e servizi di uso corrente.
 È in grado di farsi dare semplici informazioni per viaggiare e usare i mezzi pubblici (ad es. bus, treni e taxi), chiedere e indicare il percorso; comperare i biglietti.
 È in grado di chiedere informazioni fattuali e fare semplici transazioni nei negozi, negli uffici postali e nelle banche.
 È in grado di dare e farsi dare informazioni su quantità, numeri, prezzi ecc.
 È in grado di fare semplici acquisti indicando ciò che vuole e chiedendone il prezzo.

Per quanto riguarda i due descrittori summenzionati [box 66-7], si fa presente che, come nella lingua italiana, ci sono diversi tipi di domande in lingua bangla, ovvero le domande polari ('sì'/'no') e le domande con pronomi interrogativi. Per quanto riguarda il primo caso, in lingua bangla e in altre lingue indoarie non è solamente attraverso la prosodia e l'intonazione ascendente (ciò accade invece in italiano; Peccianti [1997] 2007, 8) come può essere ad esempio la frase 'sei italiana?', o attraverso determinati ordini frasali (ciò accade, ad esempio, in francese) che viene espressa una domanda che richiede una risposta affermativa o negativa. Di origine sanscrita, esistono delle particelle interrogative che enfatizzano il tono di domanda. In questo esempio, il (24), tale particella è in grassetto.

(24) রাধা	কি	বাঙালি?
<i>Rādhā</i>	<i>ki</i>	<i>bāngāli?</i>
Radha	Q.	bengalese
'Radha è bengalese?'		

La struttura prosodica è correlata anche alla struttura sintattica, quindi all'ordine dei costituenti della frase (Bennett, Elfner 2019).

Per questo motivo può non essere immediata la comprensione di una domanda a risposta chiusa in italiano per una persona di madrelingua bangla.

Le domande utilizzate per chiedere informazioni hanno invece una forma diversa, e si possono utilizzare pronomi, avverbi o aggettivi interrogativi (Peccianti [1997] 2007, 8). I pronomi e aggettivi interrogativi che si incontreranno prima nell'apprendimento dell'italiano sono 'chi?' e 'che cosa [è]?'. Si noti anche che il pronome *kī* কী (che cosa?) non necessita dell'uso del verbo essere, come succede invece in italiano, né vi è una variazione del pronome al plurale (nel caso nominativo), né una concordanza tra verbo e soggetto, come si può vedere dagli esempi (25) e (26).

- (25) এটা কী?
e-tā kī?
 questo-**DET.SG** che cosa?
 'Che cos'è questo?'

- (26) এগুলো কী?
e-gulo kī?
 questo-**DET.PL** che cosa?
 'Che cosa sono questi?' (Prayer et al. 2012, 32)

Sicuramente negli stadi iniziali di lingua sia l'ordine dei componenti della frase che il verbo essere saranno omessi, ma l'apprendimento mnemonico di alcune espressioni standard può essere utile per sedimentare le espressioni e, in stadi più avanzati, ragionare e replicare la struttura in base ai propri bisogni.

In generale, soprattutto in classi a maggioranza bangladesi può essere utile avere un elenco dei pronomi interrogativi con la relativa traduzione in bangla, per aiutare almeno all'inizio nella comprensione delle domande e nella memorizzazione. Si include qui una breve lista di pronomi e aggettivi interrogativi e avverbi utili elencati con difficoltà crescente e uso in livelli più alti, nonostante alcuni di questi siano richiesti anche in contesti sociali.

Tabella 10 I principali pronomi, aggettivi e avverbi interrogativi in lingua bangla

Bangla	Italiano
<i>kī</i> কী	che cosa?
<i>ke</i> কে	chi?
<i>kathāi / kai</i> কথায় / কই	dove?
<i>keman</i> কেমন	come? (nell'uso di 'come stai?')

4 • Le particolarità della lingua bangla legate ai sillabi elaborati

Bangla	Italiano
<i>kakhan</i> কখন	quando?
<i>kena</i> কেন	perché?
<i>kata / kaytā</i> কত / কয়ট	‘quanto’ misurazione (come in ‘quanti anni hai?’) e ‘quanto’ (numero di oggetti distinti)
<i>kon</i> কোন	quale?

Altri tipi di frasi presenti nei descrittori dei box 58-65 sono le frasi impersonali con verbi zerovalenti, come la frase nucleare italiana formata dal solo predicato, «piove» (Peccianti [1997] 2007, 9). In molte lingue diverse dall’italiano, come anche in inglese, i verbi come ‘piovere’ all’indicativo presente non hanno una forma zerovalente come nel corrispettivo italiano. In inglese, infatti, ‘piove’ viene espresso con *it rains*, con un soggetto fittizio, e lo stesso accade in francese con *il pleut*. In lingua bangla l’espressione viene tradotta con *br̥ṣṭi hacche* বৃষ্টি হচ্ছে (sta essendoci pioggia), utilizzando il verbo al presente continuo. È quindi facile che inizialmente possa esserci confusione tra il verbo ‘piovere’ e il sostantivo ‘pioggia’, non esistendo un verbo corrispondente all’italiano ma solamente un composto verbale.

4.7.2 Frase complessa, coordinate e subordinate

La frase nucleare può essere espansa attraverso diversi tipi di complementi (di specificazione, di termine, di luogo, ecc.): in questo senso si è visto in precedenza come i complementi possano essere espressi in lingua bangla sia attraverso i casi che attraverso le posposizioni, con un ordine sintattico diverso da quello italiano.

Con frase complessa si fa invece riferimento a una costruzione in cui:

c’è sempre una proposizione autonoma dal punto di vista grammaticale e talvolta anche dal punto di vista del significato: ha, da sola, un senso nella comunicazione. Nella frase complessa la proposizione autonoma si chiama principale [...]; le altre proposizioni, collegate alla principale, si chiamano secondarie o dipendenti. (Peccianti [1997] 2007, 11)

Nel caso le proposizioni siano tutte autonome si parla di coordinazione, nel caso una proposizione secondaria dipenda dalla principale, e non possa quindi essere autonoma, si parla di subordinazione (Peccianti [1997] 2007, 11).

Si riportano qui due esempi di produzione scritta con frasi complesse [figg. 15-16], in uno specifico caso con due frasi coordinate, mentre nell'altro (di livello di apprendimento più basso) con frasi giustapposte senza coordinazione.

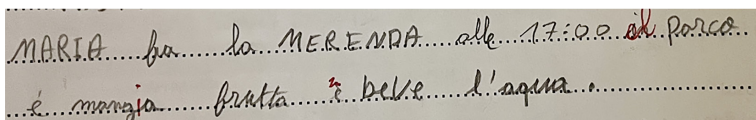


Figura 15 Foto dell'Autrice, Esercizio di produzione, CPIA

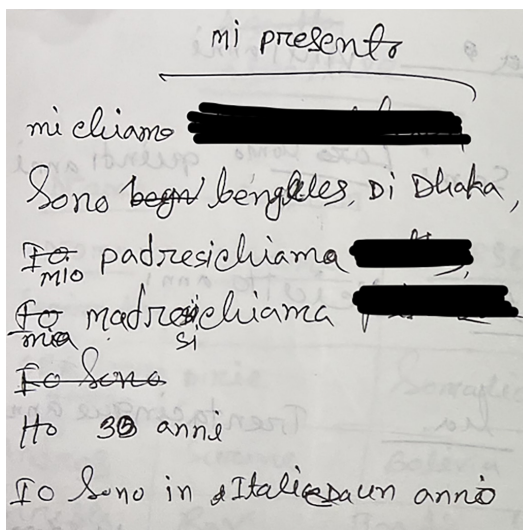


Figura 16 Foto dell'Autrice, Esercizio di produzione, CPIA

Nell'esempio in figura 15 si può notare come il connettivo 'e' non venga distinto da 'è', dalla III persona del verbo 'essere'. Oltre a ciò, ci possono essere anche difficoltà nella comprensione dei suffissi e delle relazioni tra sintagmi: sarà più facile comprendere, almeno inizialmente 'qual è il tuo paese?' piuttosto che 'di dove sei?' dove 'tuo paese' (espressione ad alta frequenza) è più riconoscibile di 'di dove' interpretabile anche come 'dove abiti?' o 'dove sei?'. Saranno comunque frasi che, nel corso del tempo, verranno riconosciute e sistematizzate perché di grande uso anche nelle interviste e negli appuntamenti presso uffici come Questura e Prefettura.

Per quanto riguarda in generale la frase complessa, con coordinate e subordinate, anche in questo caso la difficoltà maggiore riguarda l'ordine degli elementi, nonostante connettivi o disgiuntivi possano essere comparati a quelli italiani. Il connettivo 'e' può essere sia *ebong*

এবং che *ār* আর in bangla e prende la stessa posizione dell'italiano, ovvero tra le due frasi o i due elementi da connettere, mentre il disgiuntivo può essere *athabā* অথবা oppure *bā* বা, e anch'esso prende la stessa posizione dell'italiano.

Per quanto riguarda invece diversi tipi di frasi relative o subordinate, queste in lingua bangla, rispetto all'italiano, hanno:

la particolarità di strutturarsi sintatticamente antepo-
nendo la frase introdotta dal relativo a quella introdotta dal dimostrativo [...] Ad esempio, la frase italiana *L'uomo che vedi è mio fratello* in bengali suona *Il quale uomo tu vedi, quello mio fratello* (sott., è). (Prayer et al. 2012, 138)

La frase principale si trova quindi in coda; inoltre, il soggetto della prima frase precede la frase stessa. Si veda l'esempio (27).

- (27) a আমি যখন টেলিভিশন দেখি,
 āmi *jakhan* *ṭelibhiśan* *dekh-i*
 1SG.NOM quando televisione guardare-1SG.PRS
- b তখন চশমা পরি।
 takhan *caśmā* *par-i*
 allora occhiali indossare-1SG.PRS
 'Quando guardo la televisione mi metto gli occhiali'
 (Prayer et al. 2012, 138)

Quella che in italiano è espressa con una subordinazione, in lingua bangla mostra dei correlativi, nella frase in esempio *jakhan* যখন (quando) per la frase subordinata e *takhan* তখন (allora) per la frase principale. Esistono diversi tipi di frase correlativa, in questo luogo se ne presenteranno solamente alcune:

- correlazione relativa, in cui il pronome o l'aggettivo relativo cambia a seconda dell'elemento a cui fa riferimento (una persona/ un animale, un sostantivo, ecc.) ed è suscettibile a declinazioni di caso in base alla funzione logica che svolge all'interno della frase: la traduzione in italiano di tale costruzione può essere, ad esempio, 'la qual cosa/persona (subordinata)... quella cosa/persona (principale)...';
- correlazione temporale, come quella nell'esempio 27. Questa può anche riguardare una spanna temporale;
- correlazione locativa, come 'dove c'è un albero, lì c'è acqua', che in bangla risulta *jekhāne* যেখানে (correlativo della subordinata, 'dove') *gāch* গাছ (albero) *sekhāne* সেখানে (correlativo della principale, 'lì') *jal* জল (acqua) (Prayer et al. 2012, 139-40).

Una struttura di questo tipo in lingua bangla può portare ad avere difficoltà a utilizzare pronomi e avverbi che indicano una subordinata nell'ordine corretto e nell'anteporre la principale alla subordinata. La conoscenza di tali strutture in lingua bangla può, però, essere utile alle e ai docenti nella spiegazione di frasi principali e subordinate. In particolare, può essere utile utilizzare dei riferimenti come 'quando... allora...', 'dove... allora...', di modo che la struttura della lingua bangla possa essere utilizzata in una prospettiva *translanguaging* nell'apprendere la struttura italiana.

4.8 Altri aspetti linguistici rilevanti per la didattica della L2 a studenti bangladesi

Oltre agli argomenti grammaticali analizzati nei paragrafi precedenti, si crede sia necessario approfondire altri aspetti linguistici ed espressioni che risultano particolarmente utili agli studenti di origine bangladese.

4.8.1 Avverbi

Si indicano qui avverbi di diversi tipi in lingua bangla:

- di modo: *bhālo* ভালো (bene);
- di luogo: *ekhāne* এখানে (qui), *okhāne* ওখানে (lì), *kāche* কাছে (vicino), *dūre* দূরে (lontano);
- di tempo: *ekhan* এখন (ora), *pare* পরে (dopo), *gatakāl* গতকাল (ieri), *āgāmīkāl* আগামীকাল (domani), *āj* আজ (oggi) (anche se, nel linguaggio comune in un registro parlato si utilizzano semplicemente *kālke* কালকে in riferimento sia a 'ieri' che a 'domani').

Alcuni degli avverbi elencati sono aggettivi al caso locativo, come quelli di luogo. La loro posizione all'interno della frase e dei sintagmi è diversa rispetto all'italiano: 'davanti alla banca' viene tradotto con *byānker sāmne* বাংকের সামনে (nel davanti della banca), quindi in posizione clitica al sostantivo a cui fa riferimento e con il sostantivo al genitivo. Si possono quindi osservare alcune differenze tra le due lingue, sia per quanto riguarda la posizione dell'avverbio, sia per il tipo di legame morfemico tra sostantivo e avverbio, in italiano attraverso una preposizione articolata, in bangla attraverso una marca di caso.

4.8.2 I numerali

L'apprendimento dei numeri cardinali è incluso nel descrittore riguardante le forme grammaticali del livello Pre-A1 e in molti altri descrittori (come quelli nelle tabelle 80 e 81 nel paragrafo successivo):

Box 68 Forme grammaticali Pre-A1: Morfologia

- Numerali cardinali

I numeri cardinali da 1 a 10 hanno alcune somiglianze con quelli italiani e alcune differenze, essendo sia la lingua bangla che l'italiano della stessa famiglia linguistica. Si veda la seguente tabella:

Tabella 11 I numeri da 1 a 20 in bangla

Numero	Numero in bangla	Traslitterazione
1	এক	<i>ek</i>
2	দুই	<i>dui</i>
3	তিন	<i>tin</i>
4	চার	<i>chār</i>
5	পাঁচ	<i>pām̐ch</i>
6	ছয় / ছ	<i>chay / cha</i>
7	সাত	<i>sāt</i>
8	আট	<i>āṭ</i>
9	নয় / ন	<i>nay / na</i>
10	দশ	<i>daś</i>
11	এগারো	<i>egāro</i>
12	বারো	<i>bāro</i>
13	তেরো	<i>tero</i>
14	চৌদ্দো	<i>cauddo</i>
15	পনেরো	<i>panero</i>
16	ষোলো	<i>ṣolo</i>
17	সতেরো	<i>satero</i>
18	আঠারো	<i>āṭhāro</i>
19	উনিশ	<i>ūniś</i>
20	বিশ	<i>biś</i>

Esistono anche delle specifiche parole come *der* দেড় (1 e mezzo) e *ārāi* আড়াই (2 e mezzo). Nondimeno, la scrittura dei numeri è diversa da quella italiana, e in particolare ci può essere confusione con il numero 4 (che in bangla assomiglia all'8) e con il 7 (che in bangla assomiglia al 9 italiano) come si può vedere in questa tabella:

Tabella 12 I numeri da 1 a 10 in bangla

Numero arabo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Numero bangla	০	১	২	৩	৪	৫	৬	৭	৮	৯

Una docente di italiano di origine bangladese, Raima (nome inventato), afferma quanto segue:

Il problema è questo: che in Bangladesh non c'è il 91 che è novanta e uno. Novantuno è una parola diversa da novanta e uno. Ed è da 80... non ha neanche la stessa formazione di 81 per esempio [...] 81, 82, 83 in Bangladesh è diverso [...] sono diverse completamente. Cioè... Sono parole singole, non hanno una formazione come quelle italiane (Intervista 4)

Si veda l'esempio in tabella 13 per quanto riguarda la formazione dei numeri dal 20 al 25, dal 30 al 35 e dal 40 al 45:

Tabella 13 I numeri in bangla

Numero in italiano	Numero in bangla	Traslitterazione
Venti	বিশ	<i>bīś</i>
Ventuno	একুশ	<i>ekuś</i>
Ventidue	বাইশ	<i>bāiś</i>
Ventitré	তেইশ	<i>teiś</i>
Ventiquattro	চব্বিশ	<i>cabbiś</i>
Venticinque	পঁচিশ	<i>pamciś</i>
Trenta	ত্রিশ	<i>triś</i>
Trentuno	একত্রিশ	<i>ekatriś</i>
Trentadue	বত্রিশ	<i>batriś</i>
Trentatré	তেত্রিশ	<i>tetriś</i>
Trentaquattro	চৌত্রিশ	<i>cautriś</i>
Trentacinque	পঁয়ত্রিশ	<i>pañyatriś</i>

4 • Le particolarità della lingua bangla legate ai sillabi elaborati

Numero in italiano	Numero in bangla	Traslitterazione
Quaranta	চল্লিশ	<i>callís</i>
Quarantuno	একচল্লিশ	<i>ekcallís</i>
Quarantadue	বিয়াল্লিশ	<i>biyāllís</i>
Quarantatré	তেতাল্লিশ	<i>tetāllís</i>
Quarantaquattro	চুয়াল্লিশ	<i>cuyāllís</i>
Quarantacinque	পঁয়তাল্লিশ	<i>paṁyatāllís</i>

Come si può comprendere dalle tabelle 12 e 13, la struttura numerale della lingua bangla risulta significativamente più complessa rispetto a quella dell'italiano o dell'inglese, sia nella nomenclatura che nella notazione scritta. In questo contesto didattico, si rileva che in numerosi casi, come già osservato nel paragrafo dedicato alla competenza plurilingue, gli studenti possiedono una conoscenza preesistente dei numeri inglesi, inclusa talvolta la loro grafia in alfabeto latino, in particolar modo quelli da 1 a 20. Questa familiarità può essere facilmente mobilitata nell'insegnamento dei numeri in italiano, grazie alla similitudine nei meccanismi di formazione. Le irregolarità (come nei numeri da 11 a 19 e il 20) saranno apprese con la pratica e la ripetizione.

4.8.3 Prezzi, giorni della settimana, date e espressioni dell'ora

I seguenti descrittori includono diverse espressioni utili, ovvero i prezzi, i giorni della settimana, le date e le espressioni dell'ora, tutte competenze utili da apprendere soprattutto per i neoarrivati. Sono infatti competenze incluse nel livello Pre-A1 e A1 [box 69-70].

Box 69 Attività di ricezione Pre-A1: Comprensione orale generale

È in grado di comprendere domande e affermazioni brevi e molto semplici, purché siano articolate lentamente e chiaramente, siano accompagnate da gesti o immagini che ne facilitino la comprensione e siano ripetute in caso di necessità.

È in grado di riconoscere parole comuni / segni della vita di tutti i giorni, purché siano pronunciate / eseguiti chiaramente e lentamente in un contesto ben circoscritto, familiare e quotidiano.

È in grado di riconoscere numeri, prezzi, date e giorni della settimana, purché siano espressi chiaramente e lentamente in un contesto circoscritto, familiare e quotidiano.

Box 70 Attività di interazione orale A1: Transazioni per ottenere beni e servizi

È in grado di chiedere e dare qualcosa a chi la chiede.
 È in grado di chiedere da mangiare e da bere, utilizzando espressioni semplici.
 È in grado di cavarsela con numeri, quantità, costi, orari.

Per quanto riguarda i prezzi si utilizza il termine *ṭākā* টাকা, la valuta del Bangladesh, preceduto dal numero, seguendo quindi la struttura italiana, come in *dui ṭākā* দুই টাকা (due *ṭākā*) (Prayer et al. 2012, 123).

La data viene espressa similamente antepoendo il numero alla parola di origine arabo-persiana *tārikh* তারিখ che significa letteralmente ‘data’, come nella frase *āj paner tārikh* আজ পনের তারিখ (oggi è il [giorno] 15) (Prayer et al. 2012, 123). I giorni della settimana sono, similmente a quelli dell’italiano e di altre lingue indoeuropee, organizzati a seconda dei pianeti del sistema solare. Si veda la tabella 14.

Tabella 14 I giorni della settimana in lingua bangla

Giorno della settimana	Nome del pianeta
সোমবার <i>Sombār</i> ‘lunedì’	সোম <i>Som</i> ‘Luna’
মঙ্গলবার <i>Mangalbār</i> ‘martedì’	মঙ্গল <i>Mangal</i> ‘Marte’
বুধবার <i>Budhbār</i> ‘mercoledì’	বুধ <i>Budh</i> ‘Mercurio’
বৃহস্পতিবার <i>Bṛhaspatibār</i> ‘giovedì’	বৃহস্পতি <i>Bṛhaspati</i> ‘Giove’
শুক্রবার <i>Śukrbār</i> ‘venerdì’	শুক্র <i>Śukr</i> ‘Venere’
শনিবার <i>Śanibār</i> ‘sabato’	শনি <i>Śani</i> ‘Saturno’
রবিবার <i>Rabibār</i> ‘domenica’	রবি <i>Rabi</i> ‘Sole’

Oltre ai termini autoctoni derivati dal sanscrito, sono molto spesso conosciuti e utilizzati anche i nomi inglesi della settimana. Una variante del nome del ‘venerdì’ è *Jummābār* জুম্মাবার, derivato dalla parola araba per ‘venerdì’ *Jumu’ah* جمعة, il giorno più sacro della settimana per la religione islamica, con l’aggiunta del suffisso *-bār* -বার derivato dal sanscrito per ‘giorno’.

Altri descrittori che si prendono in esame si possono vedere nel box 71.

Box 71 Attività di ricezione Pre-A1: Leggere la corrispondenza

È in grado di comprendere da una lettera, una cartolina o una mail l’evento a cui è invitato/a e le informazioni relative al giorno, l’ora e il luogo dell’invito.
 È in grado di riconoscere orari e luoghi in semplicissimi appunti e messaggi scritti da amici o colleghi, ad es. «Torno alle 4» o «In sala riunioni», purché non ci siano abbreviazioni.

Spesso la corrispondenza a cui fa riferimento il box 71, nel caso degli apprendenti bangladesi, sono legati alla burocrazia, ad eventi ed appuntamenti in Questura o in Prefettura riguardanti il permesso di soggiorno o le interviste nella Commissione Territoriale per il Riconoscimento della Protezione Internazionale, organi che, dal punto di vista lessicale è necessario introdurre fin da subito. In questi casi, è particolarmente di interesse della/dello studente riconoscere il giorno (attraverso le date e i numeri) l'ora e il luogo dell'appuntamento, o dell'invito come da descrittori [box 71].

L'ora si esprime con l'espressione nell'esempio (28).

- (28) a চারটে বাজে
cār-ṭe bāj-e
 quattro-DEF.SG suonare-3SG.PRS
- b চারটে বেজেছে
cār-ṭe bej-ech-e
 quattro-DEF.SG suonare-PST-3SG
 'Sono le quattro', lett. (a) 'suonano le quattro' (b) 'sono suonate le quattro' (Prayer et al. 2012, 68)

Come si può vedere, il suffisso determinativo (in questo caso in una forma particolare che non verrà discussa qui) segue il numerale riferito all'ora e viene utilizzato il verbo *bājā* বাজা (suonare), sia al presente che al passato. Come anche nella frase generale (§ 4.2.3), si può vedere che l'ordine dei costituenti è diverso da quello italiano, in cui il verbo essere è anteposto. Oltre a ciò, solitamente in lingua bangla si utilizza l'espressione dell'orario in 12 ore, come nel caso inglese, specificando il momento della giornata con i termini *sakāle* সকালে (mattina) e *bikela* বিকেল (pomeriggio). Sarà quindi necessario specificare sia l'utilizzo italiano delle 24 ore nell'espressione dell'orario che, soprattutto in Pre-A1, accertarsi che i termini di riferimento per 'mattina' e 'pomeriggio' vengano compresi e utilizzati anche nell'interazione e per dimostrare la comprensione dell'orario.

4.8.4 Saluti, espressioni di cortesia e presentazioni

Box 72 Attività di interazione orale A1: Conversazione

È in grado di comprendere espressioni di uso quotidiano finalizzate alla soddisfazione di bisogni elementari di tipo concreto, che un interlocutore comprensivo gli/le rivolge direttamente, pronunciandole chiaramente e lentamente e ripetendole.

È in grado di prendere parte a una conversazione semplice di natura fattuale e su un argomento prevedibile (ad es. il suo paese, la sua famiglia, i suoi studi ecc.).

È in grado di presentare qualcuno e usare espressioni elementari per salutare e congedarsi. È in grado di chiedere come stanno le persone e reagire alle notizie.

Un importante argomento concernente soprattutto la conversazione e le convenzioni sociali, nonché la pragmatica, include i convenevoli, come i saluti e le domande sullo stato di salute delle persone. Per quanto riguarda i saluti, dal punto di vista linguistico in lingua bangla si possono utilizzare espressioni di diverso tipo, che corrispondono principalmente a contesti sociali relazionati alle appartenenze religiose. Sicuramente, essendo la religione predominante del paese, il saluto *āssālāmu ālāikum* আসসালামু আলাইকুম (la pace sia su di voi), tipico della religione islamica, è quello più diffuso; *namaskār* নমস্কার (mi inchino a te), invece, è utilizzato nelle comunità hindū; il generico *śubh sakāl* শুভ সকাল (buongiorno) può essere usato per entrambe le religioni, come anche *hello* ma anche altre espressioni come *good morning*, *good evening*, ecc. Nell'osservazione e nella conversazione con molti studenti si è notato che è molto apprezzato l'utilizzo di espressioni come *āssālāmu ālāikum* আসসালামু আলাইকুম, ma è da tenere conto che possono esserci, all'interno delle classi, anche persone provenienti dal Bangladesh di religione diversa da quella musulmana. Durante il lavoro sul campo si è anche notato che l'espressione 'come stai?' è ben appresa e molto utilizzata dagli studenti, che dimostrano cordialità e gentilezza soprattutto nei confronti dell'autorità delle docenti. In lingua bangla questa espressione è molto simile a quella italiana: *keman ācho* কেমন আছো? significa letteralmente 'come sei?'.

Per quanto riguarda la presentazione personale, questa è presente in diversi descrittori del livello Pre-A1, come in quello in esempio nel box 73.

Box 73 Attività di produzione orale Pre-A1: Monologo articolato: descrivere esperienze

È in grado di parlare di sé (nome, età, condizione familiare), utilizzando parole/ segni semplici e espressioni fisse, a condizione di potersi preparare in anticipo. È in grado di esprimere i propri stati d'animo, utilizzando aggettivi semplici come «contento» o «stanco», accompagnate dal linguaggio del corpo.

Nella presentazione personale è essenziale poter parlare di sé dicendo il proprio nome – con espressioni come ‘mi chiamo Hadiba’, ‘sono Hadiba’ o ‘il mio nome è Hadiba’ –, l’età (‘ho 29 anni’), la condizione familiare – con espressioni come ‘sono sposato/a’ o ‘non sono sposato/a’ – e la nazionalità (‘sono bengalese’). Nella maggior parte di questi casi (espressione del nome, della condizione familiare e della nazionalità) vi è l'utilizzo del verbo essere, mentre per esprimere l'età si utilizza il verbo avere. Altre espressioni, come ‘mi chiamo...’ e ‘il mio nome è’ sono apprese come fisse. Come si è visto sopra, la difficoltà principale dell'uso del verbo essere per persone di madrelingua bangla riguarda le frasi nominali, largamente utilizzate in bangla. Una presentazione personale, infatti, potrebbe essere quella che si trova negli esempi da (29) a (34).

- (29) আমাৰ নাম জেনি
āmā-r nām Jeni
 1SG-GEN nome Jeni
 ‘Il mio nome è Jeni’ (lett. ‘mio nome Jeni’; Nasrin, Van Der Wurff 2009, 27)

- (30) আমি বাংলাদেশি
āmi bānlādesī
 1SG.NOM bangladese
 ‘Sono bangladese’ (lett. ‘io bangladese’; Nasrin, Van Der Wurff 2009, 31)

- (31) আমি বিয়ে করেছি
āmi biye kar-ech-i
 1SG.NOM matrimonio fare-**PST-1SG**
 ‘Io sono sposato/a’ (lett. ‘io ho fatto matrimonio’) (materiali corso di lingua bangla presso SOAS University, Londra)

- (32) আমি বিয়ে করিনি
āmi biye kar-i-ni
 1SG.NOM matrimonio fare-**1SG.PRS-NEG**
 ‘Io non sono sposato/a’ (lett. ‘io non ho fatto matrimonio’) (materiali corso di lingua bangla presso SOAS University, Londra)

- (33) আমি বিবাহিত
āmi *bibāhita*
 1SG.NOM sposato/a
 'Io sono sposato/a' (materiali corso di lingua bangla presso SOAS University, Londra)
- (34) আমি বিবাহিত না
āmi *bibāhita* *nā*
 1SG.NOM sposato/a NEG
 'Io non sono sposato/a' (materiali corso di lingua bangla presso SOAS University, Londra)

Ad eccezione degli esempi (31) e (32), dove viene usato un verbo al passato, tutte queste espressioni che in italiano utilizzano il verbo essere non lo presentano in bangla. Come si è visto precedentemente, infatti, esso non viene utilizzato come copula nei predicati nominali. Oltre a ciò, gli esempi (33) e (34) mostrano che in bangla non esiste differenza di genere: il termine *bibāhita* বিবাহিত copre sia il maschile che il femminile. Infine, sempre negli esempi (33) e (34) si vede che la negazione occupa l'ultima posizione nella frase. Questo potrà portare difficoltà nel giusto ordine dei costituenti nelle presentazioni personali e nell'espressione del verbo essere.

Si porta il descrittore di A1 per quanto riguarda le formule di cortesia nel box 74.

Box 74 Competenza sociolinguistica A1: Appropriatezza sociolinguistica

È in grado di stabilire contatti sociali di base usando le più semplici formule convenzionali correnti per salutare e congedarsi, presentare qualcuno, dire “per favore”, “grazie”, “scusi” ecc.

È più facile che venga riconosciuta ed utilizzata la forma ‘scusa’ piuttosto che l'onorifico ‘scusi’, finché non vengono introdotti le modalità e i contesti in cui utilizzare la forma onorifica. In lingua bangla la formula utilizzata in italiano per chiedere scusa è costituita da un verbo composto, ovvero *māf / māfi / māp karā* মাফ / মাফি / মাপ করা (fare scusa, perdono), che viene utilizzata sia nella forma informale che in quella onorifica. ‘Prego’ corrisponde a diverse forme in lingua bangla, come *āpnāke o / tomāke o dhanyabād* আপনাকে ও / তোমাকে ও ধন্যবাদ (grazie anche a lei/te) (Nasrin, Van Der Wurff 2009, 63), *āpnāke / tomāke sbāgatam* আপনাকে / তোমাকে স্বাগতম (lei/tu [è/ sei] il/la benvenuto/a) corrispondente all'inglese *you're welcome*, e (*kono*) *samasyā nei* (কোনো) সমস্যা নেই (non c'è [alcun] problema), che possono indicare quindi diverse situazioni e contesti. Può essere utile

introdurre questa forma in *role-play* molto semplici per il livello, in cui si apprenderà in modo standardizzato per poi introdurre nei livelli successivi la pragmatica.

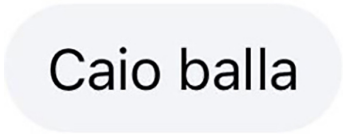
Per quanto riguarda i social media e le interazioni online, si riporta il descrittore nel box 75.

Box 75 Attività di interazione online Pre-A1: Conversazione e discussione online

È in grado di pubblicare semplici messaggi di saluti on line, usando espressioni fisse ed emoticon.

È in grado di pubblicare on line brevi e semplici informazioni su di sé (ad es. stato civile, nazionalità, occupazione), a condizione che possa selezionarle da un menu e / o fare riferimento a uno strumento di traduzione on line.

Si riporta qualche esempio di interazione scritta online, fatta da studenti di origine bangladese [figg. 17-18].



Caio balla

Figura 17 Screenshot dell'Autrice, Esempio di errori di spelling nella messaggistica.
Fonte messaggio privato all'autrice tramite Facebook Messenger

La figura 17, già vista nel paragrafo riguardante la fonologia e l'ortografia, riguarda un messaggio inviato all'autrice da una persona sconosciuta, tramite la messaggistica di Facebook. Oltre alla questione ortografica, già discussa, l'utilizzo di una forma di saluto informale nei confronti di una persona sconosciuta dimostra una poca dimestichezza nel comprendere quali espressioni di saluto siano contestualmente accettabili e quali no. Nella figura 18, invece, vediamo come alcune espressioni fisse di saluto vengano utilizzate dagli studenti, in particolare in questo caso da uno studente di giovane età, che non ha conoscenze dell'inglese se non basilari e che ha studiato per circa 8-9 anni in Bangladesh. Si nota che, anche senza l'utilizzo di emoticons o di segni di punteggiatura, le espressioni di saluto sono utilizzate correttamente nonostante non venga utilizzato un onorifico. In questo secondo caso, al contrario dell'esempio in figura 17, non si vedono errori di spelling e anche l'utilizzo delle vocali, soprattutto nel dittongo /ae/ in 'maestra', è corretto.

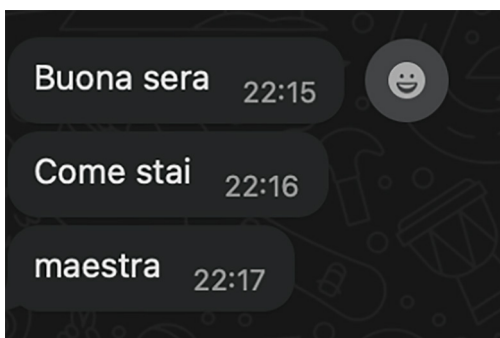


Figura 18 Screenshot dell'Autrice, Esempio di espressioni fisse nella messaggistica.
Fonte messaggio privato all'autrice tramite WhatsApp

4.8.5 Altre espressioni utili: 'piacere', 'avere male', esprimere stati d'animo

Per quanto riguarda le frasi che in italiano hanno una forma dativa, come in 'mi piace' e 'mi piacciono', in lingua bangla ci sono diverse espressioni che hanno il significato di 'piacere', alcune che utilizzano il soggetto al nominativo con una costruzione verbale che concorda con il soggetto, e altre che utilizzano il genitivo e il cui verbo concorda con l'oggetto, come in italiano. La prima espressione implica l'uso del verbo composto *pachanda karā* পছন্দ করা (fare scelta, preferire) (Nasrin, Van Der Wurff 2009, 33). Una frase che utilizzi questa struttura è quindi quella nell'esempio (35).

- (35) আমি এটা পছন্দ করি
āmi e-ṭā pachand kar-i
 1SG.NOM questo-DET.SG preferire fare-1SG.PRS
 'Mi piace questo' (Nasrin, Van Der Wurff 2009, 44)

La seconda costruzione, con lo stesso significato, mostra il soggetto al genitivo e il verbo *bhālo lāgā* ভালো লাগা (sembrare bello) (Prayer et al. 2012, 166). Una frase che utilizzi questa struttura è presente nell'esempio (36).

- (36) রান্না করতে আমার খুব ভালো লাগে
rānnā kar-te āmā-r khub bhālo lāg-e
 cucina fare-INF 1SG-GEN molto buono sembrare-3SG.PRS
 'Mi piace molto cucinare' (Prayer et al. 2012, 167)

Oltre a queste due modalità di espressione, esiste anche il verbo *bhālobāsā* ভালোবাসা (amare), che si coniuga come i verbi visti nella sezione dedicata (§ 4.6). Come già visto parlando delle forme verbali, non c'è differenza tra la terza persona singolare e la terza persona plurale nelle espressioni verbali. Pertanto, nonostante una forma simile a quella italiana sia presente anche in lingua bangla, seppur utilizzando il genitivo piuttosto che il dativo dell'italiano, ci sarà maggiore difficoltà a concordare il verbo con l'oggetto, quindi a discriminare tra 'mi piace' al singolare e 'mi piacciono' al plurale soprattutto nella produzione.

Box 76 Attività di produzione orale Pre-A1: Monologo articolato: descrivere esperienze

È in grado di parlare di sé (nome, età, condizione familiare), utilizzando parole/ segni semplici e espressioni fisse, a condizione di potersi preparare in anticipo. È in grado di esprimere i propri stati d'animo, utilizzando aggettivi semplici come «contento» o «stanco», accompagnate dal linguaggio del corpo.

Anche l'espressione di proprie emozioni e altri stati d'animo, come 'contento/a' o 'stanco/a', presenti nel descrittore, utilizzano il verbo essere, come nelle frasi 'sono contento/a' e 'sono stanco/a'. I corrispondenti in lingua bangla, come si è visto finora, non presentano il verbo essere, come si può vedere dagli esempi (37) e (38).

- (37) আমি খুশি
āmi *khuśi*
 1SG.NOM felice
 'Sono felice' (materiali corso di lingua bangla presso SOAS University, Londra)

- (38) আমি ক্লান্ত
āmi *klānta*
 1SG.NOM stanco/a
 'Sono stanco/a' (materiali corso di lingua bangla presso SOAS University, Londra)

Anche in questo caso le difficoltà principali riguardano l'uso del verbo essere e la flessione per genere.

Per quanto riguarda le espressioni di dolore, come 'ho male', 'sono/ mi sento stanco/a', 'sono/ mi sento malato/a', si possono usare diverse costruzioni. Nella lingua italiana le ultime due espressioni possono essere più o meno complesse a seconda del livello, utilizzando il verbo 'essere' o 'sentirsi', quest'ultimo in un livello più avanzato di

lingua. Come visto sopra con *lāgā* লাগা per esprimere ‘piacere’, allo stesso modo si può utilizzare questo verbo per esprimere malattia, stanchezza, freddo, ecc., utilizzando il soggetto logico della frase al caso genitivo. Ad esempio, ‘sono/mi sento malato/a’ in lingua bangla è *āmār asustha lāgche* আমার অসুস্থ লাগছে (di me [si] sta sentendo malattia), mentre ‘sento freddo/ho freddo’ è *āmār thāṇḍā lāgche* আমার ঠান্ডা লাগছে (di me [si] sta sentendo freddo) (Nasrin, Van Der Wurff 2009, 103). Infine, per esprimere dolore, non si utilizza il verbo ‘avere’ (che, come visto nel paragrafo dedicato, non esiste ma si esprime con il genitivo) ma il sostantivo *byathā* ব্যথা (dolore) assieme al verbo *pāuyā* পাওয়া (ricevere, ottenere) o *karā* করা (fare). Per esprimere una frase generica come ‘ho male’ si utilizza il verbo *pāuyā* পাওয়া al presente continuo, quindi *āmi byathā pāchchi* আমি ব্যথা পাচ্ছি (io dolore sto ricevendo), mentre se si fa riferimento a una singola parte del corpo, come un braccio, si utilizza *karā* করা sempre al presente continuo: *āmār bāhu byathā karche* আমার বহু ব্যথা করছে (il mio braccio sta facendo dolore). L’apprendimento delle espressioni italiane che riguardano il dolore o lo stato fisico sono particolarmente importanti, perciò è necessario che, nonostante non corrispondano esattamente alla madrelingua degli studenti, vengano apprese a memoria. Ad esempio, possono essere fatte delle comparazioni tra il verbo *lāgā* লাগা e ‘sentire’, o si può utilizzare la parola ‘dolore’ nella madrelingua per mostrare in che modo si esprime lo stesso concetto in italiano.

4.8.6 Gesti

In molti contesti è necessario utilizzare i gesti per farsi comprendere e per evitare fraintendimenti, soprattutto nei livelli Pre-A1 e A1. Si riporta nel box 77 un esempio da un descrittore di livello A1, attraverso il quale si vuole sottolineare l’importanza dei gesti.

Box 77 Attività di interazione orale A1: Transazioni per ottenere beni e servizi

È in grado di chiedere e dare qualcosa a chi la chiede.
 È in grado di chiedere da mangiare e da bere, utilizzando espressioni semplici.
 È in grado di cavarsela con numeri, quantità, costi, orari.

Si fa riferimento a ‘mangiare’ e ‘bere’ [box 77]. In lingua bangla questi due verbi hanno un’unica traduzione, ovvero *khāuyā* খাওয়া

(Biswas 1976, 330).¹⁷ Ciò che differenzia la semantica di questi verbi è sicuramente l'uso e il contesto, ma anche l'oggetto che solitamente viene anteposto al verbo, come *pāni khāuyā* পানি খাওয়া (bere acqua, letteralmente 'acqua bere') in confronto a *bhāt khāuyā* ভাত খাওয়া (mangiare riso, letteralmente 'riso mangiare'). In questi livelli iniziali di lingua si rende necessario accompagnare gesti o immagini per far comprendere la differenza in italiano tra i due verbi.

Nonostante l'utilità che possono avere i gesti, è anche da tenere presente che al di là di gesti ed espressioni 'universali' che indicano il dolore, il sonno, ecc. ci sono delle gestualità molto diverse e peculiari del subcontinente indiano che vengono utilizzate per sottolineare determinati concetti nel parlato e anche delle divergenze con le gestualità italiane. L'atto del mangiare in India e Bangladesh viene spesso indicato con la 'mano a borsa', visto l'utilizzo delle mani per mangiare. Il significato dello stesso gesto, in Italia, fa invece riferimento ad espressioni più gergali, colorite e informali, come 'cosa vuoi?', 'ma che dici/stai dicendo?'.¹⁸ Sono da tenere in considerazione queste divergenze e differenze anche nell'accompagnare i gesti alle parole nella didattica, in quanto il significato può essere contrario o completamente diverso rispetto a ciò a cui si fa riferimento.

4.9 Conclusioni

Attraverso l'analisi grammaticale condotta in questo capitolo, basata su grammatiche di bangla e di italiano ma anche su interviste a persone di madrelingua bangla, sono stati individuati i principali ostacoli che gli studenti bangladesi incontrano nell'apprendimento dell'italiano. L'indagine è stata condotta in prospettiva acquisizionale, tenendo conto delle difficoltà presenti nei sillabi di lingua italiana dei livelli Pre-A1-B1 del QCER elaborati nel progetto CHANGES-CREST.

Un primo ambito critico riguarda fonologia e ortografia (§ 4.2), poiché il repertorio fonetico e le regole ortografiche del bangla si differenziano notevolmente da quelle italiane. Ulteriori difficoltà emergono nel sintagma nominale (§ 4.3), in particolare per quanto riguarda genere e numero. Il bangla, infatti, non possiede la categoria del genere e il numero non è marcato sul sostantivo, sull'articolo clitico o sull'aggettivo (posto a sinistra del sostantivo), il che complica

¹⁷ Il verbo *khāuyā* খাওয়া accompagna molti altri gesti, come 'fumare' (*sigāreṭ khāuyā* সিগারেট খাওয়া, lett. 'sigarette fumare'; Biswas 1976, 330) ma, come sottolineano Prayer et al., anche azioni violente «che un soggetto subisce» come *mār khāuyā* মার খাওয়া (prendersi le botte) (2012, 211).

¹⁸ Un divertente esempio di questa differenza si può trovare nel video del comico Russell Peters, al link YouTube https://www.youtube.com/watch?v=Puq3KXJUec&ab_channel=ComedyAddiction.

l'acquisizione delle prime strutture previste dai sillabi. Anche il lessico (§ 4.3.4) riveste un ruolo rilevante: la forte stratificazione della lingua bangla rende necessario un approccio plurilingue, che valorizzi tutte le lingue presenti in classe e favorisca pratiche di *translanguaging*, in particolare attraverso l'inglese.

La struttura verbale (§ 4.6) costituisce un ulteriore nodo critico. I verbi italiani sono complessi per coniugazioni e irregolarità, ma alcuni tempi dei sillabi fino al livello B1 (presente, presente progressivo, passato prossimo, futuro) presentano corrispondenze con il sistema verbale bangla, offrendo così punti di contatto utili per l'insegnamento.

A livello sintattico (§§ 4.3.6, 4.5, 4.7), la distanza tra le due lingue è notevole: il bangla utilizza casi (morfemi agglutinati al sostantivo) e posposizioni, mentre l'italiano ricorre alle preposizioni. Inoltre, l'ordine frasale non marcato è soggetto-oggetto-verbo, diversamente dall'italiano (soggetto-verbo-oggetto), con ripercussioni significative nella costruzione delle frasi e delle subordinate.

Sono stati inoltre richiamati altri aspetti grammaticali e lessicali di rilievo (§ 4.8): i numerali e le espressioni connesse all'uso quotidiano (date, prezzi, orari), le formule di cortesia, saluti e presentazioni, necessarie per interagire con uffici pubblici, e le espressioni relative a stati d'animo (dolore, piacere, emozioni), particolarmente rilevanti per studenti che si interfacciano con il personale sanitario. Infine, è stato dedicato spazio anche alla gestualità, sottolineandone l'importanza come parte integrante della comunicazione e dell'apprendimento linguistico.

Come indicato nell'introduzione, si deve infine tenere presente che molte delle osservazioni qui formulate hanno valore generale, ma l'efficacia dell'insegnamento dipende sempre dal contesto specifico, dalla composizione della classe e dalle competenze individuali degli studenti. È quindi responsabilità dell'insegnante adattare i contenuti e le strategie didattiche alle caratteristiche del gruppo classe.

Lista delle abbreviazioni

1	prima persona
2	seconda persona
3	terza persona
ACC	accusativo
COND	condizionale
DAT	dativo
DET	determinante
EMPH	(particella) enfatica
FUT	futuro
GEN	genitivo
HON	onorifico
IMP	imperativo
INF	infinito
LOC	locativo
NEG	negazione
NOM	nominativo
PL	plurale
PROG	progressivo
PRS	presente
PST	passato
PTCP	participio
Q	particella interrogativa/marcatore
REFL	riflessivo
SG	singolare
VNOUN	nome verbale

Bibliografia

- Abbi, A. (2022). «Restructuring of Grammar in the Emerging Varieties of Hindi Across India». Oranskaia, T.; Abbi, A. (eds), *The Heart of Change - Issues on Variation in Hindi*. Heidelberg: Heidelberg Asian Studies Publishing, 3-38. <https://doi.org/10.11588/hasp.919.c12615>.
- Bennett, R.; Elfner, E. (2019). «The Syntax-Prosody Interface». *Annual Review of Linguistics*, 5(1), 151-71. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011718-012503>.
- Biswas, S. (1976). *Samsad Bengali-English Dictionary*. Calcutta: Sahitya Samsad.
- Burrow, T. [1995] (2001). *The Sanskrit Language*. Delhi: Motilal Banarsidass Publications.
- Choudhury, T.; Morad, M.; Della Puppa, F. (2024). «Lacerated Minds, Stolen Dreams: Experiences of Bangladeshi Women Migrants in Saudi Arabia». *International Sociology*, 39(1), 50-70.

- Das, S.K. (1968). «Forms of Address and Terms of Reference in Bengali». *Anthropological Linguistics*, 10(4), 19-31.
- Dasgupta, P. (2003). «Chapter Nine. Bangla». Jain, D.; Cardona, G. (eds), *The Indo-Aryan Languages*, 386-429. Abingdon: Routledge.
- Goglia, F. (2009). «Communicative Strategies in the Italian of Igbo-Nigerian Immigrants in Italy: A Contact-Linguistic Approach». *STUF-Language Typology and Universals*, 62(3), 224-40.
- Hasan, M.K.; Akhand, M. (2015). «Reviewing the Challenges and Opportunities Presented by Code Switching and Mixing in Bangla». *Journal of Education and Practice*, 6(1), 103-9.
- King, R.; Della Puppa, F. (2021). «Times of Work and Social Life: Bangladeshi Migrants in Northeast Italy and London». *International Migration Review*, 55(2), 402-30.
- Knights, M.; King, R. (1998). «The Geography of Bangladeshi Migration to Rome». *International Journal of Population Geography*, 4(4), 299-321.
- Masica, C.P. (1993). *The Indo-Aryan Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nasrin, M.B.; Van Der Wurff, W.A. (2009). *Colloquial Bengali*. London; New York: Routledge.
- Nocchi, S. (2011). *Nuova grammatica pratica della lingua italiana*. Firenze: Alma Edizioni.
- Patota, G. (2017). *Prontuario di grammatica. L'italiano dalla a alla z*. Roma-Bari: Laterza.
- Peccianti, M.C. [1997] (2007). *Grammatica italiana per stranieri*. Firenze; Milano: Giunti Editore.
- Prayer, M.; Sobhan, N.; Lorea, C. (2012). *Corso di lingua bengali*. Milano: Hoepli.
- Quattrocchi, P. (2003). *Il fenomeno migratorio nel comune di Monfalcone. Il caso della comunità bengalese*. Verona: La Grafica AREAS.
- Radice, W. (2007). *Complete Bengali*. London: Teach Yourself.
- Ragagnin, E.; Jantsan, B. (2023). *Corso di lingua mongola*. Milano: Hoepli.
- Rahman, M.M. (2011). «Emigration and the Family Economy: Bangladeshi Labor Migration to Saudi Arabia». *Asian and Pacific Migration Journal*, 20(3-4), 389-411.
- Ruppel, A.M. (2017). *The Cambridge Introduction to Sanskrit*. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-1107088283.
- Sailaja, P. (2011). «Hinglish: Code-Switching in Indian English». *ELT journal*, 65(4), 473-80.
- Salomon, R. (2003). «Writing Systems Of The Indo-Aryan Languages». Jain, D.; Cardona, G. (eds), *The Indo-Aryan Languages*. Abingdon: Routledge, 75-114.
- Serianni, L. [1997] (2003). *Italiano (le garzantine). Grammatica, Sintassi, Dubbi*. Torino: Garzanti.
- Si, A. (2011). «A Diachronic Investigation of Hindi-English Code-Switching, Using Bollywood Film Scripts». *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 388-407.
- Tina, A.A. (2014). «Bengali-English Code-Switching in Commercial Signboards in Bangladesh». *Proceedings of the 12th Asia TEFL and 23rd MELTA International Conference*, 28, 106-13.
- Tyler, M.D. (2019). «PAM-L2 and Phonological Category Acquisition in the Foreign Language Classroom». Nyvad, A.M.; Hejné, M.; Højen, A.; Jespersen, A.B.; Sørensen, M.H. (eds), *A Sound Approach to Language Matters In honor of Ocke-Schwen Bohn*. Sydney: Western Sydney University, 607-30.
- Tonioli, V. (2022). «Tell Me: Language Education Representations and Family Language Policies in Transnational Bangladeshi Low Socioeconomic Status Families Living in Italy». *International Journal of Multilingualism*, 19(2), 269-87. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2040512>.

5 Aspetti culturali e implicazioni didattiche nei sillabi per apprendenti bangladesi

Valeria Tonioli

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 5.1 Introduzione. – 5.2 Metodologia. – 5.3 Ricezione e produzione. – 5.4 Interazione. – 5.5 Mediazione e competenza plurilingue e pluriculturale. – 5.6 Competenze linguistiche comunicative e azioni socio-comunicative. – 5.7 Generi e descrittori supplementari. – 5.8 Ambiti lessicali. – 5.9 Domini e contesti ed educazione civica.

5.1 Introduzione

Nel presente contributo intendiamo presentare alcuni aspetti della cultura e della società bangladesi che riteniamo possano essere importanti da conoscere per docenti di italiano L2 o LS che si rivolgono a studenti provenienti dal Bangladesh e che possono avere delle implicazioni glottodidattiche rispetto alla metodologia o ai contenuti da trattare in classe.

Per fare ciò selezioneremo alcuni descrittori dei sillabi, iniziando dal sillabo Pre-A1 fino al sillabo B1, e ne contestualizzeremo i contenuti (per un approfondimento sulla struttura dei sillabi si vedano i capitoli 3 e 6 del presente volume).

Oltre ai descrittori daremo indicazioni precise rispetto alle diverse abilità, ai contenuti da trattare durante i corsi di L2/LS e rispetto ai diversi domini proposti nei nostri sillabi. La riflessione si collegherà agli aspetti linguistici (si veda il contributo di Ferro) e agli aspetti metodologici (si vedano i contributi di Serragiotto e Tardi) in quanto sia lingua che cultura sono strettamente correlate.

È infatti a partire da interazioni linguistiche nella società che è possibile acquisire il linguaggio ed è la cultura a dare significato a tali interazioni. Secondo Schieffelin e Ochs (2012), infatti, il processo di acquisizione del linguaggio e quello della conoscenza socioculturale sono intimamente interconnessi.

Per quanto riguarda il termine cultura, che impiegheremo all'interno del contributo, facciamo riferimento a un concetto di 'cultura di appartenenza' ovvero una personale interpretazione di pratiche, modi e stili di vita, norme sociali all'interno di un dato contesto di riferimento. Si tratta quindi di una visione dinamica e trasformativa del concetto di cultura che nasce da pratiche contestuali nel tempo e nello spazio, in trasformazione e contestuale al tempo stesso rispetto ai soggetti che la praticano e che ne sono attraversati (Gallino 2014).

Se cerchiamo nel dizionario Treccani, inoltre, la definizione di cultura, troviamo una spiegazione di Remotti (1996) in linea con quanto già menzionato, ovvero la visione dinamica e in continua evoluzione di pratiche di vita a cui viene dato significato all'interno di un determinato contesto sociale. Remotti afferma, infatti che

il termine cultura conserva l'idea della 'trasformazione', da intendersi tanto come perfezionamento della persona quanto come intervento sulla natura e sull'ambiente sociale. In quest'ultima accezione, per influenza del tedesco *Kultur*, il vocabolo designa in etnologia, in sociologia e, infine, in antropologia culturale, l'insieme dei valori, dei simboli, delle concezioni, delle credenze, dei modelli di comportamento e anche delle attività materiali che caratterizzano i modi di vita dei gruppi sociali.

Siamo consapevoli del fatto che aspetti culturali e di una società sono estremamente variabili a seconda delle diverse persone, esperienze, stili di vita, interpretazioni personali di pratiche culturali e a seconda della religione professata. Tuttavia, cercheremo, senza volontà di stereotipare o generalizzare, di fornire alcune informazioni che consideriamo cruciali e che includono pratiche culturali e sociali osservate nel contesto di riferimento. Si darà spazio, quindi, alla narrazione e alle rappresentazioni dei diversi soggetti intervistati e che hanno partecipato nel nostro studio.

Forniremo anche indicazioni basandoci su documenti nazionali bangladesi e report ufficiali, come, per esempio, indicazioni riguardanti la struttura del sistema scolastico. Inoltre, integreremo con pubblicazioni scientifiche di altri studiosi che hanno affrontato tematiche quali, per esempio, la struttura della società e della

famiglia (Del Franco 2012; Quattrocchi, Toffoletti, Tomasin 2003) o rappresentazioni della disabilità nel paese d'origine.¹

Riteniamo, infine, che tali indicazioni possano costituire un punto di riferimento per la progettazione di una didattica più inclusiva da parte di docenti di italiano L2/LS. Siamo consapevoli, inoltre, che nel nostro percorso didattico sia possibile incontrare famiglie bangladesi neoarrivate o che vivono a Venezia o in Italia da diversi anni e che quindi, in base alle proprie esperienze di vita, pratiche educative e culturali possano variare così come a seconda che si tratti di minori, bambini, adolescenti, giovani adulti o adulti. A seconda pertanto delle diverse conoscenze, abitudini e stili di vita, quanto verrà dettagliato nei paragrafi successivi potrà essere interpretato in maniera differente. Suggeriamo quindi di domandare ed esplicitare aspettative, pratiche e stili di vita nella didattica con studenti e/o famiglie e, quando possibile, di farlo grazie all'aiuto di un mediatore linguistico culturale.

5.2 Metodologia

Per raccogliere dati utili a integrare, arricchire e dettagliare i sillabi di italiano L2/LS già elaborati, abbiamo impiegato una metodologia qualitativa che ci ha portato a condurre un'indagine esplorativa (Bryman 2012) nel territorio di Venezia tra aprile 2024 e aprile 2025. Per poter condurre tale indagine abbiamo impiegato un approccio etnografico, realizzato focus group, incontrato gruppi di cittadine e cittadini a cui abbiamo posto domande in interviste semi-strutturate, con le quali/i quali abbiamo potuto confrontarci e raccogliere informazioni in conversazioni informali.

Abbiamo inoltre coinvolto docenti, operatori sociali che lavorano con famiglie provenienti dal Bangladesh, mediatori linguistico-culturali, assistenti sociali e operatori sociosanitari e operatori di associazioni culturali locali, come associazioni bangladesi nate per promuovere corsi di lingua bangla o per offrire doposcuola a bambini bangladesi. Sono state altresì coinvolte associazioni locali in cui lavorano educatori e volontari che affiancano famiglie bangladesi nei compiti a casa dei bambini. Inoltre, sono stati coinvolti volontari che facilitano lo spostamento nel territorio di Venezia di famiglie bangladesi, in particolare giovani mamme neoarrivate, per esempio accompagnandole a iscrivere un bambino a scuola, a comprare medicinali o dal medico.

1 Si vedano, tra tanti, Monovar, Chatterjee 1998; Titumr, Hossain 2005; Foley, Chowdhury 2007; McConachie, Salt 2013; UNICEF 2014; Report Nazionale sulle Persone con Disabilità, NSPD 2021.

Infine, abbiamo potuto confrontarci su alcune tematiche culturali anche con un Imam di Mestre e l'associazione che gestisce il centro di preghiera in cui collabora. Per motivi di privacy e anonimato, i nomi di estratti di interviste che appariranno nei paragrafi successivi saranno di invenzione, così come non menzioneremo le sedi delle associazioni o degli enti che hanno partecipato alla nostra ricerca.

Previa firma del consenso informato autorizzato dal comitato etico del progetto e dell'Ateneo, quando è stato possibile abbiamo registrato le conversazioni con gli informatori e le informatrici mentre quando gli intervistati hanno preferito non fornire il consenso alla registrazione, abbiamo preso note nel diario del ricercatore.

Il nostro studio possiede delle limitazioni in quanto non si tratta di un'indagine quantitativa con il fine di estendere i risultati e generalizzare a tutta la cittadinanza ma di un'indagine con approccio etnografico tramite la quale si riporterà di seguito il punto di vista degli intervistati e delle persone coinvolte oltre ad esempi maturati sul campo grazie a precedenti lavori condotti sul territorio (Tonioli 2020; 2022).

5.3 Ricezione e produzione

Nei paragrafi seguenti analizzeremo i contenuti dei sillabi Pre-A1, A1, A2 e B1 in riferimento ad aspetti culturali che possano avere un'implicazione nella didattica della lingua italiana come L2/LS per apprendenti bangladesi. In primo luogo, si forniranno alcune indicazioni contenute nella descrizione generale del livello corrispondente ai sillabi Pre-A1, A1, A2 e B1 includendo anche le indicazioni fornite dal QCER. Successivamente, invece, approfondiremo nel dettaglio, alcuni aspetti culturali che potrebbero essere di rilievo per cittadini e cittadine di origine bangladese poiché significativamente differenti tra la società italiana e la società bangladese. In terzo luogo, procederemo ad analizzare alcuni descrittori di specifiche abilità dei sillabi di italiano come L2 sempre nell'ottica di fornire indicazioni rispetto a possibili diverse pratiche sociali e culturali di riferimento per studenti provenienti dal Bangladesh. Selezioneremo gli aspetti della lingua e della cultura italiana che possono richiedere maggior attenzione o maggiori tempi di acquisizione data l'alterità e la possibile diversa interpretazione tra differenti lingue e culture. Le tematiche socioculturali su cui pensiamo sia cruciale dirigere la nostra attenzione, verranno raggruppate per abilità, poi per argomenti e per ognuno di essi verrà specificato a quale sillabo (es. Pre-A1 o A2) e a quale descrittore si farà riferimento. All'interno del nostro contributo non inseriremo tutti i descrittori, i domini e i temi di riferimento per ogni area dei sillabi summenzionati ma citeremo i riferimenti e i macro-temi che pensiamo possano avere un impatto a livello di acquisizione della lingua a causa della differenza culturale

e di possibili criticità interculturali che possono nascere da pratiche sociali e culturali diverse.

I paragrafi seguenti saranno quindi così strutturati:

- abilità del sillabo, per esempio ‘ricezione’ o ‘produzione’, specificando se si tratta di Pre-A1, A1 o A2 o B1;
- argomento socioculturale da trattare, es. ‘rispondere a domande personali’. Rispetto a quest’ultimo punto verrà specificato se si tratta di aspetti contenuti nel sillabo Pre-A1, A1, A2 o B1.

Di seguito si presentano alcuni temi socioculturali presenti nei sillabi Pre-A1, A1, A2 e B1 in riferimento alle abilità di ricezione e produzione in risposta a domande personali, uso di espressioni familiari e di routine, presentazione e descrizione del luogo dove si abita, delle proprie abitudini, del proprio vissuto personale.

5.3.1 Rispondere a domande personali

Riportiamo alcuni descrittori dal Pre-A1 al B1 che ci sembrano cruciali per una riflessione sulle tematiche sopra descritte **[box 1-4]**:

Box 1 Pre-A1. Scambio di informazioni

È in grado di dire il suo nome e di chiedere il loro ad altre persone.
 È in grado di utilizzare e comprendere i numeri in conversazioni quotidiane.
 È in grado di chiedere e dire il giorno, l'ora e la data.
 È in grado di chiedere e dare una data di nascita.
 È in grado di chiedere e dare un numero di telefono.
 È in grado di dire la sua età e chiedere l'età ad altri.
 È in grado di fare domande semplicissime per ottenere delle informazioni (ad es. ‘Che cos’è?’), e di comprendere una o due parole/segni della risposta.

Box 2 Produzione generale Sillabo Pre-A1

È in grado di produrre brevi frasi per parlare di sé, dando semplici informazioni personali (ad es. nome, indirizzo, condizione familiare, nazionalità).

Box 3 Descrizione generale Sillabo A1

Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto.
 Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede).
 È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare. (QCER 2002)

Box 4 Descrizione generale Sillabo A2

Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (per esempio informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro).

Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali.

Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

Rispetto alla presentazione generale di una persona, evidenziamo alcuni punti che potrebbero essere critici, in primis il seguente: 'rispondere a domande personali'.

Da quanto hanno riportato gli informatori, si considera poco educato in Bangladesh chiedere l'età di una persona, in particolare per una donna, così come domandare la data del compleanno.

Secondo dati ufficiali della World Bank,² ad oggi, il 91.04% del paese è caratterizzato da cittadini di religione musulmana e nell'Islam il compleanno solitamente non viene celebrato. Ciò non implica che in alcune famiglie non si festeggino i compleanni o che figli di famiglie bangladesi non partecipino a feste di compleanno di altri compagni e compagne di classe ma la pratica religiosa può spiegare la non conoscenza della data di nascita e del proprio compleanno.

Per noi musulmani il compleanno non si festeggia, non è una cosa importante. Sul mio documento di identità ho una data, 31 dicembre 1983 ma io so che sono nata il 31 marzo del 1978. Hanno scritto una data per registrarmi senza dare importanza ma non diamo importanza a questo neanche dentro casa e quindi non si festeggia. (Intervista 1)

È possibile che una mamma non sappia davvero quando sia nato suo figlio, perché non siamo abituati a ricordare esattamente la data di nascita. (Intervista 2)

A seconda delle usanze familiari, sociali o personali, anche il festeggiamento del compleanno può variare. In alcuni casi, è possibile che non venga festeggiato data la religione islamica, in altri casi, anche se si tratta di famiglie musulmane, è possibile che venga celebrato. Sugeriamo pertanto di domandare quale sia la pratica culturale personale e familiare in base alle esperienze personali di ogni interlocutore.

² Altri dati sul Bangladesh sono disponibili al seguente link del World Bank Group: <https://www.worldbank.org/en/country/bangladesh/overview>.

Inoltre, il National Population Register, istituto del Bangladesh simile all'istituto dell'Anagrafe in Italia per il censimento dei cittadini, è stato istituito nel paese nel 2010 (Bangladesh Bureau Statistics BBS 2021).³ Prima di allora non vi era obbligo di registrazione né di un nuovo nato né di cittadini presenti sul territorio. Ciò implica che molte persone che hanno potuto registrarsi dopo il 2010 abbiano indicato una data approssimativa sul proprio documento d'identità, ovvero per molti è il 1° gennaio o il 31 di dicembre. È anche opportuno segnalare che, solo dal 2004, secondo il *Registration of Births and Deaths Act* è obbligatorio registrare i propri figli alla nascita. Al 2019 solo il 56% dei bambini risulta registrato alla nascita (World Bank 2020).

In generale concludiamo affermando che la data di nascita è una domanda che solitamente non si pone in Bangladesh e non è considerata importante. Attualmente, secondo il racconto di un'operatrice sociale, sono ancora numerose le famiglie che non rispondono alla seguente domanda: 'qual è la data di nascita di tuo/ tua figlio/a?'. In alcuni casi si potrebbe pensare che non vogliano fornire questa informazione ma sappiamo da testimonianze raccolte sul territorio che ciò si verifica perché non ricordano la data esatta. Gli operatori si ritrovano quindi a porre domande come per esempio 'faceva freddo quando è nato tuo figlio?' o 'faceva caldo?' per cercare di ricordare all'incirca la stagione e il periodo dell'anno. Si suggerisce quindi di specificare agli studenti dei corsi di italiano l'importanza di conoscere la propria data di nascita poiché verrà richiesta spesso in Italia per l'iscrizione a corsi di L2, per compilare moduli personali, in ospedale, dal medico, all'anagrafe, per ottenere il permesso di soggiorno, ecc. Chiaramente anche questa conoscenza dipenderà dal periodo di permanenza in Italia e dalle diverse abitudini personali.

5.3.2 Il luogo dove si abita

Secondo quanto ci hanno riportato gli informatori e la nostra personale esperienza, il sistema di organizzare, nominare e strutturare lo spazio geografico in Bangladesh è molto diverso dal sistema occidentale. In particolare, esso varia da zona rurale a zona urbana. Nei villaggi o cittadine di aree rurali, infatti, si indica solitamente il nome del distretto poi dell'area geografica e, infine, la cittadina. In aree rurali Codici di avviamento postale, numeri civici

3 Di seguito si riporta il link dell'ufficio statistico del Governo del Bangladesh (Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics - BANBEIS) dove è possibile reperire ulteriori informazioni: [https://banbeis.portal.gov.bd/sites/default/files/files/banbeis.portal.gov.bd/npfblock/Bangladesh%20Education%20Statistics%202023%20\(1\).pdf](https://banbeis.portal.gov.bd/sites/default/files/files/banbeis.portal.gov.bd/npfblock/Bangladesh%20Education%20Statistics%202023%20(1).pdf).

delle abitazioni, di piazze o viali non sono presenti. È presente un codice postale, *Postal Code*, il codice di un'area, *Area Code*, e un codice identificativo della zona più ampia di quella che solitamente noi utilizziamo per indicare quartiere di una città. Il codice postale, inoltre, è utilizzato solo per determinate operazioni burocratiche, per esempio per chiedere la licenza per l'apertura di un negozio, ma potrebbe non essere conosciuto da tutti i membri della popolazione se non necessario.

In molte aree rurali, le strade asfaltate sono solitamente le vie principali che vengono nominate come alcune strade in occidente. Altre strade, invece, battute ma non asfaltate, sono chiamate 'strade' o in inglese *road* senza altri nomi specifici e solo poche strade secondarie possiedono nomi come 'la strada della casa della famiglia di Khan'. Solitamente ci si orienta sui mezzi di trasporto o a piedi in base agli edifici presenti nel luogo come, una moschea, un ospedale, un bazar o una scuola. Nella figura⁴ che segue [fig. 1] è possibile osservare uno screenshot da Google Maps di Shariatpur Sadar. Oltre ad alcune strade nominate con il nome di famiglie, come *bari road*, il cui nome è stato cancellato per tutelare l'anonimato, è importante notare come le altre strade non abbiano un nome. I nomi di hotel, abitazioni private o negozi sono stati pixellati.

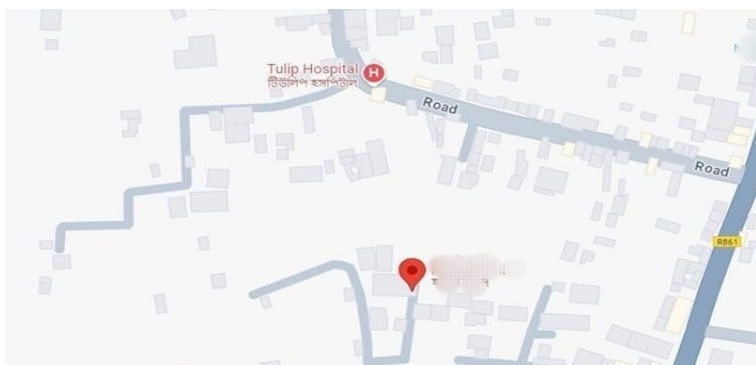


Figura 1 Una mappa digitale di Shariatpur Sadar, Bangladesh

Se invece osserviamo la figura 2 possiamo notare la suddivisione dei quartieri della capitale Dacca in cui le strade vengono numerate,

⁴ Tutte le figure inserite nel presente capitolo sono libere per essere utilizzate. Gli screenshot di Google Maps o Google Earth sono materiale *creative commons* pertanto liberamente utilizzabili. Infine, le foto sono state scattate dalle Autrici, rispettando le informative privacy, il consenso all'utilizzo di dati e in nessun caso sono utilizzate foto con volti di persone riconoscibili.

vediamo infatti la strada 13, 13c o 17 e 17/A, tipico di zone urbane densamente popolate [fig. 2].

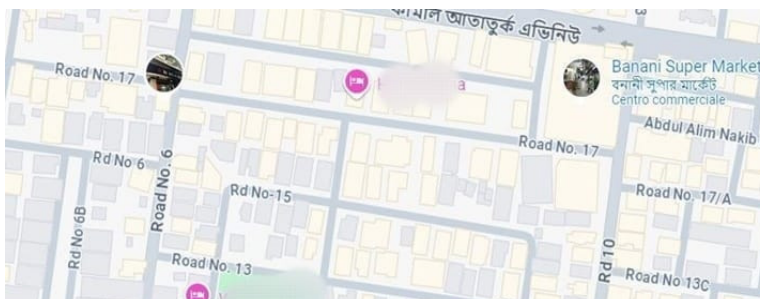


Figura 2 Una mappa digitale del quartiere Banani di Dacca, Bangladesh

Apprendere a dare indicazioni stradali o a chiedere come spostarsi in città, come vedremo in specifici descrittori dei sillabi nei paragrafi successivi, sarà molto più semplice, probabilmente per persone abituate a spostarsi in aree urbane con una suddivisione delle strade, degli enti, degli esercizi commerciali simile a quella che si può trovare in Italia e con una nomenclatura specifica. Al contrario, per quanto riguarda invece chi proviene da aree rurali, sarà probabilmente più complesso comprendere l'organizzazione delle strade, dei quartieri della città, la distribuzione degli uffici pubblici, come raggiungerli e il loro funzionamento.

Proseguiremo di seguito con singoli descrittori e informazioni culturali ad esse collegati. Alcune delle informazioni che riporteremo saranno trasversali per tutto il sillabo, come la struttura del sistema scolastico, il funzionamento del sistema sociosanitario, la scansione del calendario, i giorni della settimana e altri aspetti generali che si approfondiranno.

5.3.3 Famiglia, hobby, scuola e vita privata

In questa sezione ci concentreremo sulla presentazione della struttura sociale e familiare, del sistema educativo e di come poter guidare gli studenti al meglio nella presentazione della propria vita quotidiana, includendo hobby, tempo libero e sport. Di seguito i descrittori scelti dal Pre-A1 all'A2 [box 5-10]:

5 • Aspetti culturali e implicazioni didattiche nei sillabi per apprendenti bangladesi**Box 5** Sillabo Pre-A1 – Produzione, monologo articolato: descrivere esperienze

È in grado di parlare di sé (nome, età, condizione familiare), utilizzando parole/ segni semplici e espressioni fisse, a condizione di potersi preparare in anticipo.
 È in grado di esprimere i propri stati d'animo, utilizzando aggettivi semplici come «contento» o «stanco», accompagnate dal linguaggio del corpo.

Per quanto concerne altri aspetti culturali riguardanti famiglia, hobby, scuola e vita quotidiana, riportiamo di seguito tre descrittori:

Box 6 Sillabo Pre-A1 – ricezione – comprensione orale generale

È in grado di riconoscere parole comuni / segni della vita di tutti i giorni, purché siano pronunciate/ eseguite chiaramente e lentamente in un contesto ben circoscritto, familiare e quotidiano.

Box 7 Sillabo A1 – ricezione – comprensione – una conversazione con altre persone

È in grado di capire alcune espressioni, quando le persone parlano di sé, della famiglia, della scuola, degli hobby o del proprio ambiente.

Box 8 Sillabo A1 – produzione – produzione scritta generale

È in grado di dare informazioni sulla sua vita privata.

Box 9 Sillabo A1 – produzione – monologo articolato, descrivere esperienze

È in grado di descrivere se stesso/stessa, che cosa fa e dove vive.
 È in grado di descrivere semplici aspetti della sua vita quotidiana, con una serie di frasi semplici, utilizzando parole/segni e strutture di base, a condizione di potersi preparare in anticipo.

Box 10 Sillabo A2 – Comprensione orale generale

È in grado di comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si articoli lentamente e chiaramente. È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente.

In ognuno dei descrittori sopra indicati emergono aspetti relativi alla struttura della famiglia, della scuola, della società in cui si vive.

Inoltre, vorremmo specificare che culturalmente, in generale, ci sono alcune domande relative alla vita personale che è meglio evitare e che sono considerate domande poco opportune o tabù da parte di alcune persone bangladesi. Per quanto riguarda le donne, è meglio evitare di domandare l'età e il peso. Per quanto riguarda gli uomini, invece, è meglio evitare di chiedere quanto guadagnano.

5.3.3.1 La famiglia e la struttura sociale

La famiglia in Bangladesh segue una struttura differente rispetto alla nostra in Italia ed è inserita in una rete di relazioni sociali importanti da conoscere. Del Franco (2012) ha descritto in dettaglio l'organizzazione familiare che include non solo la famiglia nucleare (*sansāra* সংসার o *paribāra* পরিবার) e i parenti di primo grado (*bāri*) ma che può arrivare ad estendersi comprendendo anche altre figure (*ātmīya sbajana* আত্মীয় স্বজন), considerate importanti per la famiglia stessa, come vicini di casa, amici stretti. Infine, vi è la società morale (*samāja* সমাজ) di cui si è parte, e che è solitamente composta dai membri del villaggio o i vicini del distretto in cui si risiede o i membri di un centro di preghiera o di una moschea.

Ciascuna delle persone sopra citate, appartenenti a differenti ambiti relazionali, intrattiene solitamente relazioni significative con gli altri membri dei diversi gruppi. È possibile che, se una persona o una famiglia deve prendere una decisione o fare una scelta di vita importante, gli altri membri delle diverse sfere prima descritte intervengano per esprimere il proprio punto di vista. Può essere pertanto opportuno coinvolgere diversi membri della famiglia e della società anche quando la decisione spetta al singolo individuo. Ci riferiamo, per esempio, alla scelta di iscriversi a un corso di italiano come L2, intraprendere un viaggio, iniziare un nuovo lavoro, accettare l'aiuto di educatori domiciliari all'interno di un nucleo familiare.

Precisiamo che la parola *bāri* in bangla significa 'parenti di primo grado', come spiegato precedentemente, ma significa anche 'famiglia' e 'casa'. A seconda dell'uso della parola *bāri* all'interno di una frase e di un determinato contesto si può comprendere se ci si riferisca alla famiglia, alla casa o ad alcuni parenti.

Una delle nostre informatrici ci ha riferito che in bangla esistono differenti termini per indicare la parola 'casa' ma due in particolare sono le più usate, *bāsā* বাসা (casa) e come abbiamo visto *bāri* বাড়ি (casa). *Bāri* include anche le persone che fanno parte della famiglia mentre *bāsā* fa riferimento al luogo fisico. Riteniamo interessante specificare queste differenze culturali perché potrebbe essere utile durante l'acquisizione della lingua italiana dettagliare le sfumature di significato che ci sono tra le diverse lingue. In aggiunta, condividiamo

un estratto da un'intervista di una nostra informatrice, la quale ha affermato che

Mi sono resa conto del fatto che, quando sono qua [l'intervistata si riferisce a Venezia] e dico vado a casa uso la parola *bāsā* mentre se penso al Bangladesh, quando sono là, uso la parola *bāri* perché la sento come il luogo della mia famiglia non solo della mia casa. (Intervista 3)

È inoltre importante specificare che ci sono figure preposte a mantenere un ordine morale, il rispetto di un codice di onore, di lealtà, di dignità, e che si chiamano *murubbi* মুরুব্বী. Solitamente sono persone anziane con esperienza di vita o membri più anziani della famiglia o figure religiose importanti. Nella migrazione queste figure possono coincidere con i padri. Per un approfondimento sul tema si veda Del Franco (2012).

Infine, per quanto riguarda la nomenclatura utilizzata per definire le persone che sono presenti nelle diverse famiglie, nucleari ed estese, sottolineiamo il fatto che, mentre in italiano esiste una parola per riferirsi a persone diverse come 'zio', in lingua bangla esistono diverse parole a seconda che si tratti di zii da parte materna o paterna, e lo stesso per le zie e le cugine e le cugine, i nonni e le nonne. A livello culturale ciò che è importante menzionare è che a ogni persona nella sfera sociale, viene assegnato un nome e un appellativo che ne identifica la relazione con la società stessa. Per esempio, una donna giovane non sposata sarà *apu*. Ipotezzando che si chiami Ema, quindi, in società sarà necessario rivolgersi a lei come *Ema apu* 'Ema sorella'. Se una donna è, al contrario, sposata, sarà necessario chiamarla con il suo nome seguito da *babi*, che significa 'donna sposata', o 'cognata' e quindi, per strada o in casa ci si rivolgerà a lei come *Ema babi*. Tali appellativi stabiliscono un ruolo nella società e determinano le relazioni tra persone. Se si è giovani e non sposati, per esempio, è possibile chiedere consiglio a una persona sposata o per una giovane donna, ci si può rivolgere a una suocera. È molto importante sapere quali sono i ruoli di ognuno nella società per comprenderne le relazioni in Italia ma anche per capire come poter spiegare al meglio la struttura della società e della famiglia italiana. Chiamare una persona per nome, senza appellativo, potrebbe infatti risultare offensivo perché la esclude dalla cerchia familiare, collettiva e sociale. Per un approfondimento linguistico sulla nomenclatura usata per definire i diversi membri della famiglia, rimandiamo al capitolo 4.

5.3.3.2 Descrivere aspetti della vita quotidiana e la scuola

Come abbiamo visto nel capitolo 1 del presente volume, la scuola in Bangladesh è obbligatoria fino alla fine dei primi otto anni scolastici e si conclude, quindi, con tredici/quattordici anni di età. Esistono ad oggi numerose scuole, pubbliche e private, laiche e religiose, in lingua bangla o in lingua inglese. Nonostante la frequenza scolastica, a seconda della provenienza da aree rurali o urbane e della possibilità di frequentare gli studi in maniera continuativa, non tutte le persone che incontriamo provenienti dal Bangladesh potrebbero aver frequentato la scuola otto ore al giorno o per mezza giornata. A volte le scuole vengono organizzate in blocchi di due ore, per esempio dalle 7:30 alle 9:30 del mattino, in particolare in aree rurali. Durante le prime due ore potrebbero frequentare specifici gruppi di studenti e successivamente, per esempio dalle 9:30 alle 11:30 altri gruppi di studenti. Ogni studente, pertanto, frequenterebbe solo due ore al giorno.

Per questo motivo, secondo il parere di mediatrici linguistiche intervistate, è opportuno, quando si chiede di descrivere la propria scuola e aspetti della propria vita quotidiana, chiedere esattamente la provenienza, il tempo di frequenza a scuola e le discipline studiate.

Inoltre, come già affermato, lo studio della lingua inglese riveste per molte famiglie un ruolo centrale nell'educazione dei figli e spesso, quando si immaginano un'educazione in Italia, come affermato da numerose madri intervistate, si aspettano un'istruzione che includa un cospicuo numero di ore dedicate alla lingua inglese. Una maestra di una scuola dell'infanzia, infatti, ci ha raccontato che:

Dopo aver spiegato a questa mamma l'importanza dell'acquisizione della lingua italiana per suo figlio, della psicomotricità, della pedagogia interculturale, dei laboratori che facciamo con gli alunni mi ha guardata e mi ha chiesto: 'ok tutto interessante ma allora quando fate inglese?'. (Intervista 4)

In generale, come stabilito dal documento nazionale del 2010, *National Education Policy*, del Ministero dell'Educazione del Governo del Bangladesh, le principali discipline sono le seguenti: lingua bangla, lingua inglese, matematica, scienze, religione ed educazione fisica. Quest'ultima è molto differente dalle aspettative e da come viene condotta nel sistema italiano e spesso ha creato incomprensioni tra le famiglie di origine bangladesi e le scuole italiane. In Bangladesh l'ora di educazione fisica corrisponde al *piṭi* পিটি (PT, *physical training*, ovvero allenamento fisico) ovvero un momento in cui gli alunni e le alunne si ritrovano in cortile o in corridoio a inizio giornata e per circa quindici minuti fanno qualche movimento fisico di riscaldamento, come muovere le mani, alzare le braccia, cantare l'inno nazionale

e promettere di comportarsi bene. Il momento di solito coinvolge tutte le classi della scuola, di ogni ordine e grado. Spesso in classe di L2 gli studenti raccontano dell'ora di educazione fisica dettagliando il proprio *piṭi*. In classe potrebbe essere interessante chiedere di raccontare questo evento molto semplice e di routine scolastica.

Online è possibile trovare diversi esempi di video di *piṭi* di alcune scuole o di cartoni animati che spiegano di cosa si tratti.

Come ci ha detto una mediatrice, spesso i genitori nella migrazione pensano che l'ora di educazione fisica nelle scuole italiane corrisponda al *piṭi*:

Tanti genitori restano delusi quando capiscono che l'educazione fisica non è il nostro *piṭi* e si preoccupano perché non sanno che cosa si fa nelle scuole con educazione fisica. Se sono di religione musulmana si preoccupano anche che le bambine o le ragazze svolgono attività di corsa e di movimento insieme ai maschi. In alcune scuole dove si va in piscina alcuni genitori non lo accettano e spesso ci chiamano per mediazioni in cui dobbiamo negoziare con le famiglie cosa ci consente la religione, cosa si offre nel territorio e cosa si fa a scuola nell'ora di educazione fisica. (Intervista 5)

Infine, grazie a interviste a mediatori, operatori sociali e genitori coinvolti nella ricerca è emerso che, nonostante in Bangladesh la scuola sia obbligatoria, sembra che non vi sia un effettivo controllo rispetto alla presenza di alunni e alunne, in particolare in aree rurali. Di conseguenza, è possibile che gli studenti frequentino qualche periodo (mesi o anni) presso una scuola pubblica alternando altri periodi presso scuole private e/o coraniche per poi, eventualmente, rientrare nella scuola pubblica. Ciò rende possibile una mobilità tra pubblico, privato e scuole religiose ma soprattutto è possibile che gli alunni non siano sempre presenti a scuola in maniera regolare.

In Italia, la frequenza scolastica è obbligatoria e, per questo motivo, riteniamo fondamentale esplicitare il funzionamento del sistema educativo e le relative normative a tutte le famiglie neoarrivate. In particolare, appare opportuno illustrare in modo chiaro e comprensibile i contenuti del cosiddetto 'decreto Caivano', ovvero il decreto-legge n. 121 del 2023,⁵ successivamente convertito nella legge n. 159 del 2023, intitolata *Misure urgenti di contrasto al*

5 Al Seguento link è possibile leggere il decreto menzionato: Governo italiano. (2023). Decreto-legge 15 settembre 2023, n. 123 (in Gazzetta Ufficiale - Serie generale - n. 216 del 15 settembre 2023), coordinato con la legge di conversione 13 novembre 2023, n. 159 (in questa stessa Gazzetta Ufficiale alla p. 2), recante: *Misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/11/14/23A06292/sg>.

disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale.

Il provvedimento, entrato in vigore l'8 novembre 2023, introduce disposizioni particolarmente rilevanti in ambito scolastico. Tra le misure previste, si stabilisce che in caso di assenze scolastiche superiori a 15 giorni consecutivi, senza una giustificazione adeguata (ad esempio, motivi medici certificati), possano essere avviati provvedimenti sanzionatori nei confronti delle famiglie degli studenti minorenni coinvolti. A fronte di tale normativa, riteniamo essenziale che essa venga presentata con chiarezza alle famiglie, affinché possano comprendere appieno le implicazioni legali e organizzative della frequenza scolastica in Italia.

Secondo quanto riportato da diversi operatori sociali coinvolti nel lavoro sul territorio, il decreto ha generato alcune criticità all'interno della comunità bangladesa. In particolare, è stato osservato che numerose famiglie, abituate nei mesi invernali, a trascorrere periodi prolungati in Bangladesh per motivi personali, superavano talvolta il limite di 15 giorni consecutivi di assenza scolastica. Tali consuetudini, se non correttamente chiarite, rischiano oggi di entrare in conflitto con le nuove disposizioni legislative, con potenziali conseguenze legali per le famiglie coinvolte.

Riteniamo pertanto che si tratti di un tema fondamentale da trasmettere durante le lezioni di L2 quando si spiegano aspetti relativi alla frequenza scolastica.

Di seguito includiamo un box **[box 11]** di approfondimento sui materiali scolastici dato che riteniamo possano creare alcune criticità da parte di famiglie bangladesi in Italia, in particolare nell'acquisto dei libri di testo per i propri figli. Per altri aspetti relativi al mondo scolastico si veda il paragrafo 3.8.6 relativo a spazi, oggetti e figure del mondo scolastico.

Box 11 Approfondimento scuola e materiale scolastico

Generalmente sia nelle scuole pubbliche sia in quelle private, i materiali scolastici vengono forniti gratuitamente all'inizio dell'anno, a gennaio. Si tratta sia di libri sia di materiale come quaderni, matite, penne e tutto il necessario affinché gli alunni possano stare a scuola e studiare. I pasti invece non vengono sempre procurati agli alunni. La situazione varia molto da scuola a scuola e da area rurale ad area urbana, dipende da quante ore gli studenti frequentano le lezioni, se tre ore al giorno o tutta la giornata e dal tipo di scuola. In scuole così chiamate in Bangladesh 'speciali', ovvero scuole per bambini, ragazzi o adulti con disabilità, in alcuni casi, i pasti vengono forniti e gli studenti frequentano tutto il giorno, in altri casi, frequentano solo mezza giornata, in altri ancora, dormono e risiedono nella struttura. I volumi sono rivisti e stampati dal Governo sia per scuole laiche sia per scuole coraniche. Esistono diversi tipi di scuole coraniche, alcune rivolte esclusivamente allo studio del Corano, altre nelle quali si studiano le diverse discipline oltre alla religione islamica.

È importante specificare in Italia alle famiglie e agli studenti quali sono le procedure per acquistare i libri scelti da parte di ogni classe, e non solo dalla singola scuola. È inoltre necessario specificare che per la scuola primaria i libri sono gratuiti ma i materiali sono da acquistare mentre a partire dalla scuola secondaria di primo grado sia libri che materiali vanno comprati da parte delle famiglie.

Come si evince da un'intervista condotta a una libreria di Venezia che si occupa di vendere e distribuire materiale scolastico, spesso mamme o famiglie bangladesi neoarrivate ordinano i libri di classe degli amici dei propri figli o di altri compagni di scuole diverse poiché pensano che siano uguali per tutti.⁶

Alcune volte le mamme vengono qua e noi chiediamo la classe dei bambini, per esempio 3B scuola Rossi. Noi vediamo la lista dei libri da adottare ma loro dicono che sono sbagliati perché i figli dell'amica della classe 3B della scuola Mattei hanno libri e materiali diversi. Allora noi spieghiamo come funziona, che ogni insegnante di ogni classe sceglie il suo libro per la sua classe e possono essere diversi. A volte vengono quelli che magari hanno comprato libri sbagliati e rispieghiamo tutto di nuovo. All'inizio molti non si fidavano, adesso c'è qualche mamma a cui possiamo chiedere aiuto perché spieghi a mamme già qua da anni come funziona l'acquisto dei libri. Piano piano ci conoscono e si fidano di più.

(Intervista 6)

5.3.3.3 Gli hobby – tempo libero e sport

Per quanto riguarda gli sport, il tempo libero e gli hobby, riteniamo importante sottolineare l'importanza che ha il gioco del cricket nella comunità bangladesi, uno dei più popolari. Diverse associazioni di giovani uomini organizzano partite di cricket e sono presenti, anche a Venezia, aree dedicate al gioco del cricket, come per esempio il piazzale Concordia a Marghera o il parco Piraghetto. Recenti studi (Storato, Della Puppa 2022) hanno indagato il tema dello sport nella società bangladesi di Venezia indicando anche l'esistenza di una squadra di cricket italo-bangladesi nel veneziano e come la partecipazione di giovani atleti dimostrasse un'appartenenza sociale e un'ascesa familiare e personale. Il gioco del cricket, per numerosi giovani, ha rappresentato e rappresenta in Italia uno spazio di *agency* personale nella nuova società di accoglienza.

5.3.4 Gesti ed espressioni del volto

Un aspetto che può risultare critico nella comunicazione tra italiani e bangladesi sono i diversi gesti e le diverse espressioni del volto. Per questo abbiamo selezionato alcuni descrittori e ne forniamo indicazioni precise [box 12]:

⁶ I nomi delle scuole e delle classi sono nomi di invenzione per ragioni di privacy.

Box 12 Sillabo A1 – produzione – monologo articolato, descrivere esperienze

È in grado di accompagnare con dei gesti parole/segni semplici per esprimere un bisogno.

In lingua bangla si dice 'sì' con un movimento della testa che è composto da una oscillazione da destra a sinistra e viceversa che potrebbe assomigliare al gesto italiano impiegato per dire 'no'.

Esiste inoltre un gesto realizzato con la mano per dire 'no' e si ottiene muovendo la mano destra da destra a sinistra velocemente, a volte accompagnato verbalmente dalla espressione 'no, no' e che è simile al nostro gesto del saluto con la mano. Tale movimento potrebbe essere scambiato come una formula di saluto.

I gesti che in Italia si utilizzano per dire 'che buono' o 'ottimo', riferendosi al cibo o 'che cosa vuoi' non esistono in lingua bangla. Mentre invece è presente il gesto 'aspetta' realizzato come il gesto in italiano. Per trasmettere il messaggio a qualcuno che è in ritardo ci si tocca il polso o l'orologio, come in lingua italiana, e sempre come in italiano, se ci si dimentica qualcosa o si vuole esprimere disappunto o per espressioni come 'oh noooo' o 'oh no, mi sono dimenticato' è possibile toccarsi con una mano la fronte.

5.3.5 La negoziazione dei prezzi

La negoziazione dei prezzi, l'espressione delle cifre, la scelta del prezzo per alcune tipologie di articoli, può variare rispetto alla pratica culturale a cui si può essere abituati in Italia. Seguendo i prossimi descrittori **[box 13-15]**, abbiamo deciso di concentrarci su alcune caratteristiche per noi rilevanti, sia per quanto riguarda la negoziazione, sia per l'espressione di cifre che di prezzi:

Box 13 Pre-A1 – Ricezione – Comprensione orale generale

È in grado di riconoscere numeri, prezzi, date e giorni della settimana, purché siano espressi chiaramente e lentamente in un contesto circoscritto, familiare e quotidiano.

Box 14 Pre-A1 – Ricezione – Comprendere mezzi di comunicazione audio e registrazioni

È in grado di riconoscere parole, nomi e numeri che già conosce in testi registrati brevi e semplici, purché si articoli in modo molto lento e chiaro.

Box 15 A1 – Ricezione – Comprendere annunci e istruzioni

È in grado di comprendere istruzioni che gli/le vengono rivolte articolando lentamente e con attenzione e di seguire indicazioni brevi e semplici.
 È in grado di comprendere quando qualcuno gli/le dice lentamente e chiaramente dove si trova un oggetto, purché questo oggetto si trovi nelle immediate vicinanze.
 È in grado di comprendere cifre, prezzi e orari articolati lentamente e chiaramente in un annuncio fatto all'altoparlante in una stazione o in un grande magazzino.

Rispetto alla cultura bangladese, consideriamo utile sottolineare che nella società è considerato positivamente e come gesto di rispetto e di educazione per il lavoro altrui, la negoziazione dei prezzi delle merci o dei cibi. Non è inusuale, infatti, trovare sedie, tavoli e luoghi per la comodità degli acquirenti all'interno di un negozio o di un supermercato. Ci si aspetta che chi compra si sieda e tratti il prezzo della merce. Si ritiene pertanto utile sottolineare questa differenza culturale in modo che gli studenti sappiano come gestire gli acquisti al mercato o in una farmacia.

Pertanto, non è considerato maleducato nella società chiedere di abbassare il prezzo prima dell'acquisto. Tali trattative si realizzano in Bangladesh sia per comprare i biglietti per i mezzi di trasporto, in particolare per i bus, sia per l'acquisto di cibi o vestiti. Esistono prezzi fissi chiusi, anche in supermercati bangladesi, e prezzi aperti. Nel caso si tratti di prezzi chiusi, sulla porta d'ingresso dei negozi o all'esterno vengono esposti cartelli in cui viene scritto *fixed price* (prezzi fissi) in lingua inglese. Grazie a tali cartelli si può sapere se i prezzi siano trattabili o se i prezzi siano già stabiliti. Come ci ha raccontato un'informatrice

Molte persone preferiscono non entrare nemmeno in un negozio dove c'è scritto *fixed price* perché vogliono avere la possibilità di trattare il prezzo e comprare secondo le proprie possibilità economiche. (Intervista 7)

Quando si sa che il prezzo è aperto, la trattativa può durare anche intere ore. In Italia, a Venezia, ci sono alcuni banchi del mercato o supermercati con prezzi fissi e altri negozi bangladesi con prezzi aperti. A seconda della tipologia ci saranno più o meno negoziazioni. Secondo il racconto di un'informatrice, i prezzi aperti a Venezia sono in particolare in negozi che vendono prodotti a turisti. Dalle parole di una signora intervistata, che leggiamo di seguito, possiamo notare alcune indicazioni rispetto a norme considerate educate relative alla negoziazione e all'accettazione di proposte o rifiuti:

È inoltre consuetudine rifiutare cortesemente una prima offerta con un gentile 'no, grazie', pur sapendo che tale offerta verrà

ripetuta altre due o tre volte. È considerato educato accettare solo alla terza o quarta proposta.

In particolare, quando si tratta di cibo o bevande, è segno di buona educazione declinare inizialmente, per esempio, un succo di frutta. Tuttavia, è buona norma accettarlo se viene offerto di nuovo almeno un paio di volte. (Intervista 8)

5.3.6 La scansione della giornata, il calendario, i giorni della settimana, le stagioni

Sempre collegandosi ai descrittori delle tabelle 4 e 7, un altro aspetto che pensiamo utile sottolineare è la scansione della giornata che può variare a seconda della religione. Per persone di religione musulmana, che corrispondono a circa il 90% dei bangladesi, si prega cinque volte al giorno. Le preghiere aumentano durante il mese del Ramadan. Sia in luoghi pubblici come università che privati, come negozi, in Bangladesh sono presenti bagni o luoghi adatti per il rituale dell'abluzione. In Italia, spesso gli orari delle preghiere non coincidono con i tempi e le pause dei lavori svolti.

Infine, la scansione dell'anno è differente. Il Capodanno bangladesi si festeggia il 14 aprile. Attualmente in Bangladesh è impiegato un calendario bangladesi secondo cui il 2025 corrisponde all'anno del proprio calendario 1446. Si tratta di un calendario lunare e islamico, istituito dopo il 1971, ovvero dopo l'indipendenza dal Pakistan.

Inoltre, riteniamo cruciale segnalare che ci possono essere diverse incomprensioni dovute all'inizio dell'anno scolastico e delle stagioni. L'anno scolastico e accademico inizia a gennaio e le stagioni sono 6, non 4 come in Italia. Ogni due mesi si verifica un cambio di stagione. Di seguito si riporta uno schema [tab. 1] con le corrispondenze tra le diverse stagioni:

Tabella 1 Le stagioni in Bangladesh e la corrispondenza con i mesi in Italia

Nome in bangla	Nome in inglese	Nome in italiano	Corrispondenza con i nomi in italiano dei diversi mesi
<i>Grīṣma</i> গ্রীষ্ম	Summer	Estate	Aprile Maggio
<i>Barṣā</i> বর্ষা	Rainy	Pioggie/Monsoni	Giugno Luglio
<i>Śaraṭ</i> শরৎ	Autumn	Autunno	Agosto Settembre
<i>Hēmanta</i> হেমন্ত	Late Autumn	Tardo autunno	Ottobre Novembre
<i>Śīta</i> শীত	Winter	Inverno	Dicembre Gennaio
<i>Basanta</i> বসন্ত	Spring	Primavera	Febbraio Marzo

La parola *śīta* শীত (inverno) che si usa per l'inverno, significa anche 'freddo'. Il suo significato nelle frasi sarà compreso a seconda dell'uso. Comunemente, secondo quanto raccontato dai nostri informatori, spesso si usa la parola 'freddo' per fare riferimento alla stagione invernale.

5.3.7 Cifre e numeri

Come riportato nella tabella 2, per quanto riguarda cifre e numeri, specifichiamo che in lingua bangla, quando si conta con le mani, si conta in maniera differente rispetto a come si farebbe in lingua italiana. In ogni dito di una mano sono presenti 4 numeri, in totale con ogni mano si raggiungono 20 numeri. Si inizia a contare muovendo il pollice alla base del dito mignolo della mano destra e si prosegue contando con tutte le altre dita. Pensiamo si tratti di una possibile criticità nelle scuole poiché spesso si può dare per scontato che gesti relativi a come si conti siano internazionali quando invece sono culturali. Tuttavia, è importante sottolineare che per i bambini della scuola dell'infanzia o della primaria, per una migliore visualizzazione, fino al numero 10, si conta con un numero per dito, come in lingua italiana mentre, a partire dal numero 11, si usa il metodo sopraccitato e che prevede 10 numeri in una mano. Tale metodo è visibile nella tabella sottostante [box 17]:

Tabella 2 Contare con le mani in lingua bangla



5.3.8 Social, e-mail, messaggi online ed emoticon

L'uso delle nuove tecnologie, dei social e della messaggistica online è parte dei sillabi fin dal Pre-A1, come si può leggere dalle seguenti indicazioni [box 16-18]. Tuttavia, dobbiamo considerare il tasso di analfabetismo nel paese, uno dei più alti del mondo e in Asia e quindi il conseguente uso dei dispositivi mobili spesso solo per chiamate vocali o video chiamate:

5 • Aspetti culturali e implicazioni didattiche nei sillabi per apprendenti bangladesi**Box 16** Pre-A1 – Conversazione e discussione online

È in grado di pubblicare semplici messaggi di saluti online, usando espressioni fisse ed emoticon. È in grado di pubblicare online brevi e semplici informazioni su di sé (ad es. stato civile, nazionalità, occupazione), a condizione che possa selezionarle da un menu e / o fare riferimento a uno strumento di traduzione online.

Box 17 A1 – Ricezione – Leggere la corrispondenza

È in grado di comprendere messaggi brevi e semplici.
È in grado di comprendere semplici brevi messaggi, inviati attraverso social o mail (ad es. una proposta per stabilire che cosa fare, quando e dove incontrarsi).

Box 18 B1 – Attività di interazione online – Conversazione e discussione online

È in grado di intervenire in scambi online in tempo reale con più di un partecipante, rendendosi conto delle intenzioni comunicative di ognuno, ma potrebbe non capire certi dettagli e certe implicazioni senza un'ulteriore spiegazione. È in grado di pubblicare online resoconti di eventi sociali, esperienze e attività che si riferiscono a link, video o audio incorporati e condividere impressioni personali. È in grado di pubblicare un contributo comprensibile in una discussione online riguardo a un contenuto di interesse comune, a condizione di aver preparato il testo in anticipo e di poter utilizzare degli strumenti online per colmare le sue lacune linguistiche e controllare la correttezza di ciò che scrive. È in grado di pubblicare online a titolo personale delle esperienze, delle impressioni e degli avvenimenti e rispondere individualmente in modo dettagliato ai commenti di altri, anche se delle lacune lessicali provocano a volte ripetizioni e formulazioni inappropriate.

Per quanto riguarda l'uso di social o mail, ci teniamo a sottolineare quanto sia utilizzato lo smartphone in particolare per mantenere contatti con la famiglia d'origine e restare in contatto tramite videochiamate o messaggi vocali in tempo reale. Alcuni genitori ci hanno raccontato che per esempio desiderano mantenere la lingua bangla per poter consentire ai propri figli comunicazioni in videochiamata quotidiane con i nonni o altri parenti nel paese d'origine. Al contempo, però, le stesse famiglie hanno raccontato che, per imparare la lingua inglese, preferiscono insegnare ai propri figli a utilizzare cellulari e social in inglese. Non è quindi insolito incontrare persone bangladesi che sappiano utilizzare social in lingua inglese o inviare un'e-mail conoscendo le parole 'destinatario' o 'mittente' in lingua inglese e non in bangla. Inoltre, abbiamo raccolto diverse testimonianze di fruitori bangladesi di social e-mail o app per la messaggistica, i quali ci hanno raccontato di preferire l'uso di IMO a WhatsApp. Mentre il secondo funziona nei cellulari con l'uso di una scheda Sim, IMO può funzionare anche solo tramite rete wi-fi. IMO

funziona come WhatsApp e consente di effettuare videochiamate, inviare messaggi. Per alcune signore analfabete o poco scolarizzate, nei corsi di italiano si preferisce l'uso di IMO per creare gruppi di lavoro e si incentiva l'uso di videochiamate o messaggi vocali.

Come ci ha raccontato una signora bangladesa intervistata,

IMO è molto usato al posto dei social (in alternativa, per esempio, a Facebook) e soprattutto per persone che hanno più di cinquant'anni. Chi ha Facebook ovviamente usa molto Messenger per parlare e per fare videochiamate e restare in contatto con la famiglia. (Intervista 9)

È altresì fondamentale considerare che l'uso delle emoticon è prettamente culturale e ogni significato andrebbe precedentemente esplicitato prima di farne un uso in classe.

Infine, riteniamo opportuno evidenziare che all'interno delle diverse comunità bangladesi di Venezia esistono numerose pagine web gestite da singoli cittadini o da associazioni. Alcune pagine sono destinate a fornire informazioni, altre a offrire servizi come supporto nella compilazione di documenti o corsi di lingua italiana. Numerose famiglie prediligono la frequenza dei corsi online da casa poiché possono essere frequentati in diversi momenti comodamente da casa e anche da luoghi differenti, nel caso in cui fosse necessario viaggiare.

5.3.9 Leggere per orientarsi

Per quanto concerne la competenza linguistico-comunicativa 'leggere per orientarsi' prevista dai sillabi in analisi, riteniamo necessario sottolineare la necessità, in particolare con apprendenti poco scolarizzati o analfabeti, di usare prevalentemente le immagini, accompagnando lessico di uso comune e ad alta frequenza, così come suggerito dal Pre-A1 e, come affrontato nei paragrafi precedenti, se si tratta di orientare lo studente nella ricerca di informazioni riguardanti data, ora, informazioni personali, indirizzi di casa, ricordare la diversa strutturazione geografica e la diversa modalità comunicativa prima descritte. Di seguito i descrittori scelti e le rispettive analisi [box 19-22]:

Box 19 Pre-A1 – Ricezione – Comprensione scritta generale

È in grado di riconoscere parole note accompagnate da immagini, come, ad esempio, il menù di un fast-food con delle foto o un libro illustrato con un lessico familiare.

5 • Aspetti culturali e implicazioni didattiche nei sillabi per apprendenti bangladesi**Box 20** Pre-A1 – Ricezione – Leggere la corrispondenza

È in grado di comprendere da una lettera, una cartolina o una mail l'evento a cui è invitato/a e le informazioni relative al giorno, l'ora e il luogo dell'invito. È in grado di riconoscere orari e luoghi in semplicissimi appunti e messaggi scritti da amici o colleghi, ad es. «Torno alle 4» o «In sala riunioni», purché non ci siano abbreviazioni.

Box 21 A1 – Ricezione – Leggere la corrispondenza

È in grado di riconoscere nomi e parole familiari ed espressioni molto elementari che ricorrono su semplici avvisi nelle situazioni quotidiane più comuni. È in grado di comprendere le informazioni nelle legende di un grande magazzino (ad es. a che piano si trova un certo reparto) e le indicazioni di percorso (per esempio su dove si trovano gli ascensori). È in grado di comprendere le informazioni di base fornite negli hotel, come, ad esempio, l'ora in cui sono serviti i pasti. È in grado di trovare e comprendere semplici ma importanti informazioni nelle pubblicità, nei programmi di eventi speciali, in prospetti e opuscoli e dépliant (ad es. ciò che viene proposto, costi, date e luoghi dei vari eventi, orari di partenza ecc.).

Box 22 A2 – Ricezione – Comprendere annunci e istruzioni

È in grado di comprendere ed eseguire una serie di istruzioni nello svolgimento di attività consuete e quotidiane, come in uno sport, in cucina ecc., purché si articoli lentamente e chiaramente.

È in grado di comprendere annunci semplici (ad es. di un programma cinematografico o di un avvenimento sportivo, di un treno in ritardo), purché siano articolati chiaramente e lentamente. È in grado di afferrare l'essenziale in messaggi e annunci brevi, chiari e semplici. È in grado di comprendere semplici istruzioni su come andare da X a Y, a piedi o con mezzi pubblici. È in grado di comprendere delle istruzioni semplici su orari, date, numeri ecc., oltre che su compiti ordinari e consegne da eseguire.

Comprendere messaggi, annunci, leggere per orientarsi, può essere differente per uno studente di origine bangladesi che può avere aspettative diverse che lo guidano nell'interazione con una realtà differente, come quella del sistema pubblico, sociosanitario, socioeducativo e scolastico italiano poiché, come abbiamo osservato fino ad ora può variare da zona rurale a urbana ma soprattutto molti servizi presenti in Italia non sono presenti nel paese di origine. Una mamma, infatti, ci ha raccontato che:

È inutile che tu ci dica dove si trova il consultorio su una mappa. Io devo capire prima che cos'è il consultorio, che cosa si fa, che cosa mi chiedono se è gratuito perché in Bangladesh si paga

tutto, anche il sistema sanitario gratuito e dopo posso andare al consultorio. (Intervista 10)

Risulta pertanto fondamentale non solo specificare come vengono strutturati cartelli stradali o cartelli con informazioni relative alla vita in Italia ma anche guidare gli studenti a comprendere il contenuto di essi. Spesso le docenti delle scuole ci hanno riportato che una criticità è far comprendere che la scuola ha un orario di inizio e di uscita non flessibile e pertanto è fondamentale che le famiglie siano puntuali, nonostante diversi cartelli scritti sia in italiano sia in lingua bangla che forniscono tale informazione. Alcune famiglie ci hanno riferito che sono poco abituate a orientarsi nei cartelli, a volte sono scritti in lingua italiana ‘troppo complicata’, come ci riportano, o in lingua bangla ma, come abbiamo già sottolineato in precedenza, se alcuni membri della famiglia sono analfabeti e non sanno leggere in lingua bangla, sarà più efficace strutturare testi in italiano facilitato e semplificato. Un papà proveniente da Shariatpur ci ha infatti detto che

Io ho imparato l'italiano qua sai? Ho imparato a leggere e scrivere, poco poco in italiano ma non so leggere e scrivere nella mia lingua. Tutti questi fogli per me sono troppo difficili. L'italiano semplice è meglio per me e per mia moglie. Se spieghi con parole facili in italiano io posso leggere e capire. (Intervista 11)

Per alcune famiglie, quindi, risulterà fondamentale leggere per orientarsi in italiano purché sia semplificato.

Proseguendo con il sillabo A2, sempre in merito alla comprensione di annunci, istruzioni o di informazioni relative a norme sulla sicurezza, indicazioni rispetto a stili di vita, come l'assunzione di medicinali, o al reperimento di informazioni per il piacere di leggere, riteniamo fondamentale commentare anche i seguenti altri due descrittori del sillabo A2 [box 23-24]:

Box 23 A2 – Ricezione – Leggere istruzioni

È in grado di comprendere norme (ad es. di sicurezza), purché siano espresse in lingua semplice. È in grado di comprendere brevi istruzioni scritte, illustrate passo dopo passo (ad es. per installare nuove tecnologie). È in grado di comprendere semplici istruzioni relative ad apparecchi che si usano nella vita di tutti i giorni – come un telefono pubblico.

È in grado di comprendere brevi e semplici istruzioni, a condizione che siano illustrate e che non siano fornite in un testo continuo. È in grado di comprendere le indicazioni dei bugiardini dei medicinali quando sono semplici istruzioni, ad es. 'Assumere prima dei pasti', 'Non assumere se si deve guidare'.
 È in grado di seguire una semplice ricetta di cucina, soprattutto se ci sono immagini che illustrano le fasi più importanti.

Box 24 A2 – Ricezione – Leggere per il piacere di leggere

È in grado di comprendere abbastanza per leggere brevi semplici storie e fumetti riferiti a situazioni concrete e comuni, scritti in una lingua molto comune e di uso quotidiano.
 È in grado di comprendere i punti principali di brevi resoconti in riviste o guide che trattano di argomenti quotidiani concreti (ad es. hobby, sport, attività di svago, animali).
 È in grado di comprendere brevi storie e descrizioni della vita di qualcuno, se sono scritte con parole semplici. È in grado di comprendere una storia raccontata con foto (ad es. in una rivista di costume) e farsi un'idea sui personaggi. È in grado di comprendere la maggior parte delle informazioni in una breve descrizione di una persona (ad es. una celebrità). È in grado di comprendere i punti principali di un breve articolo su un avvenimento che segue uno schema prevedibile (ad es. la premiazione degli Oscar), a condizione che sia scritto in una lingua semplice.

Anche nei casi appena elencati suggeriamo di prestare attenzione al livello di scolarizzazione pregresso dello studente, di verificare la conoscenza dei segnali stradali o dei cartelli relativi alla sicurezza sul lavoro, che possono essere differenti tra Bangladesh e Italia. Secondo la normativa dell'attuale Governo del Bangladesh (*Bangladesh Labour Act* del 2006, rivisto nel 2013), le indicazioni del Department of Inspection for Factories and Establishments e alle indicazioni dell'associazione The Bangladesh Garment Manufacturers and Exporters Association), i controlli antincendio, piani di evacuazione e sicurezza sono necessari e vengono fatti con frequenza mensile; ciononostante, le scelte possono dipendere dalle diverse industrie e imprese. In alcune, come leggiamo dalle parole della seguente informatrice lavoratrice del tessile in Bangladesh, si trovano cartelli e misure di sicurezza simili a quelle italiane, in altre, invece, differenti:

In alcune aziende, in particolare di proprietari che hanno vissuto in altre zone diverse dal Bangladesh o indiani, si trovano piani di evacuazione, antincendio e una volta al mese vengono effettuati i controlli da parte di addetti del Governo bengalese. In queste aziende si possono trovare anche estintori, come quelli che si trovano nelle aziende italiane. In altri luoghi, invece, non ci sono cartelli che indicano norme da rispettare per la sicurezza e gli

estintori sono composti da secchi ricolmi di sabbia pronti da usare in caso di bisogno. (Intervista 12)

Se ci concentriamo sulla segnaletica necessaria per muoversi in città e/o per la sicurezza sui luoghi di lavoro, troviamo in Bangladesh, all'interno del volume *Bangladesh road sign manual* del 2000, alcuni cartelli che sono identici a quelli impiegati a livello internazionale, come il segnale dello stop. Tuttavia, la scritta all'interno del segnale stesso può essere assente [fig. 3], essere redatta tramite l'alfabeto bangladese o in lingua inglese. Il segnale che indica il divieto di svoltare a destra [fig. 4] o la presenza di scuole sono i medesimi che possiamo trovare anche in Italia [fig. 5].

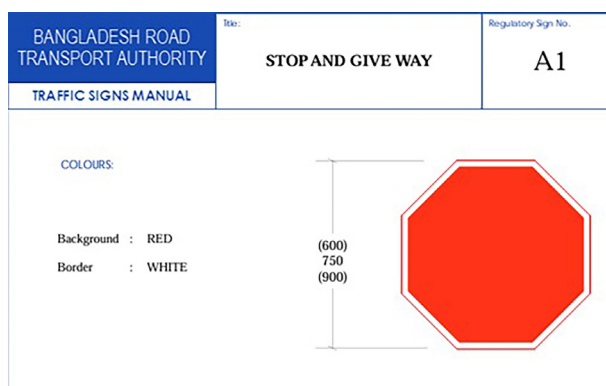


Figura 3 Possibile segnale di Stop in Bangladesh

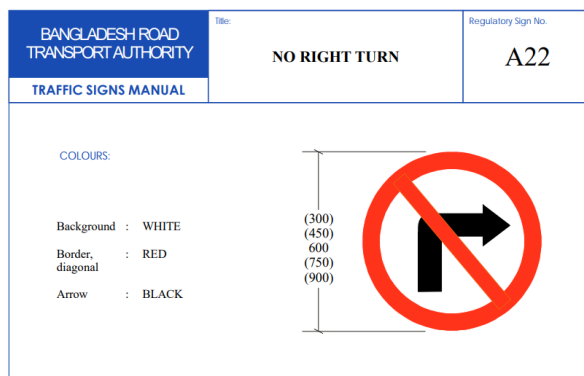


Figura 4 Segnale di divieto di svolta a destra

5 • Aspetti culturali e implicazioni didattiche nei sillabi per apprendenti bangladesi

BANGLADESH ROAD TRANSPORT AUTHORITY TRAFFIC SIGNS MANUAL	Title: CHILDREN	Warning Sign No. B25
COLOURS: Background : WHITE Border : RED Diagram : BLACK		

Figura 5 Segnale che indica la presenza di scuole e bambini

Di seguito possiamo notare, invece, alcuni segnali stradali che si possono trovare solo in Bangladesh, sempre tratti dallo stesso Manuale, come il segnale 'divieto alle *rikaśā*' di accedere' [fig. 6], o l'indicazione di un luogo che offra cure mediche di primo soccorso [fig. 7].

BANGLADESH ROAD TRANSPORT AUTHORITY TRAFFIC SIGNS MANUAL	Title: NO RICKSHAWS	Regulatory Sign No. A9
COLOURS: Background : WHITE Border, diagonal : RED Rickshaw : BLACK		

Figura 6 Segnale che indica il divieto per le *rikaśā*

7 Le *rikaśā* রিকশা sono mezzi di trasporto a pagamento a tre ruote trainate da un conducente che nella parte frontale pedala seduto su di una sella, come se fosse la parte anteriore di una bicicletta mentre sul retro, sulle restanti due ruote è presente una struttura semi coperta sulla quale si siedono i passeggeri. Le *rikaśā* sono uno dei mezzi più diffusi del Bangladesh, spesso colorate con raffigurazioni di natura o animali. Esistono infatti scuole di arte in cui si impara a dipingere questo particolare mezzo di trasporto.

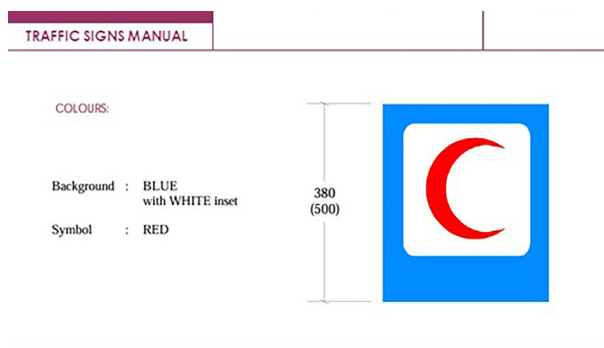


Figura 7 Segnale che indica la presenza di luoghi che offrono cure di primo soccorso

Se si desiderasse approfondire i segnali relativi a normativa stradale e a indicazioni di luoghi pubblici, rimandiamo al manuale del Governo del Bangladesh prima menzionato.

Per quanto riguarda invece le prescrizioni mediche riguardanti i medicinali da assumere, sempre grazie ad alcuni intervistati sappiamo che, nel caso si tratti di persone poco scolarizzate solitamente i medici o le farmacie, ritagliano il blister della medicina negli angoli tante volte quante la dose va assunta durante la giornata. Se per esempio una medicina deve essere assunta tre volte al giorno, a colazione, a pranzo e a cena, il blister sarà tagliato in tre dei suoi angoli, come si può osservare dalla seguente figura **[fig. 8]**:



Figura 8 Immagine di una prescrizione di medicinali per persone poco scolarizzate

5.3.10 L'ora in cui sono serviti i pasti

Sempre in merito ai descrittori specifici relativi ai pasti, sia operatori sociali sia docenti ci hanno riportato che presumono che l'orario dei pasti sia differente per molte famiglie bangladesi. Tramite il lavoro con la comunità e gli intervistati, infatti, ci è stato confermato che solitamente si pranza verso le ore 15:00 del pomeriggio, i bambini fanno merenda e poi un 'riposino' dopo le ore 18 e la cena avviene solitamente intorno alle ore 22:00. Numerose docenti ci hanno raccontato di trovarsi spesso in difficoltà nella comunicazione con famiglie di origine bangladesi poiché notano che, quando i bambini escono da scuola, intorno alle ore 15:30 alla scuola dell'infanzia o alle ore 16:30 alla scuola primaria, diversi genitori li attendono con scatole piene di riso e carne o riso e verdure o sacchetti di patatine e merendine. Le maestre ci hanno riportato che le mamme temono che i figli non mangino abbastanza a scuola dato che, essendo abituati a pranzare più tardi, sia meglio preparare loro cibo per l'uscita da scuola. Alcune mamme ci hanno confermato la preoccupazione di non capire a che ora siano serviti i pasti poiché, per esempio alla scuola dell'infanzia, alcuni bambini mangiano alle ore 11:45, altri alle 12:45 e così via, in turni diversi, e di non capire che cosa si mangi. Dato il timore che i figli non concludano il pranzo viene spesso preparato del riso. Una mamma ci ha raccontato che

Per noi, comunque, mangiare significa mangiare riso. Se mangio pasta e torno a casa ho ancora fame e mi sembra di non aver mangiato. Preparo sempre del riso per i miei figli così si sentono più sazi e stanno meglio. C'è proprio un modo in bangla per chiedere se hai mangiato e si dice *tumi ki bhāta khēyēchō?* ভুমি কি ভাত খেয়েছো? (hai mangiato riso?). [...] Noi mangiamo tardi, io a casa cucino per il pranzo alle 1530. (Intervista 13)

Come ci ha spiegato una mediatrice linguistica e culturale, l'espressione che abbiamo appena menzionato, ovvero la domanda 'hai mangiato riso?' è molto familiare, colloquiale, si pone ai bambini quando tornano da scuola o a persone molto vicine alla famiglia e solitamente si pone in orario di pranzo.

Ricordiamo infine che un insegnamento fondamentale musulmano è ringraziare Dio anche prima di qualsiasi pasto dicendo prima di mangiare: *Bisamillāha* بسم الله, che letteralmente significa 'inizio a mangiare nel nome di Allah'. Una mamma ci ha raccontato che solitamente lo ripete a sua figlia prima di iniziare a mangiare perché se lo ricordi poi, quando i bambini e i ragazzi sono più grandi solitamente si dice in silenzio e non a voce alta davanti a tutti.

5.3.11 Racconti e storie illustrate

Come si nota nel descrittore del box 25, è fondamentale a livello A1 che gli studenti siano guidati da immagini, come illustrazioni presenti in alcune riviste, fiabe o albi illustrati per poter raccontare eventi, legati alla quotidianità o per comprendere una storia:

Box 25 A1 – Ricezione – Leggere per il piacere di leggere

È in grado di comprendere dei brevi racconti illustrati su attività quotidiane, se scritti in parole semplici. È in grado di comprendere a grandi linee testi brevi in storie illustrate, a condizione che le immagini lo/la aiutino a indovinare gran parte dei contenuti.

L'uso delle storie illustrate per narrare eventi e poterli mettere in ordine logico-cronologico è una metodologia impiegata spesso in contesti occidentali (Schieffelin, Ochs 2012). Numerose docenti ed educatrici ci hanno riferito di consigliare spesso a famiglie di origine bangladesi di leggere storie con immagini per facilitare l'acquisizione della L2 per i propri figli o di impiegare altre lingue. Nonostante ciò, riteniamo utile inserire un box di approfondimento su tale pratica educativa [box 26] per dettagliare alcune criticità che potrebbero riscontrare famiglie bangladesi rispetto all'uso di albi o storie illustrate.

Box 26 Approfondimento: racconti illustrati alla scuola dell'infanzia

A1 – Ricezione – comprensione generale

Box infanzia

Come anticipato, è cruciale prestare attenzione alla narrazione e al racconto di storie, pratica molto diffusa nelle scuole dell'infanzia. In primo luogo, si tratta di un'attività astratta che presuppone la conoscenza di un bagaglio lessicale ricco e la capacità di astrazione, di poter strutturare gli eventi in ordine logico, temporale. Si tratta di un'attività che prevede quindi la conoscenza della lingua italiana almeno da un livello A2. A un livello iniziale si può usare un testo, magari un albo illustrato, un testo senza parole o con poche parole e raccontare la storia o un fatto molto simile a vicende quotidiane e concrete dei bambini e che riprenda anche esperienze vissute (per esempio la storia di un bambino che mangia a scuola, che gioca in giardino con un suo compagno). In secondo luogo, a livello culturale, la narrazione delle storie così come più in generale l'educazione dei bambini, tra cui l'educazione linguistica, sono affidati a membri della famiglia allargata, spesso assenti nella migrazione. Sappiamo da precedenti studi (Schieffelin, Ochs 1984; 2012) che le diverse pratiche educative possono variare da società e cultura, inoltre, possono adattarsi a nuovi contesti della migrazione, dove, in assenza di figure di riferimento, abitudini condivise, membri della famiglia allargata, nuovi strumenti (per esempio la televisione), vengono modificate e rielaborate.

Per quanto riguarda la narrazione di storie, quindi, come affermato negli studi di Ochs, non sempre le madri o altri componenti della famiglia sono abituati a tale pratica educativa. Si potrebbe quindi negoziare con le famiglie per trovare la pratica migliore e percorribile. In alternativa si può, per esempio, far ascoltare delle filastrocche, favorire il gioco o gli incontri con altri bambini, ecc. In terzo luogo, è importante ricordare che il tasso di analfabetismo in Bangladesh è ancora abbastanza alto e che non tutte le famiglie residenti in Italia sono scolarizzate. Come abbiamo visto nell'introduzione, numerose persone sono analfabete e chi proviene da aree più rurali ha potuto accedere a un sistema scolastico differente. Alcune mamme potrebbero non saper leggere dato l'analfabetismo o la scarsa scolarizzazione (oltre alla difficoltà di avere scarsi materiali in lingua bangla a disposizione). Come ci ha raccontato una mamma che è tornata da un recente viaggio in Bangladesh, infatti

Oggi è più facile trovare libri e storie in lingua inglese, pochi rispetto ai libri che si vendono in Italia ma ci sono. Ma in generale le mamme preferiscono far vedere video con storie o cartoni sempre in inglese. (Intervista 14)

Sempre in riferimento al contesto scolastico, in particolare della scuola dell'infanzia e primaria, nella nostra ricerca è emerso di frequente che assistenti sociali, educatori o docenti domandassero a genitori bangladesi come mai sulle pareti di casa non fossero presenti immagini, disegni dei bambini o fotografie. Chiaramente tale pratica non riguarda tutte le famiglie provenienti dal Bangladesh ma può essere frequente. Se si tratta di famiglie musulmane, una possibile spiegazione può risiedere in un Hadith o Sunna del Corano, come ci ha riferito una nostra informatrice, esperta di religione islamica, i cui suggerimenti riportiamo di seguito

Nel libro 77, Sahih al-Bukhari 5949, Hadith 165, viene spiegato che le preghiere sono disturbate dalle immagini che distolgono il pensiero dalla contemplazione e impediscono agli angeli di entrare nelle stanze. Allo stesso modo viene spiegato che non è consentito pregare in luoghi dove vi siano cani. Infine, nella stessa Sunna si legge che Maometto avrebbe inoltre affermato che nel caso si desiderasse veramente disegnare o appendere figure, sarebbe stato meglio concentrarsi su raffigurazioni di oggetti inanimati che distoglierebbero meno l'attenzione durante le preghiere. (Intervista 15)

Proseguendo con indicazioni relative al contesto educativo, anche nel descrittore seguente tratto dal B1 **[box 27]** si sottolinea l'importanza per gli apprendenti di L2 di imparare a raccontare una storia, descrivendo sogni speranze e ambizioni:

Box 27 B1 – Produzione – Monologo articolato: descrivere esperienze

È in grado di riferire i particolari di un avvenimento imprevedibile, ad es. un incidente. È in grado di riferire la trama di un libro o di un film e di descrivere le proprie impressioni. È in grado di descrivere sogni, speranze e ambizioni. È in grado di descrivere avvenimenti, reali o immaginari. È in grado di raccontare una storia.

In ambito scolastico, riteniamo cruciale considerare le caratteristiche culturali precedentemente esplicitati e che potrebbero far sì che sia necessario un tempo maggiore per studenti di origine bangladesi per raggiungere l'obiettivo, ovvero l'acquisizione della lingua italiana o anche più semplicemente l'esecuzione di un compito in aula.

5.3.12 Leggere volantini e avvisi: la fermata del bus, la stazione**Box 28** Pre-A1 – Ricezione – Leggere per orientarsi

È in grado di comprendere semplici scritte di uso corrente come «Parcheggio», «Stazione», «Sala da pranzo», «Vietato fumare» ecc. È in grado di trovare informazioni su luoghi, date e prezzi su cartelloni, volantini e avvisi.

Per quanto riguarda le fermate degli autobus e le stazioni ferroviarie o degli autobus, precisiamo che non in tutti i centri abitati del Bangladesh sono presenti fermate dei mezzi pubblici. Spesso si può salire sui mezzi anche mentre sono in movimento. Ad esempio, sugli autobus a due piani è indicata sulla parte frontale la direzione di percorrenza.

Una volta a bordo, alcuni incaricati provvedono alla vendita dei biglietti in base alla destinazione.

Per quanto riguarda i treni, invece, sono presenti stazioni specifiche e sono previste diverse classi di viaggio (prima, seconda e terza). Riteniamo che considerare tali differenze possa essere importante per comprendere alcune possibili criticità che famiglie o persone neoarrivate dal Bangladesh possono incontrare.

5.3.13 Leggere istruzioni e comprendere annunci

Come affermato in precedenza, la scelta dei mezzi pubblici e la lettura dei diversi cartelli stradali come di annunci per muoversi in città è molto soggettiva, dipende dal grado di scolarizzazione, dalle esperienze enciclopediche di ogni individuo e dalle aree più o meno rurali di provenienza. I mezzi di trasporto sono differenti in Bangladesh, in alcuni casi sono presenti istruzioni su come scendere

o salire, su come sedersi o allacciare le cinture, in altri casi sono assenti. Se si sale su di una *rikasā*, per esempio, ovvero un mezzo di trasporto guidato da una persona come fosse una bici a più posti, o un CNG elettrico o a gas, anche il prezzo si può trattare, le regole di parcheggio o di assunzione di cibi e bevande sono a discrezione dell'autista e possono essere differenti rispetto a ciò che ci si aspetta in Italia. Ricordiamo inoltre che la guida è sulla sinistra, come in Inghilterra e che spesso le quattro frecce indicano che si può proseguire dritto, invece di fermarsi nel traffico.

Box 29 Pre-A1 – Ricezione – Leggere istruzioni

È in grado di comprendere brevissime e semplicissime istruzioni usate in contesti familiari e quotidiani come 'Vietato parcheggiare', 'Vietato introdurre alimenti o bevande' ecc., soprattutto se sono illustrate.

Box 30 A2 – Ricezione – Comprendere annunci e istruzioni

È in grado di comprendere ed eseguire una serie di istruzioni nello svolgimento di attività consuete e quotidiane, come in uno sport, in cucina ecc., purché si articoli lentamente e chiaramente. È in grado di comprendere annunci semplici (ad es. di un programma cinematografico o di un avvenimento sportivo, di un treno in ritardo), purché siano articolati chiaramente e lentamente. È in grado di afferrare l'essenziale in messaggi e annunci brevi, chiari e semplici. È in grado di comprendere semplici istruzioni su come andare da X a Y, a piedi o con mezzi pubblici. È in grado di comprendere delle istruzioni semplici su orari, date, numeri ecc., oltre che su compiti ordinari e consegne da eseguire.

Per quanto concerne la consegna di compiti da eseguire, ricordiamo anche che spesso l'espressione più usata è *Insha'Allah* ইনশা'আল্লাহ ovvero, 'se Dio vuole', 'se Dio desidera'. Ciò specifica che il futuro dipende dalla volontà di Dio e non sempre dagli uomini. È pertanto considerato rispettoso ed educato dire, per esempio 'Insha'Allah ci vediamo domani' o 'consegna questo lavoro domani, Insha'Allah'.

5.4 Interazione

Di seguito riportiamo alcuni descrittori [box 31-42] relativi all'interazione e inerenti al sillabo Pre-A1, A1 e A2 che pensiamo possano creare criticità nella comunicazione interculturale e in percorsi di didattica della lingua italiana come L2/LS.

5.4.1 Argomenti tabù. Il suo paese, i suoi studi

Box 31 A1 – Interazione orale – Conversazione

È in grado di comprendere espressioni di uso quotidiano finalizzate alla soddisfazione di bisogni elementari di tipo concreto, che un interlocutore comprensivo gli/le rivolge direttamente, pronunciandole chiaramente e lentamente e ripetendole.

È in grado di prendere parte a una conversazione semplice di natura fattuale e su un argomento prevedibile (ad es. il suo paese, la sua famiglia, i suoi studi ecc.).

È in grado di chiedere come stanno le persone e reagire alle notizie. È in grado di presentare qualcuno e usare espressioni elementari per salutare e congedarsi.

Come abbiamo già esplicitato nei precedenti descrittori relativi alla presentazione di se stessi, ricordiamo anche in questo caso la complessità che a volte persone di origine bangladesi possono incontrare nell'espone la propria età ma anche il paese di origine e i propri studi. Come anticipato esistono diversi stereotipi sulla provenienza geografica e si tende a raccontare tra diversi membri della comunità bangladesi che chi proviene da zone del Sud sia meno scolarizzato e sia cresciuto in zone estremamente rurali. Per questo motivo alcune persone preferiscono dire che provengono da Dacca, capitale, o direttamente dal Bangladesh per evitare questa informazione dato il timore di essere giudicati negativamente. La stessa situazione si può verificare per quanto riguarda gli studi. Chi ha frequentato scuole coraniche può temere a volte il giudizio negativo dei docenti in quanto potrebbero pensare che in tali scuole si studi solo il Corano. In alcune di esse come sappiamo dai documenti del governo Bangladesi è possibile, in altre, invece, si studiano tutte le discipline. Chi proviene da aree rurali potrebbe dire di aver frequentato otto anni di scuola ma omettere la frequenza per poche ore al giorno o l'assenza prolungata durante periodi come i monsoni e allagamenti conseguenti. Per questo motivo si tratta spesso di argomenti considerati tabù, così come lo possono essere la politica del paese, la religione professata, i rapporti uomo-donna, il terzo genere o le relazioni moglie e marito.

5.4.2 Salutare e congedarsi

Sempre in merito al descrittore del box 32 e 33, riportiamo che nella lingua bangla si possono riscontrare diversi tipi di saluti ma quelli più diffusi sono solitamente in lingua araba, data la prevalenza della religione islamica, come *Āsasālāmu ālā'ikuma* আসসালামু আলাইকুম, utilizzato quando si incontra qualcuno, all'arrivo. Per congedarsi, invece, si saluta solitamente con il saluto islamico *Khōdā hāphēja* খোদা

হাফেজ a cui si risponde con *Allah Hafez* আল্লাহ হাফেজ. In entrambi i casi si augura pace e il meglio alla persona che si saluta.

Box 32 Descrittori supplementari Pre-A1 – Conversazione e discussione online

È in grado di stabilire semplici contatti sociali online utilizzando le forme di cortesia più semplici e le più comuni per i saluti.

Box 33 Pre-A1 – Interazione orale – Conversazione

È in grado di comprendere e utilizzare delle formule fisse come “Sì”, “No”, “Scusa/Scusi”, “Prego”, “Grazie”, “No grazie”, “Mi dispiace”.
È in grado di riconoscere semplici saluti. È in grado di salutare, dire il suo nome e congedarsi in modo semplice.

Per quanto riguarda i saluti, ci teniamo a sottolineare un aspetto non verbale della comunicazione. Solitamente tra uomini è ben visto socialmente darsi la mano e abbracciarsi e così tra donne mentre tra uomo e donna non è considerato educato, anche secondo indicazioni specifiche dell'Islam. Se un uomo e una donna si incontrano è possibile salutarsi mettendo la mano destra sul cuore invece di stringersi la mano. Tuttavia, sono numerosi gli uomini e le donne che abbiamo incontrato a Venezia durante le nostre ricerche e che si danno la mano in diverse situazioni comunicative. Pertanto, la pratica culturale varia molto a seconda della persona.

Inoltre, una signora bangladesa di religione cattolico-cristiana ci ha comunicato che la sua preferenza nell'utilizzo del saluto in lingua araba poiché preferisce che nella società non si sappia che professa una religione differente. Come anticipato nel paragrafo 3.5.1 la religione resta ancora spesso per alcune famiglie un tema tabù. Di seguito si riporta un estratto dell'intervista con Samia:

Preferisco salutare con *Āsasālāmu ālā'ikuma* per non far capire che sono di un'altra religione. In questo modo nessuno lo sospetta e nessuno parla male di me. A volte è meglio non raccontare tutto e far pensare che siamo musulmani [...] preferisco salutare come saluta la maggior parte delle persone. (Intervista 16)

Oltre ai saluti in lingua araba, se si hanno conversazioni con cittadini/e bangladesi induisti si possono trovare altri saluti come *nomoshkar* नमस्कार che deriva dal sanscrito e letteralmente significa 'mi inchino a te'.

Anche l'inglese viene molto impiegato con formule come *hello* o *bye bye* in particolare tra i bambini che frequentano le scuole o bambini che arrivano dal Bangladesh e che in precedenza avevano frequentato scuole private inglesi o americane.

5.4.3 Chiedere da mangiare e da bere

Per quanto riguarda aspetti relativi alla richiesta di cibo o di bevande, sottolineiamo l'uso in lingua bangla della stessa parola, lo stesso verbo, per esprimere ciò che si mangia, ciò che si beve e più in generale ciò che viene ingerito. Il verbo è sempre *khā'ō* খাও (mangiare) per espressioni come 'io mangio', 'io fumo' o 'io bevo'. Tali differenze tra i verbi in italiano e in bangla possono portare a volte ad alcune incomprensioni soprattutto nella comunicazione scuola/famiglia o in possibili valutazioni presso logopedisti e/o studi di neuropsichiatria in cui nei test venga chiesto ai bambini di individuare chi mangia o di escludere chi beve.

Per quanto riguarda, invece, i descrittori selezionati [box 36-37], vediamo di seguito alcune abilità che vengono richieste agli apprendenti di italiano:

Box 34 Pre-A1 – Interazione orale – Transazioni per ottenere beni e servizi

È in grado di fare semplici acquisti e/o ordinare da mangiare o da bere, indicando con il dito o aiutandosi con altri gesti mentre parla.

Box 35 A1 – Interazione orale – Transazioni per ottenere beni e servizi

È in grado di chiedere e dare qualcosa a chi la chiede.
È in grado di chiedere da mangiare e da bere, utilizzando espressioni semplici.
È in grado di cavarsela con numeri, quantità, costi, orari.

Per quanto riguarda cibi e bevande, tuttavia, vorremmo riportare le parole di una mediatrice, la quale ci ha spiegato che spesso per persone di origine bangladesi è complesso comprendere quando si tratta di primo o secondo piatto perché solitamente un pasto bangladesi è composto da un'unica portata, che comprende prevalentemente riso accompagnato da carne *hālāla* হালাল (lecito, permesso), verdure, uova, pesce e legumi come il *dāla* ডাল (lenticchie), lenticchie gialle molto presenti nella cucina bangladesi. Si mangia solitamente tutto insieme mescolando il riso con il resto dei cibi presenti nel piatto. Una mediatrice intervistata suggeriva alle maestre delle scuole, pertanto

Quando dite alle mamme o alle famiglie che il figlio ha mangiato solo il primo piatto o il secondo piatto e non contorno, per noi è difficile da capire perché per noi il piatto è unico e si mangia tutto insieme. Bisognerebbe dire alle persone per esempio: 'tuo figlio oggi ha mangiato solo il riso o solo la pasta e un po' di pesce'. In questo modo le famiglie capirebbero meglio e forse le mamme sarebbero meno ansiose di dare da mangiare ai bambini appena escono da scuola. (Intervista 17)

Desideriamo anche indicare che solitamente numerose famiglie bangladesi sono abituate a mangiare con le mani, in particolare si mangia con la mano destra, con la quale si mescolano i diversi cibi presenti nell'unico piatto. Le persone, ma in generale i bambini, solitamente vengono imboccati. Imboccare è un gesto d'amore e di cura che spesso viene interpretato da parte di alcuni docenti e operatori sociali come una mancanza di autonomia dei bambini.

Secondo un proverbio indiano, diffuso anche in Bangladesh e presente anche in un Hadith, ovvero una delle numerose narrazioni relative a 'detti o fatti del Profeta', così come spiegato nell'enciclopedia Treccani, l'educazione dei bambini e la loro autonomia inizia attorno ai sette anni. Un referente di un centro di preghiera ci ha infatti raccontato che secondo la sua conoscenza

Nella nostra cultura di solito un bambino inizia a mangiare da solo e ad essere più autonomo quando ha sette anni. Un Hadith dice che 'gioca con il tuo bambino fino a sette anni', 'da sette a quattordici anni inizia a fargli vedere qualcosa e dai quattordici anni deve iniziare a fare da solo'. (Intervista 18)

In generale, si imboccano con le mani a vicenda gli sposi il giorno del matrimonio, si imbecca con le mani una persona ammalata, un parente prossimo che non si vede da tempo, un amico di famiglia, un figlio che è piccolo o che 'deve studiare per non far perdere il tempo durante lo studio delle materie', così come ci ha raccontato una mamma.

Questa pratica educativa spesso crea malintesi all'interno delle scuole e tra famiglie e si necessita di negoziazioni di spiegazioni e di esplicitazioni di diverse aspettative e punti di vista. A volte, tali negoziazioni sono necessarie in particolare alla scuola dell'infanzia dato che si tratta di una scuola nella quale ci si aspetta, secondo il sistema italiano, che i bambini imparino a mangiare da soli e non ad essere imboccati.

Un altro aspetto che vorremmo sottolineare è il tema relativo ai pasti e alle bevande durante il mese del Ramadan. In alcune scuole del veneziano diversi bambini bangladesi seguono il Ramadan fin dalle scuole primarie ma le famiglie dimenticano o spesso volte non sanno, che è necessario avvisare la mensa per cancellare i pasti in modo da non ricevere il conteggio della mensa a fine mese non avendone usufruito. Il tema del Ramadan nelle scuole ha sollevato diverse criticità tra famiglie e docenti. Sugeriamo di negoziare con le famiglie e di domandare in anticipo come e cosa poter realizzare e come comportarsi in vista del mese in cui è previsto il digiuno. Il Ramadan è uno dei pilastri dell'Islam che prevede il digiuno di cibo e acqua durante un intero mese dall'alba al tramonto mentre si può bere e mangiare quando tramonta il sole. Solitamente il digiuno si rompe nel momento dell'*iftar* ইফতার (pasto serale con cui si rompe il

digiuno dal Ramadan) con un dattero, secondo quanto prescritto nel Corano, date le sue proprietà, vitamine e zuccheri in particolare. Per un approfondimento sul Ramadan e sulle pratiche educative legate anche a cibi e alimenti si veda Lanza di Scalea 2021.

Desideriamo mettere in risalto l'importanza nella cultura bangladesese che ha l'offerta di cibo o bevande. Come ci ha detto una mediatrice intervistata

È un aspetto culturale molto importante, si chiede se vuoi mangiare cibo o bere qualcosa a qualsiasi ora. In Italia si fa questa domanda di solito se è orario di cena o di pranzo e si offre da mangiare. Ma se in Bangladesh una persona arriva a casa di un'altra di notte, per esempio alle 10, anche se non è in orario di pasto, si offre sempre o succo, o dolcetti, *miṣṭi* মিষ্টি (dolci) o frutta. Si devono offrire sempre almeno due cose, come per esempio un dolce e un succo o un succo e frutta. Rifiutare tali offerte è un gesto considerato maleducato. Si può rifiutare se non si sta bene, se si ha appena mangiato e si conosce le persone dicendo magari 'grazie ma non posso davvero ho appena cenato, non riesco proprio' ma se non si avvisa prima e si rifiuta dopo che è stato preparato cibo o qualcosa da bere è maleducazione. (Intervista 19)

Come abbiamo spiegato nel paragrafo dedicato al rifiuto verbale, anche in questo caso mettiamo in evidenza come, secondo un'educazione formale, sia importante rifiutare due o tre volte quanto offerto e poi accettare.

5.4.4 Indicare il tempo

Per quanto riguarda l'indicazione del tempo, la strutturazione di un evento in ordine logico cronologico e per quanto concerne la precisazione rispetto ai giorni della settimana e alla quantità, ai numeri e alla descrizione in termini molto semplici di luoghi persone o eventi in ordine temporale, riteniamo che alcuni descrittori [box 36-42] siano fondamentali da analizzare poiché contengono alcune possibili criticità che successivamente descriveremo:

Box 36 A1 – Interazione orale – Scambio d'informazioni

È in grado di comprendere domande e istruzioni che gli/le vengono rivolte direttamente e lentamente e di seguire semplici indicazioni. È in grado di rispondere a domande semplici e di porne di analoghe, prendere l'iniziativa e rispondere a semplici enunciati in aree che riguardano bisogni immediati o argomenti molto familiari.

È in grado di rispondere a domande su se stesso/a, dove vive, la gente che conosce, le cose che possiede e porre domande analoghe. È in grado di indicare il tempo usando espressioni quali “la settimana prossima”, “venerdì scorso”, “a novembre”, “alle tre”. È in grado di indicare, in modo limitato, numeri, quantità e costi. È in grado di indicare il colore di un vestito o di altri oggetti comuni ed è in grado di chiedere di che colore sono.

Box 37 A2 – Produzione – Monologo articolato: descrivere esperienze

È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa elencandone semplicemente i punti.
 È in grado di descrivere aspetti quotidiani del proprio ambiente (ad es. la gente, i luoghi, esperienze di lavoro o di studio). È in grado di descrivere, brevemente e in modo elementare, avvenimenti e attività. È in grado di descrivere progetti e accordi presi, abitudini e comportamenti di routine, attività svolte in passato ed esperienze personali.
 È in grado di usare una lingua semplice per fare brevi asserzioni su oggetti e cose che possiede e fare confronti. È in grado di spiegare che cosa gli/le piace o non piace rispetto a un oggetto o una situazione. È in grado di descrivere la propria famiglia, le condizioni di vita, la propria formazione, il lavoro attuale o quello svolto in precedenza.
 È in grado di descrivere, in termini semplici, persone, luoghi e cose che possiede. È in grado di descrivere ciò che sa fare bene e meno bene (ad es. nello sport, nei giochi, nelle diverse abilità e materie). È in grado di descrivere brevemente i propri progetti da realizzare nel fine settimana o durante le vacanze.

L'indicazione del tempo di riferimento si può ritrovare anche nel sillabo A1 alla voce ‘situare gli eventi nel tempo’ in relazione all'espressione di concetti come ‘ieri’, ‘oggi’ o ‘domani’. A questo proposito menzioniamo che in alcune formule più colloquiali e meno formali le parole ieri, oggi e domani, che esistono in lingua, vengono sostituite dalla generica parola ‘tempo’ ovvero *kāl* কাল (tempo). Riportiamo un estratto di conversazione tra la ricercatrice e una signora intervistata, Rumana mentre si teneva un dialogo tra più persone:

Ricercatrice: ma scusa prima ho sentito che usavi *kālakē* কালকে (domani) per parlare di domani, adesso invece mi pare che tu stia usando *kālakē* per parlare di ieri? Ho capito male io e ho sentito male io la parola *kālakē*?

Rumana: [sorride] no, hai ragione, hai sentito bene *kālakē*. *kālakē* letteralmente significa ‘tempo’ ma si usa anche per indicare ieri o oggi o domani.

Ricercatrice: ma non ci sono le parole per indicare ieri, oggi o domani?

Rumana: sì ci sono ma è più semplice abbreviare con la parola *kālakē*.

Ricercatrice: e come sai quando state parlando di qualcosa è già successo o deve succedere?

Rumana: beh dipende dalla frase, si capisce anche dai verbi se stai parlando di una cosa nel passato o nel futuro. (Intervista 20)

Anche una mediatrice coinvolta nella ricerca ci ha spiegato che

Quando parli del passato o del futuro ti dicono sempre *kāl* sia per domani sia per ieri. Se fai una domanda nel passato, capisci che ci si riferisce a 'ieri'. Se fai una domanda relativa ai prossimi giorni significa 'domani'. La risposta dipende dalla domanda. In realtà sarebbe giusta la forma *kālakē* কালকে ma molte persone usano *kāl*, una variante più dialettale e colloquiale. (Intervista 21)

5.4.5 Esporre la natura di un problema a un operatore sanitario

Sono temi tabù il corpo, in particolare gli organi genitali e i rapporti uomo-donna così come il ciclo mestruale e la menopausa anche all'interno della stessa famiglia e tra genitori e figli/e. L'uso del linguaggio del corpo può essere critico per poter trasmettere il luogo in cui si ha dolore e che dolore si abbia. Si potrebbe indicare in generale la pancia per indicare sia un dolore da ciclo mestruale, un dolore allo stomaco o un dolore alla vescica.

Spesso numerose donne che non parlano la lingua italiana vanno accompagnate alle visite mediche da figli o mariti che parlano italiano che però non sempre riescono o possono tradurre tutto ciò di cui si parla in una conversazione come viene invece richiesto dai descrittori dei sillabi seguenti e che abbiamo selezionato:

Box 38 A1 – Interazione orale – Intervistare ed essere intervistati

In un'intervista è in grado di indicare i dati personali rispondendo a domande semplici e dirette, formulate molto lentamente e in modo chiaro e diretto in un linguaggio privo di espressioni idiomatiche. È in grado di esporre in una lingua semplice la natura di un problema a un operatore sanitario e rispondere a domande semplici come "Ti/Le fa male qui?", anche se deve fare ricorso alla gestualità e al linguaggio del corpo per farsi comprendere meglio.

Box 39 A2 – Interazione orale – Transazione per ottenere beni e servizi

È in grado di chiedere di persona un appuntamento per una visita medica e comprendere la risposta. È in grado di segnalare la natura di un problema a un operatore sanitario, eventualmente aiutandosi con i gesti e il linguaggio del corpo.

Box 40 A2 – Interazione orale – Intervistare ed essere intervistati

È in grado di descrivere a un medico sintomi e disturbi molto semplici come quelli di un raffreddore o di un'influenza.
In un'intervista è in grado di rispondere a semplici domande e di reagire a semplici asserzioni. È in grado di indicare in una lingua semplice la natura di un problema a un operatore sanitario, utilizzando eventualmente gesti e il linguaggio del corpo.

Box 41 B1 – Attività di interazione orale – Intervistare ed essere intervistati

È in grado di descrivere dei sintomi in un modo semplice e chiedere consigli quando usufruisce del servizio sanitario ed è in grado di comprendere la risposta, a condizione che sia data in una lingua chiara e di uso quotidiano. È in grado di usare un questionario preparato per condurre un'intervista strutturata aggiungendo spontaneamente qualche domanda di approfondimento.

L'uso di gesti o di immagini può facilitare la comunicazione tra parlanti bangladesi e operatori sociosanitari sapendo tuttavia che numerose persone sono analfabete o poco scolarizzate e che non tutte potrebbero aver studiato scienze, biologia o medicina e che, in generale, potrebbero non possedere nozioni specifiche relative al proprio corpo, in particolare per quanto riguarda le donne. È fondamentale quindi impiegare immagini, plastici, oggetti, foto autentiche, anche all'interno dei consultori o di spazi sanitari, per rendere immediatamente chiaro il messaggio da trasmettere. Solitamente, se si tratta di donne accompagnate da un familiare uomo a una visita ginecologica, per esempio, così come ci è stato raccontato da un'operatrice, l'accompagnatore chiede di restare durante la visita. Se si tratta di sedute di fisioterapia, invece, ci è stato detto che numerose donne accettano i trattamenti purché possano restare vestiti in abiti da ginnastica comodi e gli esercizi si eseguano tra sole donne. Sempre secondo un'altra intervista a un'operatrice del consultorio è emersa l'importanza di lavorare per la prevenzione di malattie sessualmente trasmissibili, di promuovere corsi preparto, allattamento, e pap test che molto spesso non vengono conosciuti né eseguiti.

Secondo una informatrice bangladesi, infatti

Nel nostro paese il sistema sanitario pubblico non funziona, è molto pericoloso. Solitamente si pagano ospedali o medici privati. Non ci sono pediatri pubblici o ginecologi pubblici. Esistono servizi simili al consultorio ma sono sempre a pagamento e privati. Anche per i parti, di solito preferiamo richiedere un cesareo, che costa circa 300 euro, e così siamo sicure di essere seguite da un medico specializzato. (Intervista 22)

La richiesta del cesareo tra donne in gravidanza provenienti dal Bangladesh è sempre più alta e, come spiegato in ospedale o da ostetriche con cui abbiamo avuto la possibilità di confrontarci, l'idea generale che spesso viene trasmessa è che con il cesareo si garantisca un parto più sicuro, quando non si considerano invece altri rischi per la madre e per il bambino. Un medico bangladesi ci ha spiegato che nel paese di origine ogni medico del villaggio ha come mandato spostarsi nelle diverse aree rurali per fornire informazioni pratiche sulla contraccezione, parto, cura e crescita dei figli e salute riproduttiva dell'uomo e della donna e con lui solitamente lavora un gruppo di ostetriche. Una delle maggiori criticità è proprio spiegare la differenza tra parto naturale e parto cesareo cercando di fornire più informazioni possibili per l'*empowerment* delle donne.

Per concludere questo aspetto relativo all'espressione di un problema a un operatore sanitario, riprendiamo un altro estratto di intervista relativa a una conversazione avvenuta in ospedale durante la quale un'ostetrica ci ha detto che

Le donne partoriscono e poi pretendono che venga fatto tutto per loro. Suonano il campanello continuamente per chiedere anche solo un bicchiere d'acqua. Pretendono che ci occupiamo dei loro bambini e vengono visitate da tanti parenti che portano cibo e regali. (Intervista 23)

Dalle parole dell'ostetrica si evince una visione del parto e della responsabilità condivisa del bambino o della bambina appena nata/o da parte di tutta la comunità allargata e della famiglia estesa. Risulta chiaro che in una situazione di migrazione all'interno della quale alcune famiglie ancora non hanno l'appoggio di una rete familiare e sociale che potrebbero avere in Bangladesh la responsabilità di gestione dei bambini viene affidata o unicamente alle madri o viene condivisa con i padri o si cercano altre figure di riferimento come, per esempio, le ostetriche le pediatre o altri operatori sociosanitari.

Per quanto riguarda il descrittore relativo al B1, la descrizione dei sintomi precisa potrebbe richiedere particolari approfondimenti sulla differenza tra sintomi, disturbi, malattie e una precisazione, come già menzionato, delle diverse parti del corpo. Inoltre, l'uso di un questionario potrebbe non essere chiaro per persone poco scolarizzate o analfabete.

5.4.6 Presentare un reclamo

Nel sillabo B1 troviamo il seguente descrittore **[box 42]** relativo alla descrizione di merci, articoli acquistati e possibilità di fare un reclamo:

Box 42 A1 – Attività di interazione orale – Transazioni per ottenere beni e servizi

È in grado di chiedere in un negozio spiegazioni sulla differenza tra due o più prodotti che servono alla stessa cosa così da prendere una decisione facendo domande di precisazione se necessario. È in grado di far fronte a situazioni meno abituali nei negozi, negli uffici postali, nelle banche (ad es. per restituire un oggetto acquistato di cui non è soddisfatto/a). È in grado di fare un reclamo.

Secondo gli informatori che hanno partecipato alla nostra indagine, ci è stato comunicato che in Bangladesh non sempre è possibile fare un reclamo. Dal momento che esistono esercizi commerciali sia pubblici che privati, come bazar o minimarket, le modalità di interazione con i clienti possono variare in base alla tipologia di gestione che può essere privata o statale e alle normative vigenti o alle regole interne dei singoli locali. In alcuni contesti, è generalmente possibile rivolgere domande, richiedere chiarimenti sui prodotti oppure domandare la sostituzione di un articolo danneggiato, in altri, invece, ciò non è sempre realizzabile, come illustrano le parole che seguono

In Bangladesh esiste il diritto per i consumatori a cui ci si può rivolgere per un reclamo, se, per esempio, ho comprato un prodotto ma dentro alla confezione non c'era quello che cercavo. Si tratta però di aspetti più amministrativi relativi a negozi gestiti dalla pubblica amministrazione. Ma in Bangladesh ci sono anche tanti negozi privati. A volte, se non apri la confezione, ti ridanno soldi o cambiano il prodotto a meno che non ci sia un errore da parte del negoziante (ognuno ha le sue regole, per esempio una persona gentile ti chiede scusa, una persona non gentile può essere che non restituisca un prodotto che magari è anche scaduto). (Intervista 24)

Riteniamo pertanto importante spiegare il funzionamento degli esercizi commerciali in Italia, e del funzionamento dei reclami.

5.5 Mediazione e competenza plurilingue e pluriculturale

5.5.1 Esprimere emozioni

Secondo un insegnamento religioso musulmano, così ci spiega un informatore, solitamente esprimere le proprie emozioni apertamente e in pubblico non è visto come un segno di buona educazione da parte di alcune famiglie bangladesi. Al contrario, esprimere le proprie emozioni è più spesso considerato un tabù culturale. Di solito, come leggiamo dalla voce dell'intervistato,

secondo la nostra religione, in qualsiasi situazione e in qualsiasi momento, indipendentemente dalla situazione che stai vivendo, se è bella o brutta, si ringrazia Allah, Dio, perché sicuramente ci saranno altre persone che stanno vivendo un momento peggiore del tuo. Per questo motivo, quando una persona mi chiede ‘stai bene?’ di solito si risponde *Āmi bhālō āchi* আমি ভালো আছি (sto bene), *Alhamdulillah* আলহামদুলিল্লাহ (grazie a Dio). La frase di risposta completa, quindi, è ‘sto bene bene grazie a Dio’. (Intervista 25)

Come leggiamo dai descrittori [box 43-44], tuttavia, l’espressione di base di alcune emozioni viene richiesta in lingua italiana:

Box 43 A1 – Attività di mediazione – Mediare a livello testuale. Esprimere un’opinione, un commento personale rispetto a testi creativi e letterari

È in grado di utilizzare semplici parole/segni ed espressioni per dire quali emozioni l’opera gli/le ha suscitato.

Sempre grazie al nostro informatore, abbiamo saputo che in seguito alla prima domanda, è possibile porre una seconda, per andare più in profondità e sapere se la persona sta bene di salute o di spirito. Si può rispondere, per esempio, alla seconda domanda, ‘come stai di salute, di animo ecc.’: *āmāra mana khārāpa* আমার মন খারাপ (non sto bene di umore, o di salute); *āmi asustha* আমি অসুস্থ (non sto bene di salute) dato che la parola *asustā* significa ‘salute’.

In terzo luogo, se un medico ha necessità di porre domande più specifiche è possibile poi spiegare le ragioni del malessere, sia di tipo fisico sia mentale, come tristezza, depressione, rabbia, ecc.

A livello B1, è richiesto in lingua italiana anche l’identificazione con personaggi di narrativa e di romanzi e le interpretazioni delle proprie emozioni, come leggiamo nel seguente descrittore

Box 44 B1 – Attività di mediazione – Mediare a livello testuale. Esprimere un’opinione, un commento personale rispetto a testi creativi e letterari

È in grado di collegare le emozioni provate da un personaggio di un’opera con le emozioni di cui ha avuto esperienza. È in grado di descrivere le emozioni provate a un certo punto della narrazione, ad es. i momenti in cui ha provato ansia per un personaggio, e spiegare perché. È in grado di spiegare brevemente le sensazioni e le opinioni che un’opera gli/le ha suscitato. È in grado di descrivere la personalità di un personaggio. È in grado di descrivere i sentimenti di un personaggio e di spiegarne le ragioni.

Sempre grazie al commento di una nostra intervistata ci è stato spiegato che non sempre nella cultura bangladesese può essere

considerato educato esprimere le proprie emozioni ma soprattutto identificarsi con quelle provate da una seconda o terza persona, come nel caso del romanzo. Spiegare ciò che prova una persona, sostituendosi ad essa può essere considerato poco adeguato e non sempre accettato nella società. Come leggiamo nelle righe seguenti, tuttavia, trattandosi di un romanzo, e spiegando in classe che non viene richiesta un'interpretazione delle emozioni di una persona reale ma di un personaggio fittizio, è possibile porre la domanda ma può essere che qualcuno non desideri fornire una risposta

si può chiedere in classe perché si tratta di un altro personaggio e non di sé ma non tutti sono pronti a condividere le proprie emozioni; quindi, non è detto che dicano come si sentirebbero al posto dei personaggi. Qualcuno non vorrà stare nei panni degli altri, qualcuno sì, ma la domanda si può fare sempre, non è detto che si abbia una risposta. (Intervista 26)

5.5.2 Esprimere comprensione tramite espressioni come 'capisco' o 'tutto bene?'

Con riferimento alle pratiche culturali, diversi informatori hanno confermato che l'utilizzo di formule quali 'ha capito?' o 'va tutto bene?' non è generalmente considerato scortese.

Tuttavia, può accadere che alcune persone dichiarino di aver compreso, pur non avendo in realtà colto pienamente il contenuto della richiesta; analogamente, in ambito scolastico, può verificarsi che uno studente affermi di aver capito un esercizio anche quando ciò non corrisponde al vero. In determinati contesti culturali, infatti, dichiarare di non aver compreso può essere percepito come un'implicita attribuzione di responsabilità al docente, quasi a suggerire che la spiegazione non sia stata sufficientemente chiara.

Per evitare di mettere l'interlocutore in una posizione di difficoltà o imbarazzo, si tende pertanto a fornire una risposta affermativa, diversamente da quanto presupposto in alcuni descrittori relativi alla competenza comunicativa in lingua italiana.

Box 45 A1 – Attività di mediazione – Mediare a livello concettuale. Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali

È in grado di riconoscere quando gli interlocutori sono in disaccordo o se qualcuno ha un problema ed è in grado di usare semplici parole ed espressioni memorizzate (ad es. "Capisco" o "Tutto bene?") per mostrare comprensione.

5 • Aspetti culturali e implicazioni didattiche nei sillabi per apprendenti bangladesi**Box 46** A2 – Attività di produzione orale – Discorsi rivolti a un pubblico

È in grado di fare un'esposizione breve, preparata e provata in precedenza, su un argomento relativo alla sua vita quotidiana e di dare brevemente motivazioni e spiegazioni di opinioni, progetti e azioni. È in grado di far fronte a un numero limitato di semplici domande di precisazione. È in grado di fare una esposizione breve ed elementare, preparata e provata in precedenza, su un argomento familiare. È in grado di rispondere in modo lineare a semplici domande di precisazione, purché possa chiederne la ripetizione e farsi aiutare nella formulazione della risposta.

Box 47 A2 – Attività di interazione orale – Conversazione

È in grado di intervenire in una conversazione su argomenti familiari, senza essersi preparato in precedenza. In una conversazione su temi quotidiani, è in grado di seguire un discorso chiaramente articolato che gli/ le viene rivolto personalmente, anche se a volte deve chiedere la ripetizione di certe parole/segni.

Una strategia è quindi chiedere alle persone di riformulare quanto detto, spostare la responsabilità su di sé, e impiegare frasi come 'per verificare se mi sono spiegato bene, proviamo a ripetere insieme cosa fare, proviamo a riassumere insieme'. Allo stesso modo, per quanto riguarda il livello B1 leggiamo che in italiano è importante esprimere le proprie idee, opinioni, accordo e disaccordo **[box 48]**:

Box 48 B1 – Attività di interazione orale – Discussione informale, tra amici

Discutendo di argomenti di proprio interesse, è in grado di esprimere o sollecitare punti di vista e opinioni personali. È in grado di far comprendere le proprie opinioni e reazioni quando si tratta di risolvere un problema o di questioni pratiche quali dove andare, che cosa fare o come organizzare un'attività (ad es. un'uscita). È in grado di esprimere educatamente convinzioni e opinioni, accordo e disaccordo.

Sappiamo, tuttavia, che nella comunità bangladesi può essere che non tutti desiderino esprimere il proprio parere, potrebbe essere espresso solo su sollecito e dopo diverse richieste. In alcuni casi, infatti, esprimere il proprio parere dipende dalle figure presenti, anche tra amici o in contesto familiare, se è presente una persona anziana, come una suocera o una nonna si attende che lei esprima un'opinione su un determinato fatto o ambito prima che la esprima la figlia minore presente in casa. In alcuni casi le decisioni spettano solo alle persone più anziane.

5.5.3 Parole internazionali

Per quanto riguarda l'uso di parole internazionali ricordiamo l'importanza di impiegare e studiare la lingua inglese. Si tratta di una delle lingue ufficiali del Bangladesh, tuttavia, a volte è scritta con i caratteri dell'alfabeto bangladese e non latino. Inoltre, secondo uno studio di Imam del 2005 il 98% della popolazione parla bangla ma, come affermato in uno studio di Hasan (2022), è fortemente incoraggiato dal Governo bangladese, ad oggi, lo studio della lingua inglese in tutti gli ordini e gradi scolastici, inclusa l'università. Come afferma lo studioso, al 2022, solo il 3% della popolazione parlava inglese, soprattutto in città e in scuole private, in particolare inglesi o americane. Ciò crea quindi un divario nella società tra chi acquisisce maggiormente la lingua inglese e la può impiegare nella vita quotidiana e chi, invece, la acquisisce solo in minima parte.

Ad oggi la lingua inglese conosciuta con un'ottima competenza è diffusa solo tra poche persone che possono permettersi un'educazione in inglese o di studiare la lingua in corsi accademici o extra accademici. Come afferma Hasan (2022, 4), infatti, la conoscenza dell'inglese si può considerare uno status symbol sociale, fa acquisire potere e ruoli di prestigio nella società e si studia anche con l'idea che possa offrire un futuro migliore. Lo studioso scrive infatti che

In society, English is regarded highly for its prestige, power, and role in international interactions. As a result of Anglo-American globalization, English is becoming more crucial for modernization and worldwide communication. Since English education is limited to a particular group of people in Bangladesh, global English serves as an instrument for social-political discrimination and distinction. The elite section of our country invests privately to learn about the English culture and language.⁸⁹

Secondo alcuni descrittori relative alla competenza plurilingue e pluriculturale o ad attività di mediazione, l'uso di parole internazionali

8 Un CNG, che significa letteralmente *Compressed Natural Gas* ovvero Gas naturale compresso, è un mezzo di trasporto alimentato a gas naturale su tre ruote. Si divide in due parti, nella parte frontale si siede il conducente e sul retro, si possono sedere fino a circa tre passeggeri. Si impiega in Bangladesh come taxi o mezzo di trasporto a pagamento. Sono presenti anche mezzi di trasporto simili elettrici.

9 «Nella società, l'inglese è considerato un'importante lingua di prestigio, potere e interazione internazionale. A seguito della globalizzazione anglo-americana, l'inglese sta diventando sempre più importante per la modernizzazione e la comunicazione mondiale. Poiché l'istruzione in inglese è limitata a un particolare gruppo di persone in Bangladesh, l'inglese globale funge da strumento di discriminazione e distinzione sociopolitica. La parte elitaria del nostro paese investe privatamente per imparare la cultura e la lingua inglese». (trad. dell'Autrice).

e inglese è fondamentale anche nell'acquisizione della lingua italiana [box 49]:

Box 49 A1 – Competenza plurilingue e pluriculturale – Comprensione plurilingue

È in grado di riconoscere parole internazionali e parole/segni comuni alle diverse lingue (ad es. *Haus / hus / house*) per:

- dedurre il significato di semplici cartelli e avvisi;
- identificare il probabile messaggio di un testo breve e semplice;
- seguire a grandi linee, semplici scambi sociali condotti molto lentamente e chiaramente in sua presenza;
- dedurre ciò che le persone stanno cercando di dirgli/dirle direttamente purché articolino molto lentamente e chiaramente, ripetendo se necessario.

Box 50 A1 – Competenza plurilingue e pluriculturale – Costruire e usare un repertorio plurilingue

È in grado di utilizzare un repertorio molto limitato in differenti lingue per condurre una transazione quotidiana molto concreta con un interlocutore collaborativo.

Box 51 A2 – Attività di mediazione. Mediare a livello comunicativo. Facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale

È in grado di contribuire a uno scambio interculturale, usando parole/segni semplici per chiedere alle persone di spiegarsi e di chiarire ciò che hanno detto e facendo ricorso al suo limitato repertorio per esprimere accordo, invitare, ringraziare ecc.

All'interno di famiglie bangladesi con cui abbiamo lavorato per condurre la ricerca, abbiamo notato come si cerchi spesso di garantire un futuro migliore per i propri figli, ciò implica anche la conoscenza della lingua inglese. Numerose persone sono parte di famiglie transnazionali, ovvero con alcuni componenti della famiglia che vivono in altre nazioni. Una famiglia bangladesi potrebbe avere, per esempio, una parte di familiari che vivono a Londra, una parte a Venezia e una parte in Bangladesh. Il desiderio di vivere in un paese di lingua anglofona, di imparare bene l'inglese o più nello specifico di vivere a Londra, spesso è uno stimolo per molte famiglie a imparare la lingua inglese (King e Della Puppa 2021).

Nonostante numerose famiglie sappiano ora che sono in Italia qual è la lingua parlata nella Nazione, quando abbiamo chiesto a una mamma di dare un consiglio a futuri genitori in arrivo dal Bangladesh, la risposta è stata: 'Un consiglio che diamo a tutti i genitori che vengono in Italia è imparare l'inglese prima di partire' (Intervista 27)

Nelle scuole diverse insegnanti hanno sottolineato la difficoltà di offrire corsi di lingua italiana agli studenti data la preferenza da parte dei genitori di far imparare loro la lingua inglese.

Infine, si segnala l'abitudine in numerose famiglie di impiegare differenti lingue come turco, hindi e urdu oltre a bangla e inglese in una conversazione tramite fenomeni di *code-switching*.

Di seguito concludiamo questo paragrafo riportando l'estratto di una registrazione audio in cui una mamma, mentre inizia a imboccare sua figlia, utilizza tre diverse lingue: la lingua araba, con la parola *Bisamillāha* per augurarle buon pranzo, *khā'ō* খাও (mangia) in lingua bangla, per dirle 'mangia' e infine italiano con 'subito subito', come possiamo leggere dalla frase seguente:

*Bisamillāha, khā'ō khā'ō, subito subito.*¹⁰ (Estratto di intervista 28)

Costruire, impiegare e rielaborare repertori plurilingui e pluriculturali è richiesto sia a livello A2 sia a livello B1 [box 54-56], come vediamo nelle tabelle seguenti dei singoli descrittori ed è una pratica molto diffusa nella società bangladese dato il *code-mixing* di arabo, bangla, inglese e, in alcuni casi, italiano in Italia o hindi e urdu.

Box 52 A2 – Competenza plurilingue e pluriculturale. Costruire un repertorio plurilingue

È in grado di mobilitare il limitato repertorio di lingue diverse di cui dispone per spiegare un problema o chiedere aiuto o chiarimenti.
È in grado di utilizzare parole/segni e frasi di differenti lingue del proprio repertorio plurilingue per condurre una semplice e pratica transazione o scambiare informazioni. È in grado di utilizzare una semplice parola/un semplice segno di un'altra lingua del suo repertorio plurilingue per farsi capire in una situazione quotidiana di routine, quando non riesce a trovare un'espressione adeguata nella lingua che viene usata.

Box 53 B1 – Competenza plurilingue e pluriculturale. Costruire e usare un repertorio plurilingue

In contesti di vita quotidiana è in grado di utilizzare in modo creativo il limitato repertorio di lingue diverse di cui dispone per far fronte a una situazione inaspettata.

Anche nei descrittori supplementari del B1 troviamo le stesse indicazioni relative all'uso fluido di un repertorio plurilingue e pluriculturale.

10 La frase tradotta da noi significa: buon appetito, mangia mangia, subito subito. La

Box 54 B1 – Descrittori supplementari. Costruire e usare un repertorio plurilingue

È in grado di fare ricorso a una parola appropriata di un'altra lingua che il suo interlocutore parla quando non trova l'espressione adeguata nella lingua usata nello scambio.

5.6 Competenze linguistico comunicative e azioni socio-comunicative

In questa sezione del contributo ci concentreremo sulle competenze linguistico comunicative e sulle azioni socio-comunicative presenti nei sillabi per l'italiano L2/LS indicando eventuali aspetti culturali che potrebbero creare possibili malintesi o fraintendimenti causati da diverse pratiche linguistico-culturali.

5.6.1 Indicare il proprio indirizzo, nazionalità e dati personali

Chiedere e dare indicazioni personali come 'quanti anni hai' e indicare il proprio indirizzo di casa o di residenza, o parlare della propria famiglia come abbiamo affrontato nei primi paragrafi, si ritrova anche nelle azioni socio-comunicative. Come anticipato si tratta di tematiche che possono causare spesso incomprensioni a causa della diversa abitudine culturale. In Bangladesh, infatti, solitamente si indica la città o il quartiere di residenza, in particolare in aree rurali e tra i dati personali si indica il proprio nome, eventualmente la zona in cui si alloggia e la famiglia di provenienza. La famiglia può essere molto allargata ed è necessario specificare di quali parenti si sta parlando. In tutti i sillabi, i dati personali, la nazionalità e il proprio indirizzo sono fondamentali nel percorso di acquisizione della lingua italiana, tuttavia, per le ragioni menzionate, sarà fondamentale esplicitare il motivo delle richieste e trovare strategie didattiche facilitino la comprensione di messaggi o testi in maniera chiara e semplice. Spesso alcuni studenti chiedono di poter copiare i propri dati dai documenti per compilare modulistica necessaria, come richiesto dai seguenti descrittori [55-58]:

frase inizia con l'augurio di un buon pasto tipico musulmano, prosegue con l'imperativo 'mangia' in lingua bangla e si conclude con la lingua italiana.

5 • Aspetti culturali e implicazioni didattiche nei sillabi per apprendenti bangladesi**Box 55** A1 – Competenza linguistica – Padronanza ortografica

È in grado di copiare parole e brevi espressioni conosciute – ad es. avvisi o istruzioni, nomi di oggetti d'uso quotidiano e di negozi e un certo numero di espressioni correnti.

È in grado di dire lettera per lettera il proprio indirizzo, la nazionalità e altri dati personali.

È in grado di usare una punteggiatura molto semplice (ad es. il punto o il punto interrogativo).

Box 56 A2 – Competenza linguistica – Padronanza ortografica

È in grado di copiare parole e brevi espressioni conosciute – ad es. avvisi o istruzioni, nomi di oggetti d'uso quotidiano e di negozi e un certo numero di espressioni correnti.

È in grado di dire lettera per lettera il proprio indirizzo, la nazionalità e altri dati personali.

È in grado di usare una punteggiatura molto semplice (ad es. il punto o il punto interrogativo).

Box 57 A2 – Azioni socio-comunicative

Identificare e descrivere brevemente persone, oggetti e luoghi (per esempio, lei è mia sorella; ha 23 anni; la mia casa è piccola, ha una stanza). Esprimere e chiedere l'ora e le date.

Mettere in sequenza gli eventi.

Box 58 B1 – Azioni socio-comunicative – Ampiezza del lessico

Ha un buon repertorio di lessico relativo ad argomenti familiari e situazioni quotidiane. Dispone di lessico sufficiente per esprimersi con qualche circonlocuzione su quasi tutti gli argomenti che si riferiscono alla vita di tutti i giorni, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, il lavoro, i viaggi e l'attualità.

Per quanto riguarda 'mettere in sequenza gli eventi', ricordiamo come anticipato negli altri paragrafi, che a seconda del livello di scolarizzazione degli studenti e della pratica culturale, potrà essere necessario approfondire la struttura del tempo a cui si è abituati in occidente, imparare, a scuola per esempio, a utilizzare la linea del tempo includendo l'anno zero, pratica che non viene impiegata in Bangladesh, e imparare ad esprimere l'ora e la data secondo il calendario impiegato in Italia.

5.6.2 Esprimere i propri gusti

Così come per le emozioni, anche l'espressione di gusti e preferenze viene ovviamente praticata tuttavia spesso è negoziata all'interno della famiglia allargata nella quale figure importanti di riferimento come anziani, suocere, nonni potrebbero scegliere il menù, per esempio di un pasto, il vestito da indossare per una festa, il trucco da portare per una cerimonia. Ci si affida spesso alla guida di figure di riferimento considerate importanti e che sanno sempre cosa sia meglio per i propri figli o per altre persone all'interno della famiglia. È evidente che ogni studente sarà in grado di esprimere i propri gusti e le proprie preferenze, così come di esplorare il proprio stato d'animo e le proprie emozioni. Tuttavia, non sarà un processo automatico e scontato; saranno probabilmente necessari ulteriori passaggi, esercizi o attività per trasmettere l'importanza che nella società occidentale attribuiamo all'espressione individuale, piuttosto che collettiva, rispetto alla manifestazione di gusti e preferenze.

Box 59 A1 – Azioni socio-comunicative – Esprimere i propri gusti

Es.: la pasta non mi piace; la pizza è buona.

L'espressione dei gusti e delle preferenze viene ripresa e ampliata anche nel sillabo di riferimento A2 con espressioni come 'la carne non mi piace, mi piace la pizza' o con frasi per esprimere stati d'animo, sentimenti ed emozioni.

5.6.3 Congratularsi

Nel sillabo B1 [**box 60**] troviamo uno specifico descrittore relativo a interazioni orali nel quale si precisa che in lingua italiana gli studenti dovranno apprendere a congratularsi, per esempio facendo i complimenti per la nascita di un figlio o per l'ottenimento di un nuovo lavoro:

Box 60 Sillabo B1 – Interazioni orali formali (produzione / ricezione)

Congratularsi

Es.: Complimenti! E Auguri per la nascita della bambina! Tanti auguri per il nuovo lavoro!

Siamo consapevoli del fatto che, all'interno della società bangladesi, è considerato segno di buona educazione rivolgere complimenti, in

particolare attraverso l'uso dell'espressione inglese *congratulations* in occasione della nascita di un bambino o del conseguimento di un avanzamento professionale. Tuttavia, come riferito da alcune mediatrici culturali e famiglie, è opportuno evitare di eccedere nei complimenti rivolti ai genitori in seguito alla nascita di un figlio, in quanto ciò potrebbe essere percepito come un comportamento che potrebbe attirare il malocchio. In linea generale, come si evince dall'intervista seguente, l'uso dei complimenti pare essere contenuto nella società bangladesi.

I complimenti si usano poco, si usano molto le parole inglesi come *congratulations*. In bangla c'è una parola ovvero *sbāgatama* স্বাগতম (benvenuti o prego) che significa *welcome* e a volte anche per complimentarsi si usa l'espressione inglese *welcome*. Anche se vai a una festa di compleanno, poche persone cantano la canzone bengalese di compleanno quasi tutte quella canzone in inglese. A livello culturale si celebra il compleanno, ma i più religiosi non lo festeggiano. Per quanto riguarda la nascita di un bambino, un matrimonio o un nuovo lavoro o qualsiasi cosa bella che si ottiene come il superamento di un esame all'università si possono fare i complimenti ma in maniera contenuta senza esagerare. In particolare, sia a livello culturale che nel Corano ci viene detto che, quando un bambino è appena nato se si esagera con i complimenti si attira il malocchio. Quindi invece di fare tanti complimenti una possibilità che ho, per noi musulmani è dire per esempio *māsā'allāha*¹¹ মাশাআল্লাহ (grazie a Dio) o dire 'hai una bella bambina' è sufficiente. Anche il pallino nero che hanno i bambini piccoli sulla fronte è un disegno fatto con l'henné, che in bangla si chiama *mēhandi* মেহন্দি (henné) e serve per tenere lontano il malocchio perché i bambini piccoli si dice che siano molto belli. (Intervista 29)

5.7 Generi e descrittori supplementari

Per quanto riguarda i generi abbiamo ripreso dal sillabo Pre-A1 [box 61-63] alcuni aspetti che consideriamo cruciali nella comunicazione interculturale con studenti provenienti dal Bangladesh:

11 L'espressione può essere impiegata per esprimere ciò che Dio ha voluto, come un possibile 'grazie a Dio'.

Box 61 Sillabo Pre-A1 – Generi

Bollette
 Calendario
 Canzoni
 Giochi di intrattenimento e didattici
 Ricetta medica
 Testi narrativi illustrati
 Documenti personali (come permesso di soggiorno, carta d'identità e passaporto).

Se consideriamo, invece, i descrittori supplementari, possiamo osservare i seguenti:

Box 62 A2 – Conversazione e discussione online

È in grado di pubblicare post online su come si sente o che cosa sta facendo, usando espressioni fisse, e di rispondere a ulteriori commenti con semplici ringraziamenti o scuse.

Box 63 A2 – Esprimere un'opinione, un commento personale rispetto a testi creativi e letterari

È in grado di selezionare da un'opera letteraria semplici passi che apprezza particolarmente per usarli come citazioni.

Come anticipato il calendario bangladesi segue quello occidentale ma si completa con un calendario specifico musulmano differente. Non tutti i discenti sono abituati a orientarsi sul calendario occidentale. Inoltre, il giorno di riposo solitamente è il venerdì e la settimana si inizia a contare a partire dal sabato.

Rispetto alla ricetta medica, abbiamo ampiamente spiegato precedentemente come sia farmacia, che studi medici in Bangladesh possano prescrivere medicine, tra cui antibiotici e che possono essere acquistati senza la ricetta. Per persone poco scolarizzate si segue invece la pratica inserita nella foto al punto 3.9, figura 3, di ritagliare i bordi del blister per indicare quante volte al giorno vada assunta.

Canzoni, giochi di intrattenimento e didattici e albi illustrati, come anticipato, sono rari all'interno del contesto bangladesi. Si possono reperire alcune filastrocche per bambini online ma numerose famiglie preferiscono far ascoltare canzoni o mostrare albi illustrati in lingua inglese invece che in lingua bangla. Per quanto riguarda i giochi, invece, un gioco di carte molto conosciuto è il *Call Bridge* che viene solitamente giocato tra donne o tra uomini, spesso per le donne nello spazio privato mentre per gli uomini anche all'aperto in parchi o luoghi frequentati. Si tratta di una versione rivisitata di *Bridge*. Oltre

a questo, si gioca tra bambini a Mosca cieca, a Campana e con l'uso di sassolini che vengono lanciati e si vince quanti più sassi si riesce a catturare con la mano. È molto utilizzato anche il gioco da tavola *Ludo*, una specie di Morra Cinese riadattato a numeri e immagini al contesto bangladesi. Oltre a queste tipologie di giochi e attività didattiche, solitamente in classe le lezioni sono frontali e basate sulla ripetizione di parole e non sull'uso di canzoni. Una docente di una sezione della scuola dell'infanzia ci ha comunicato che un genitore ha espresso la preferenza di non far ascoltare canzoni o di far ballare suo figlio poiché, secondo alcune interpretazioni dell'Islam sarebbe meglio non far ascoltare musica a meno che non si tratti di Sure del Corano recitate. Da quanto ci ha riportato una nostra informatrice, tra le diverse Sunne del Corano ci sono diverse interpretazioni in merito alla musica e alle canzoni, come leggiamo dalle sue parole

A partire dal Corano, ci sono diverse interpretazioni delle diverse Sunne o Hadith ovvero le tradizioni orali dei comportamenti secondo Maometto e della loro messa in pratica. A seconda delle Sunne, delle diverse interpretazioni si potranno incontrare persone musulmane per cui la musica e il ballo siano considerati illeciti, quindi *haram* mentre altre persone o culture per cui invece il ballo e le canzoni, in particolare durante i matrimoni o giorni di festa come per la fine del Ramadan siano ammessi. Ci saranno anche persone che accetteranno la musica e gli strumenti musicali come parte della vita quotidiana. È perciò molto importante sapere chi è la persona o la famiglia con cui si sta interagendo e capire quale linea di interpretazione del Corano segua. (Intervista 30)

Per quanto riguarda le bollette, a seconda delle zone in cui le famiglie abitano in Bangladesh, esistono degli uffici postali dove recarsi per pagare per esempio l'elettricità o il gas. Mentre in aree rurali ci sono figure che lavorano nei diversi uffici governativi che si recano nei villaggi di casa in casa per richiedere il pagamento di luce o di gas. Per quanto riguarda l'acqua, invece, nelle grandi città si paga attraverso bollette emesse sempre con le stesse modalità anticipate in precedenza o nelle zone rurali, se le famiglie possono permetterselo, si scavano pozzi in profondità per poter utilizzare acqua pulita e senza o con poco arsenico, molto presente nelle acque dei fiumi in Bangladesh.

Infine, se consideriamo i documenti personali è importante sottolineare che in Bangladesh esiste solamente il passaporto, quindi, è cruciale spiegare agli studenti di lingua italiana che in Italia vengono richiesti altri documenti come il permesso di soggiorno, la carta d'identità e il codice fiscale. Come avevamo anticipato all'inizio della descrizione dei diversi sillabi, inoltre, l'anagrafe in Bangladesh è stata istituita solo dal 2013. Di conseguenza, non è scontato che

tutte le persone di origine bangladesi ne conoscano la funzione, né che siano consapevoli della distinzione tra anagrafe civile e anagrafe sanitaria.

Raccomandiamo, di conseguenza, di dedicare particolare attenzione durante i corsi di lingua italiana anche agli aspetti legati all'ottenimento dei documenti personali. Riteniamo che sia fondamentale fornire informazioni chiare sui diversi uffici competenti presenti in Italia, come la questura, la prefettura e i servizi anagrafici, sul loro funzionamento e sulle diverse procedure necessarie per la richiesta e il rilascio dei documenti stessi.

Pensiamo che sia inoltre essenziale specificare quali documenti vadano richiesti per gli adulti e quali per i minori, come per esempio la richiesta di permesso di soggiorno per i figli. Infine, consideriamo importante ricordare che, per poter accedere all'assistenza pediatrica o usufruire di agevolazioni economiche, come sconti sull'acquisto di materiale scolastico a partire dalla scuola primaria, è necessario che anche i minori siano in possesso della documentazione opportuna, in particolare della carta d'identità, del codice fiscale e del permesso di soggiorno.

5.8 Ambiti lessicali

L'ultima parte del nostro contributo riguarda gli ambiti lessicali presenti nei sillabi, dal Pre-A1 al B1. All'interno della nostra sezione, e nei sotto paragrafi successivi, mostreremo alcuni degli ambiti lessicali da noi selezionati che pensiamo, data l'alterità rispetto alla cultura bangladesi possano creare delle criticità nella comunicazione interculturale o nella comprensione di alcuni concetti durante le lezioni di italiano come lingua straniera o seconda. Abbiamo quindi selezionato aspetti relativi alla famiglia, alla casa e alle abitazioni, al lessico degli oggetti che si possono trovare all'interno delle abitazioni stesse, agli animali e agli ambiti lessicali relativi al mondo del lavoro e al mondo sociosanitario e scolastico.

5.8.1 Famiglia

Per i descrittori che seguono [box 64-67] rimandiamo alle parti introduttive del nostro contributo in cui abbiamo spiegato la struttura sociale e familiare includendo anche la famiglia allargata tipica della cultura bangladesi. Come abbiamo anticipato precedentemente, ci sono diversi nomi che vengono utilizzati per riferirsi agli zii o ai parenti di primo, secondo e terzo grado. In generale, si usano degli appellativi nella società come zia, cognata, sorella, fratello per riferirsi a persone che sono sposate, giovani, anziane o punti di

riferimento nella società. È educazione secondo la cultura bangladese appellarsi a una persona senza utilizzare solo ed esclusivamente il nome proprio ma affiancando anche l'appellativo che definisce il ruolo sociale della persona stessa all'interno di un determinato contesto. Pertanto, una persona sposata, una donna, potrà essere per esempio chiamata *Farjana babi* poiché *babi* significa 'cognata', 'donna sposata'. Per questo motivo è altrettanto importante specificare ai genitori, in particolare che delegano l'uscita da scuola a parenti o amici, che in Italia è fondamentale spiegare il tipo di rapporto che si ha con le persone indicate in delega poiché uno zio nella cultura bangladese potrebbe essere un amico molto importante per la famiglia allargata ma non uno zio di sangue.

Box 64 A1 – Lessico – Famiglia

Figli, fratello, genitori, madre, nonno, padre, sorella, zia.

Box 65 A2 – Lessico – Famiglia

Cognato, cugina, figli, genitori, madre, nonno, padre, parente, zio.

5.8.2 Casa e abitazioni

Per quanto concerne il tema della casa dell'abitazione abbiamo selezionato i seguenti descrittori:

Box 66 A1 – Lessico – Casa

Affitto, appartamento, bagno, casa, finestra, padrone, piano, porta, riscaldamento, stanza.

Box 67 A2 – Lessico – Arredamento

Cucina, frigorifero, forno, letto, mobile, poltrona, sedia.

Ci teniamo a precisare in particolare la necessità di spiegare esattamente agli studenti di italiano provenienti dal Bangladesh la differenza tra affitto, eventuale subaffitto e condivisione di spazi all'interno di un'abitazione, come un appartamento. Anche l'acquisto di una casa con mutuo e la conseguente assicurazione obbligatoria o l'assicurazione di condominio creano spesso criticità nella comprensione del loro funzionamento poiché, da quanto hanno affermato i nostri interlocutori, non esistono forme

assicurative in Bangladesh. La comprensione quindi di come funziona un'assicurazione, della franchigia e dell'eventuale rimborso parziale di una spesa sostenuta sono tematiche non sempre conosciute. Per un approfondimento sul tema si veda Della Puppa e Gelati 2015.

Pensiamo che sia altrettanto importante spiegare le regole di condivisione all'interno di spazi comuni poiché è prassi per molte comunità con *background* migratorio, così come per persone provenienti da diverse zone del mondo, condividere appartamenti insieme ad altri connazionali o insieme ad altre persone. La condivisione porta necessariamente al rispetto di regole della casa, al rispetto dell'utilizzo di oggetti che possano fare rumore e anche alla necessità di utilizzare in alcune aree geografiche il riscaldamento poiché può prevenire la muffa o può essere importante per i bambini. Tuttavia, in alcune delle case di famiglie provenienti dal Bangladesh nelle quali siamo entrati per la nostra ricerca il riscaldamento molto spesso non viene utilizzato o non è presente così come l'utilizzo dell'acqua calda. Inoltre, in molte case sono assenti la lavatrice e la lavastoviglie; ciò comporta, nel caso per esempio di pediculosi o ossiuri a scuola, la necessità di lavare a mano tutti gli indumenti, le lenzuola e gli asciugamani utilizzati in casa. Non avendo però a disposizione una lavatrice è necessario trovare una pratica alternativa, utilizzando per esempio acqua bollente che venga gettata nella vasca sugli indumenti da disinfettare. È quindi importante chiedere esattamente agli studenti una descrizione della propria casa, in privato, per fornire tutte le istruzioni necessarie anche a genitori di alunni della scuola. Non è infine scontato che all'interno delle stanze o degli appartamenti ci siano i mobili che ci si potrebbe aspettare come caratteristici di una casa occidentale. In particolare, ci riferiamo al tavolo e alle sedie. In numerose abitazioni il tavolo e le sedie non vengono utilizzati, né in Bangladesh né in Italia, la vita si concentra sul letto il tempo si trascorre sul letto, si mangia sul letto, si prega sul letto, si fanno i compiti sul letto e si dorme spesso anche in un unico letto fino a quando i bambini non hanno tra i 7 e gli 8 anni.

5.8.3 Lessico relativo a oggetti che si possono trovare in un'abitazione

Per quanto riguarda il lessico relativo agli oggetti che si possono trovare all'interno di una casa o di un'abitazione, come vedremo dai descrittori, ci teniamo a precisare che è possibile all'interno di alcune famiglie non trovare il coltello poiché porta sfortuna così come non vengono spesso utilizzate le stoviglie poiché la pratica più comune è quella di mangiare con le mani e i cucchiai vengono impiegati solamente per mescolare e preparare o cucinare cibi. Infine, sottolineiamo il fatto che spesso esiste un'unica parola ovvero

rum'māla রুম্মাল per riferirsi a 'tovaglia', 'tovagliolo', 'tovagliolino' o 'fazzoletto'. Sugeriamo agli insegnanti, in particolare delle scuole dell'infanzia che richiedono ai genitori di preparare un set per apparecchiare la tavola che include tovaglietta e tovagliolo ed eventuale asciugamano, di fare delle foto per specificare esattamente che cosa viene richiesto per il benessere dei bambini a scuola e in mensa. La terminologia potrebbe causare alcune incomprensioni. Infine, molte delle parole usate dalla comunità bangladesese per riferirsi al lessico degli oggetti che si trovano in un'abitazione sono solitamente in lingua inglese come, per esempio, *plate* o *glass* o *television*. Come abbiamo già spiegato in precedenti paragrafi il fatto che si utilizzino parole in inglese non significa che l'inglese sia letto e scritto poiché spesso le parole in inglese vengono scritte con i caratteri dell'alfabeto bangla. Concludiamo questa sezione ricordando anche che solitamente asciugamani e lenzuola non sono mai di colore bianco poiché porta sfortuna ed è un colore abbinato solitamente ai funerali e ai decessi.

Box 68 A1 – Lessico – Oggetti per la casa

Bicchiere, bottiglia, coltello, cucchiaio, forchetta, piatto, tazza, tv.

Box 69 A1 – Lessico – Igiene personale e della casa

Asciugamano, dentifricio, fazzoletto, sapone, straccio.

Box 70 A2 – Lessico – Oggetti per la casa

Asciugamani, coltello, coperchio, cucchiaio, forchetta, pentola, specchio, tv, tovaglia, vaso.

5.8.4 Animali

Il gatto nella cultura islamica e bangladesese viene venerato e considerato un animale sacro; pertanto, rispettato e di cui ci si può prendere cura. Il cane, al contrario, non è considerato positivamente nella società e viene spesso considerato un animale sporco che può portare germi tra le mura domestiche. Infine, il maiale è considerato dall'islam come *hārāma* হারাম (proibito) perciò 'proibito'. A scuola è importante che i ragazzi e i bambini specifichino nella dieta la presenza o meno di maiale, se musulmani, la scelta di carne *hālāla* হালাল ovvero 'lecita', macellata secondo rituali islamici particolari o che scelgano una dieta induista, per esempio, a seconda della propria religione.

Box 71 A1 – Lessico – Animali

Cane, gatto, maiale, uccello.

Rispetto a tutti gli altri animali indicati nel sillabo A2 e B1 precisiamo che si ritrovano anche in Bangladesh, oltre ad altre varietà locali e quindi il lessico relativo agli animali non lo consideriamo critico in un corso di italiano L2/LS.

5.8.5 Uffici pubblici e documenti e lessico relativo al mondo lavorativo

Secondo gli informatori coinvolti nello studio, il bollettino postale è presente in alcuni luoghi del paese, in particolare in aree urbane. Tramite il bollettino si possono pagare luce e gas. In altre zone del paese, invece, si può acquistare credito di luce e acqua tramite una tessera, simile a una carta prepagata ricaricabile telefonica.

In città l'acqua viene erogata da una compagnia statale e viene pagata in specifici luoghi adibiti. Mentre in zone rurali ci sono pozzi manuali o elettrici che consentono alle famiglie di consumare acqua senza dover versare imposte allo Stato. Anche l'abitudine di rilasciare ricevute per acquisti di beni così come contratti di lavoro non sono sempre pratiche culturali diffuse nella società. È possibile anche che un business venga realizzato con un accordo verbale tra due parti senza contratto. Al contrario, quando si tratta di matrimoni, si firmano sempre contratti sia civili, sia religiosi, tra famiglie, tra futuri mariti e mogli includendo la dote, la possibilità di divorzio e la somma che il marito deve restituire alla moglie in caso di divorzio.

Alcune persone condividono la stessa mail o lo stesso smartphone con medesima Sim e ciò comporta una complessità a volte nelle comunicazioni sociali, nelle iscrizioni anche tramite servizi obbligatori che prevedono l'uso dello SPID. Di seguito i descrittori selezionati [box 72-73]:

Box 72 A1 – Lessico – Mondo del lavoro

Baby-sitter, badante, busta paga, cantiere, capo, colf, contributi, disoccupato, ferie, operaio, orario di lavoro, turno.

Box 73 A2 – Lessico – Mondo del lavoro

Casalinga, baby-sitter, badante, busta paga, capo, colf, contributi, disoccupato, ferie, idraulico, imbianchino, infermiera, muratore.

Rispetto ai box 72 e 72, precisiamo che in Bangladesh il giorno di riposo è il venerdì, che corrisponde alla festività musulmana. Non è insolito, infatti, che numerosi cittadini bangladesi che lavorano a Venezia chiedano come giorno libero il venerdì.

Mettiamo in evidenza, inoltre, che la pensione in Bangladesh è erogata solamente per chi lavora per il Governo, pertanto, cittadini che hanno imprese o lavori privati non ricevono pensioni né versamenti di contributi. È possibile, perciò, trovare in una classe di italiano sia studenti che sono consapevoli di cosa sia una pensione e un contributo fiscale, cosa siano le ferie e i turni di lavoro, sia persone che non ne hanno mai sentito parlare. Questa differenza dipende anche dall'età anagrafica degli studenti. Alcune insegnanti bangladesi, quindi, avranno una pensione se lavorano per una scuola pubblica mentre non l'avranno se il loro lavoro dipenderà da una scuola privata. La busta paga, infine, non si usa in Bangladesh, perciò, si suggerisce di spiegare attentamente ogni particolare contenuto in tale documentazione.

Per quanto riguarda la parola 'badante', in Bangladesh è possibile trovare persone che si occupano di anziani, o di persone che hanno bisogno di aiuto ma si tratta di una pratica poco diffusa, principalmente presente in città e di solito sono i parenti più prossimi a occuparsi dei più anziani. Rispetto a quest'ultima informazione, numerose persone del Bangladesh incontrate durante le nostre ricerche sul campo (Tonioli 2022), hanno confermato che la scelta dei familiari italiani di parenti anziani di contrattare badanti o personale specializzato per la cura di persone ammalate così come di ricorrere a strutture come RSA, è spesso giudicata negativamente.

5.8.6 Spazi, oggetti e figure del mondo scolastico

Per quanto concerne il lessico delle parole collegate all'ambito scolastico, in particolare rispetto ai materiali scolastici, precisiamo che numerose si ritrovano anche in lingua bangla come libro, penna, quaderno, i colori, ecc. Tra le tante possibili, tuttavia, abbiamo evidenziato le seguenti **[box 74-75]**:

Box 74 A1 – Lessico – Scuola

Aula, banco, entrata, insegnante, libro, mediatore, orario, penna, quaderno, segreteria.

La scelta è dipesa in particolare rispetto alle parole per riferirsi al personale scolastico dato che alcune di esse, a differenza dei materiali, sono assenti, come ‘insegnante di sostegno’ o, ‘mediatore’. In Bangladesh, secondo il sistema scolastico le scuole per bambini con disabilità sono diverse e sono chiamate scuole per bambini con bisogni speciali (*special needs*) e spesso gli insegnanti di sostegno delle scuole speciali sono chiamati *teacher* come nelle scuole per altri bambini senza disabilità. In Italia, nelle scuole, oltre all’insegnante di classe, si può trovare l’insegnante di sostegno, che in Bangladesh viene definito in inglese come *special teacher* e il mediatore, inteso come figura che facilita la comunicazione tra persone di lingue e culture differenti (Tonioli 2017). In Bangladesh la parola mediatore intesa nella nostra accezione viene tradotta con l’inglese *interpreter* mentre esistono mediatori, così chiamati *mediators*, sempre in inglese, per chi lavora nel settore industriale, in particolare in compravendite e acquisti. Un Informatore della nostra ricerca ci ha infatti raccontato che

In Bangladesh il mediatore c’è solo per business, per esempio nella fabbrica industriale. Può essere personale dalla Corea che arriva per mediare per fare acquisti compravendite. (Intervista 31)

A livello di descrittori B1, invece, sottolineiamo le seguenti parole che potrebbero causare malintesi interculturali:

Box 75 B1 – Lessico – Scuola e Università

Giustificazione, ricevimento.

Sempre tramite i partecipanti coinvolti nella ricerca siamo a conoscenza del fatto che nelle scuole, in particolare in aree rurali le giustificazioni potrebbero non essere richieste perché, come si legge nell’intervista seguente, numerose persone potrebbero essere analfabete e non poterla redigere. Per quanto riguarda il ricevimento, si definisce principalmente colloquio, e siamo stati informati del fatto che esso che avviene solitamente a fine anno ma in base ai bisogni espressi da genitori o insegnanti si può richiedere in qualsiasi momento:

La giustificazione a scuola scritta da parte del genitore esiste però dipende dalla scuola (se è del villaggio non si chiede molto) ma nella zona urbana si chiede di più. Alcuni genitori del villaggio non sono capaci di scrivere una giustificazione. Il colloquio non è solo a fine anno o in momenti fissi ma in base al bisogno, sia genitori che insegnanti possono chiederlo. (Intervista 32)

5.8.7 Corpo, salute e argomenti tabù

A seguire si possono ritrovare alcuni aspetti lessicali che abbiamo trattato anche in precedenza nella spiegazione dell'approccio con figure sociosanitarie e operatori medici poiché alcune parti del corpo possono essere considerate tabù e non si è abituati generalmente ad esprimere nel dettaglio dolore fisico ma in particolare dolore mentale. Ciò che concerne la depressione, il malessere psicologico e la disabilità restano nella società bangladesese tematiche molto delicate, spesso stereotipi negativi associati a un comportamento deplorabile da parte delle figure femminili nella società. Per approfondimenti sul tema della disabilità rimandiamo a uno studio del Governo del Bangladesh condotto da UNICEF che elenca le seguenti possibilità: disabilità fisica conseguente a incidenti, autismo, paralisi cerebrale, sindrome di Down. Nel report di UNICEF (2014, 8-9) si inseriscono anche la malnutrizione, la scarsa o mancata assistenza sanitaria durante il parto e i matrimoni di giovani donne. UNICEF (2014, 2-3) dichiara inoltre che, nonostante diversi percorsi per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità in Bangladesh, i minori con disabilità sono la categoria più vulnerabile ed emarginata della società con un più alto rischio per il genere femminile. Inoltre, da indagini condotte nel 2005 (Titumir, Hossain) e 2012 (Šiška, Habib), è emerso che in numerose famiglie i bambini con disabilità venivano emarginati dalla società a causa di un senso di vergogna dei genitori. Numerosi intervistati di una nostra precedente indagine (Tonioli 2020), inoltre, hanno spiegato la disabilità dei figli tramite superstizioni e credenze popolari. Concludiamo ricordando che in lingua bangla esiste una sola parola, *pratibandhī* প্রতিবন্ধী (disabilità/disabile) che fa riferimento in particolare a disabilità di tipo fisico. Per tutti gli altri concetti esistono invece parole in inglese che però sono state introdotte di recente nella società. La più conosciuta, ad oggi, è l'autismo, chiamato con il termine inglese *autism* e viene celebrata ogni anno anche in Bangladesh durante la giornata internazionale, il giorno 2 aprile.

Infine, riteniamo fare una considerazione specifica riguardante la LIS,¹² ovvero lingua dei segni italiana, poiché è stata eliminata dai

12 Ulteriori informazioni sulla lingua dei segni bangladesi sono reperibili al

sillabi ma pensiamo sia importante specificare che in Bangladesh tale lingua non è insegnata in tutte le scuole ma solo in alcune scuole pubbliche o private chiamate ‘scuole per bambini speciali’ o ‘con necessità speciali’.

Nella società di riferimento la conoscenza di cosa sia la LIS può essere poco conosciuta tra la popolazione. In Bangladesh, infatti, da dati aggiornati della Bangladesh National Federation of the Deaf, la lingua dei segni è stata riconosciuta ufficialmente solo nel 2013. Una nostra informatrice, inoltre, ci ha raccontato infatti che

La lingua dei segni non è conosciuta da tutti in modo strutturato, alcune persone conoscono alcuni gesti di base (mangiare, dormire) ma si fanno non nella lingua dei segni ma come li facciamo noi per indicare se vogliamo mangiare (avvicinando una mano alla bocca come in italiano) o se vogliamo bere. Solitamente non sono conosciuti altri gesti. (Intervista 33)

5.8.8 Tempo libero

Per ciò che concerne alcune parole presenti nel sillabo B1 relative al tempo libero riteniamo doveroso includere alcune spiegazioni poiché esse potrebbero causare alcuni malintesi. Nello specifico ci riferiamo al termine ‘discoteca’. Alcune signore ci hanno comunicato che in Bangladesh esistono discoteche nella capitale, Dacca, ma che sarebbero illegali e pertanto vengono aperte da persone abbienti e isolate in zone nascoste della città. Ne consegue che siano frequentate sempre da persone facoltose, sia uomini che donne. Tuttavia, come abbiamo già spiegato in precedenza, non si deve dimenticare che la musica e il ballo sono concessi in occasione di alcune festività come le nozze o la festa dell’amicizia che avviene il 14 gennaio di ogni anno, chiamato *Makara Sankranti*. Solitamente di giorno si celebra tramite una gara sui tetti tra giovani che cercano di catturare l’aquilone degli altri sfidanti facendolo cadere e mantenendo in gara il proprio. Durante quest’ultima celebrazione, di origine induista, a Dacca, nella città antica, ogni palazzo offre cibo e bevande per i visitatori, musica, danze e spettacoli sui tetti della città.

seguente link del Bangladesh National Federation of the Deaf: [https://bnfdopd.org/#:~:text=Bangladesh%20National%20Federation%20of%20the%20Deaf%20\(BNFD\)%20is%20the%20oldest,education%2C%20training%20and%20skill%20development.](https://bnfdopd.org/#:~:text=Bangladesh%20National%20Federation%20of%20the%20Deaf%20(BNFD)%20is%20the%20oldest,education%2C%20training%20and%20skill%20development.)

5.8.9 Professioni e mondo del lavoro

Rispetto al livello B1 sono previste alcune parole che non sono presenti in lingua bangla o che potrebbero possedere un significato differente. Ci riferiamo in particolare ai seguenti termini: 'libero professionista, busta paga, patronato'.

In Bangladesh, secondo le indicazioni della Bangladesh Standards and Testing Institution (BSTI), ogni persona che desidera aprire un negozio in particolare per quanto riguarda la vendita di cibo e bevande non deve possedere partita iva ma deve possedere un'autorizzazione, la BSTI, ottenuta presso la summenzionata istituzione.¹³ In seguito, si garantirà l'apertura del negozio desiderato che ogni anno deve seguire determinati standard. Tuttavia, a seconda delle zone più o meno rurali, è possibile, come ci raccontano gli informatori, che si trovino anche negozi aperti senza la licenza. Per quanto riguarda il pagamento delle tasse, solitamente lo scontrino fiscale non è obbligatorio e, come afferma una persona intervistata,

si paga in base al fatturato che si dichiara, in particolare per piccoli negozietti che vengono meno controllati. (Intervista 34)

Infine, per quanto riguarda la busta paga, ci è stato specificato che solitamente non viene prodotta, a meno che, come menzionato in precedenza, non si tratti di lavori governativi e i patronati, così come intesi in Italia, non sono presenti.

Solitamente, come ci raccontano gli informatori, in particolare nei villaggi, per compilare documenti importanti ci si rivolge a figure sagge, esperte della società.

5.9 Domini e contesti ed educazione civica

Siamo consapevoli che a conclusione di ogni sillabo ci sia una sezione specifica dedicata ai diversi domini e contesti, per esempio dominio educativo e dominio pubblico, così come nel sillabo di livello A2 esiste una particolare area relativa ad aspetti di educazione civica, come per esempio la raccolta differenziata, l'ottenimento del permesso di soggiorno e diritti e doveri dei cittadini. Tali aspetti non sono parte del presente contributo ma saranno trattati nel capitolo relativo alla web app Welcome to Venice (cap. 7) dato che la web app stessa è stata costruita e co-disegnata da un gruppo di cittadine cittadini proprio a partire da contenuti di educazione civica relativi a diversi ambiti, pubblici, privati, educativi e socio-sanitari da loro ritenuti

13 Il sito del BSTI può essere consultato al link <https://bsti.gov.bd/>.

fondamentali per facilitare l'inclusione sociolinguistica di cittadine e cittadini già presenti in Italia o in arrivo dal Bangladesh.

Bibliografia

- Bangladesh Road Transport Authority. Ministry of Communication (2000). *TRAFFIC SIGNS MANUAL*, vols 1-2. <https://www.rhd.gov.bd/Documents/ConvDocs/Road%20Sign%20Manual%20Volume-1.pdf>.
- Bangladesh Government (2013). *Bangladesh: Act No. 30 of 2013, Labour Amendment Act*. <https://www.refworld.org/legal/legislation/natlegbod/2013/en/122778>.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Del Franco, N. (2012). *Negotiating Adolescence in Rural Bangladesh: A Journey Through School, Love and Marriage*. Dhaka: Zubaan Books.
- Della Puppa, F.; Gelati, E. (2015). *Alte Ceccato. Una banglatown nel nordest*. Trento: Professional Dreamers.
- Foley, D.; Chowdhury, J. (2007). «Poverty, Social Exclusion and the Politics of Disability: Care as a Social Good and the Expenditure of Social Capital in Chuadanga, Bangladesh». *Social Policy & Administration*, 41, 4, 372-85.
- Gallino, L. (2014). *Dizionario di sociologia*. Torino: Utet.
- Hasan, M.K. (2022). «A Critical Investigation of the Status of English at the Tertiary Level Education in Bangladesh». *MEXTESOL Journal*, 46(3), 1-5. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1364937>.
- Imam, S.R. (2005). «English as a Global Language and the Question of Nation-Building Education in Bangladesh». *Comparative Education*, 41(4), 471-86. <https://doi.org/10.1080/03050060500317588>.
- King, R.; Della Puppa, F. (2021). «Times of Work and Social Life: Bangladeshi Migrants in Northeast Italy and London». *International Migration Review*, 55(2), 402-30.
- Lanza Di Scalea, I. (2021). *Fondamenti di Sharia islamica*. Padova: libreriauniversitaria.it Edizioni.
- McConachie, H.; Salt, A. (2013). «Child Disability Services in Bangladesh». *Developmental medicine & Neurology*, 296-392. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12129>.
- Ministry of Education, Government of the People's Republic of Bangladesh. (2010). *National Education Policy 2010*. https://file-chittagong.portal.gov.bd/files/www.lakshmipur.gov.bd/files/f97d6b95_2046_11e7_8f57_286ed488c766/National%20Education%20Policy-English%20corrected%20_2_.pdf.
- Ministry of Law, Justice and Parliamentary Affairs (2004). *Bangladesh: The Birth and Death Registration Act*. <https://www.refworld.org/legal/legislation/natlegbod/2004/en/148273>.
- Monovar Hosain, G.; Chatterjee, N. (1998). «Health-Care Utilization by Disabled Persons: a Survey in Rural Bangladesh». *Disability and rehabilitation*, 20(9), 337-45.
- Ochs, E.; Schieffelin, B.B. (1984). «Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and their Implications». Schweder, R.; Levine, R. (eds), *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 276-320.

- Quattrocchi, P.; Toffoletti, M.; Tomasin, V.E. (2003). *Il fenomeno migratorio nel comune di Monfalcone: il caso della comunità bengalese: rapporto di ricerca*. Gradisca d'Isonzo: La Grafica.
- Remotti, F. (ed.). (1996). *Etnografia nande III*. Torino: Il Segnalibro
- Bangladesh Bureau of Statistics (BBS), Statistics and Informatics Division (SID). (2021). *Report on National Survey on Persons with Disabilities (NSPD)*. <https://reliefweb.int/report/bangladesh/report-national-survey-persons-disabilities-nspd-2021-december-2022-enbn>.
- Šiška, J.; Habib, A. (2012). «Attitudes Towards Disability and Inclusion in Bangladesh: From Theory to Practice». *International Journal of Inclusive Education*, 17(4), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.651820>.
- Schieffelin, B.B.; Och, E. (eds). (2012). *Language Socialization across Cultures*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Storato, G.; Della Puppa, F. (2022). «Cricketers tra inclusione e distinzione: percorsi e aspirazioni di cittadinanza di giovani bangladesi a Venezia». *Economia e società regionale*, 3, 101-15.
- Tonioli, V. (2017). «Il concetto di mediazione: definizioni e stato dell'arte» Brichese, A.; Tonioli, V. (a cura di), *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore linguistico. Natura e competenze*. Venezia: Marsilio.
- Tonioli, V. (2020). «Rappresentazioni della disabilità e facilitazione della comunicazione interculturale nell'accesso alle cure. Uno studio di caso su cittadine e cittadini di origine bangladesi nei territori di Venezia e Dhaka». *Mondi Migranti*, 3, 115-28.
- Tonioli, V. (2022). «Tell Me: Language Education Representations and Family Language Policies in Transnational Bangladeshi Low socioeconomic status Families Living in Italy». *International Journal of Multilingualism*, 19, 269-87. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2040512>.
- Titumir, R.A.M.; Hossain, J. (2005). *Disability in Bangladesh. Prevalence, Knowledge, Attitudes and Practices*. <https://unnayan.org/wp-content/uploads/2021/05/Disability-Prevalence-and-KAP-Study-2005.pdf>.
- UNICEF (2014). *Situation Analysis on Children with Disabilities in Bangladesh*. <https://www.unicef.org/bangladesh/en/reports/situation-analysis-children-disabilities-bangladesh-2014>.
- World Bank Group (2019). *Insights from Disaggregating the Human Capital Index. Bangladesh Human Capital Index*. https://databankfiles.worldbank.org/public/ddpext/download/hci/HCI_2pager_BGD.pdf?cid=GGH_e_hcpexternal.

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 bangladese 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 bangladese 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/paesi_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 syllabo 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 syllabo 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 syllabo 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 syllabo 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 syllabo 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>.

7 **Dai sillabi alla web app Welcome to Venice**

Valeria Tonioli

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 7.1 Introduzione. – 7.2 Metodologia. – 7.2.1 Partecipanti e interviste condotte: prima fase. – 7.2.2 Il processo di co-creazione della web app: seconda fase. – 7.2.3 Il testing della web app e il metodo bottom-up: terza fase. – 7.3 Domini e contesti. – 7.3.1 Dominio privato. – 7.3.2 Dominio pubblico. – 7.3.2.1 Documenti. – 7.3.2.2 Sanità. – 7.3.2.3 Mezzi di trasporto. – 7.3.2.4 Servizi sociali. – 7.3.3 Dominio occupazionale. – 7.3.4 Dominio educativo. – 7.4 Conclusioni.

7.1 Introduzione

In questo contributo si intende presentare la web app *Welcome to Venice*, che è stata co-creata attraverso la partecipazione della cittadinanza e di diversi stakeholders coinvolti in processi di facilitazione linguistica e di inclusione sociale di cittadini con *background* migratorio. Per entrare nella web app si può digitare un link¹ o scansionare un codice QR.

Si tratta di uno strumento gratuito in cui si integrano contenuti relativi ai domini e contesti dei sillabi, informazioni per vivere in città e mappe interattive.

1 Per la versione della web app in lingua italiana si può accedere tramite il seguente link: <https://pric.unive.it/progetti/welcometovenice/home>.

Lo strumento è rivolto a persone che vivono nella città di Venezia e che necessitano di informazioni relative ai diversi servizi pubblici presenti in città, come ospedali, biblioteche, consultori o di conoscere luoghi dove si organizzano eventi, spettacoli, mostre o eventi ludici per bambini e ragazzi. Welcome to Venice, inoltre, è destinata a persone che stanno per affrontare una migrazione e trasferirsi nella città di Venezia.

Per queste ragioni, nelle diverse sezioni della web app, che dettaglieremo nei paragrafi seguenti, sono presenti anche informazioni che sono state ritenute cruciali da parte di chi ha co-creato lo strumento, come l'importanza di conoscere la lingua italiana, le motivazioni per cui apprendere, i luoghi in cui poter seguire corsi e il funzionamento del sistema sociosanitario e socioeducativo italiano.

Nello specifico, precisiamo che ad oggi la web app è un servizio attivo in lingua italiana e in lingua bangla poiché fino ad ora è stata co-creata e testata con famiglie provenienti dal Bangladesh oltre alla collaborazione con operatori dei servizi sociali, sociosanitari, sia pubblici che privati, docenti ed educatori delle scuole, operatori del terzo settore.

Nella pagina principale della web app, infatti, è possibile selezionare in alto a destra la lingua di lettura, [ITA] per l'italiano e [BEN] per la lingua bangla.

Lo strumento è stato realizzato in seguito a un'analisi dei domini e contesti dei sillabi, con particolare riferimento al sillabo B1, in cui si dettano diverse sfere come l'ambito pubblico, privato, occupazionale ed educativo.

A partire dalle informazioni ottenute dai sillabi, quindi, sono state definite diverse sezioni della web app, redatti testi, analizzati e discussi in diversi gruppi di lavoro, tradotti in lingua bangla e resi disponibili per la cittadinanza locale.

La web app è così strutturata:

- Nella home page vi è una prima parte di introduzione del progetto [fig. 1];

Progetto

Welcome to Venice è parte dello Spoke 9 del progetto CHANGES - CREST.

CHANGES - Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society si configura come un partenariato costituito da 11 università, 4 enti di ricerca, 3 scuole di studi avanzati, 6 imprese, 1 centro di eccellenza, di cui Università La Sapienza è soggetto pubblico proponente, all'interno del Piano Nazionale di Resilienza e Resilienza.

L'Università Ca' Foscari Venezia è capofila dello Spoke 9 (CREST - Cultural Resources for Sustainable Tourism) che attraverso i fondi del PNRR si propone di valorizzare le realtà locali: unendo le forze di differenti dipartimenti ha avviato un lavoro di ricerca interdisciplinare per ripensare il turismo culturale partendo dal patrimonio materiale e immateriale, e declinandolo in chiave partecipativa. L'obiettivo principale del progetto è coinvolgere attivamente le comunità per proporre modelli di sviluppo sostenibili e costruire intorno ad essi nuove narrazioni che sappiano cogliere la sfida del cambiamento climatico e della trasformazione digitale, approdando a soluzioni realmente condivise e innovative.



Figura 1 Introduzione in italiano della web app Welcome to Venice

- Successivamente si trova una seconda sezione di informazioni fondamentali per vivere in Italia come si può visionare nella figura seguente [fig. 2];

Informazioni utili per vivere in Italia e a Venezia

✓ AULSS 3 e servizi medici

✓ Biblioteche

✓ Bollette

Figura 2 Sezione relativa alle informazioni principali della web app

- Infine, si possono aprire tre mappe interattive, una riferita a Mestre, una specifica per Marghera e una per l'isola di Venezia, all'interno delle quali sono contenute indicazioni relative a luoghi ritenuti importanti per i servizi offerti o identitari per la comunità bangladese, come il Parco del Piraghetto che è conosciuto tra le famiglie provenienti dal Bangladesh come il 'Parco delle anatre' o *Hāṁsa pârka* হাঁস পার্ক per la presenza di laghetti e degli animali menzionati, si veda la figura 3 [fig. 3]:

Mappe interattive

Consulta la mappa del quartiere che ti interessa (**Mestre, Marghera o Venezia**) e scopri tutte le informazioni su **parchi, scuole, trasporti, sanità**. Le mappe di Marghera e Venezia verranno popolate prossimamente.



Figura 3 Sezione relativa alle mappe interattive della web app

Aprendo una delle aree desiderate si può accedere a una mappa contenente diverse informazioni più specifiche e relative a determinate zone di interesse. I luoghi sono rappresentati con diversi simboli e colori. In verde, per esempio, con il simbolo di un albero si trovano i parchi, mentre in rosso si leggono informazioni relative alla sfera della salute, come il consultorio. Di seguito riportiamo un esempio [fig. 4]:



Figura 4 Esempio di un luogo contenuto nella web app e della sua spiegazione

Anche le mappe interattive sono state co-prodotte e co-create con gruppi di cittadini in collaborazione con il team di ricerca CHANGES, l'AULSS3 di Venezia, in particolare la neuropsichiatria infantile, il polo adolescenti e il consultorio, il Servizio Pronto intervento sociale, Inclusione e Mediazione del Comune di Venezia, il Centro Antiviolenza, il Servizio Antitratta e la Direzione del servizio di Coesione Sociale, i Servizi Educativi, le Biblioteche di Venezia, la Rete dei corsi di italiano del territorio di Venezia, Italiano in Rete, Emergency e numerosi docenti delle scuole dell'infanzia e primarie del territorio.

Ad oggi sono attive le mappe interattive di Mestre e Marghera. Trattandosi di un prodotto co-creato e co-disegnato da gruppi di cittadini e operatori, è stato deciso di iniziare a inserire riferimenti e informazioni relative alle due aree Mestre e Marghera dove la maggior parte della comunità bangladese risiede; nello specifico il 50% abita a Mestre e il 25% a Marghera centro. Nei paragrafi seguenti dettaglieremo il processo di co-creazione della web app, come e quando è stata testata, quali cittadini e operatori sono stati coinvolti e si indicherà la relazione tra le informazioni contenute in essa e i sillabi per la didattica della lingua italiana come L2/LS.

7.2 Metodologia

La decisione di disegnare una web app che offrisse informazioni gratuite per cittadini bangladesi residenti a Venezia e in arrivo dal Bangladesh, è nata da un'intervista condotta con un gruppo di venti donne di età compresa tra trenta e cinquant'anni, residenti nel territorio di Venezia da almeno dieci anni, alle quali è stato chiesto quali fossero i luoghi conosciuti della città, in particolare in riferimento alla salute della donna, dei bambini e all'iscrizione nelle scuole dei propri figli e alla acquisizione della lingua italiana. Una donna, alla quale era stato chiesto dove si trovasse il consultorio ha risposto:

Non mi serve che tu mi dica dove si trova il consultorio, mi interessa sapere che cosa sia, perché in Bangladesh non esiste, che cosa si fa, se ci sono medici donne, se è gratuito e come prendere appuntamento. (Intervista 1)

A partire dalle richieste e dai bisogni espressi dalle prime venti donne coinvolte abbiamo iniziato a ipotizzare come potesse svilupparsi uno strumento gratuito che contenesse informazioni chiare, sia relative ai luoghi più significativi per la comunità bangladesi, come parchi o zone di ritrovo ma anche luoghi dedicati ai servizi per orientarsi in città e per ricevere informazioni circa il loro funzionamento, oltre a potersi orientare più facilmente in città.

Per raggiungere il maggior numero di persone possibili, è stato ritenuto opportuno creare uno strumento in lingua italiana semplificata e in lingua bangla che contenesse anche audio e video, in modo che fosse uno strumento accessibile anche per persone bangladesi poco scolarizzate.

La scelta della semplificazione della lingua italiana, invece, dipende dalla presenza tra le diverse comunità bangladesi di Venezia anche di persone che parlano varietà linguistiche differenti dal bangla standard, dialetti o altre lingue, come la lingua Silethi. Inoltre, l'idea dei partecipanti nel processo di design dello strumento è stata anche di fornire informazioni in italiano semplificato in modo che fosse comprensibile anche per altri gruppi etnici, come leggiamo nel seguente estratto:

Scriviamo anche in italiano semplice così anche altre persone possono capire. (Intervista 2)

Su questa base, grazie alla collaborazione con i tecnici ASIT di Ca' Foscari, è stato deciso di creare una web app gratuita il cui nome è Welcome To Venice, titolo scelto dai partecipanti per facilitare il reperimento delle informazioni per chi vive in città ma anche per chi

arriverà dal Bangladesh per lavoro o in seguito a ricongiungimenti familiari. La web app è un prodotto in continuo divenire, modificabile dalla comunità per la comunità, e può includere sia partecipanti di origine bangladese, sia di altri gruppi etnici e operatori di differenti servizi pubblici. Si ritiene possibile che, in un futuro, la web app sia traducibile in altre lingue, in particolare in inglese, come ci racconta Taslima:²

Mettiamo un titolo in inglese così è facile da capire per tutti. I bengalesi parlano tanto inglese ma anche altre persone possono capire bene che qua ci sono informazioni importanti per vivere a Venezia. (Intervista 5)

Come avevamo già affrontato nel nostro capitolo dedicato agli aspetti culturali (cap 5.), in Bangladesh è particolarmente significativo apprendere la lingua inglese, sia perché si considera uno status symbol sociale, che eleva l'appartenenza dei cittadini a una classe media istruita sia perché si considera spesso che al di fuori dei confini del Paese si parli inglese.

Infine, dopo aver scelto lo strumento e il titolo, è stato chiesto ai partecipanti di decidere il logo della web app. Grazie alla collaborazione con il servizio di grafica dell'università, i partecipanti hanno potuto scegliere tra tre proposte. Le diverse opzioni sono state discusse dagli attori coinvolti nel processo di co-creazione dello strumento ed è stato scelto il quadrilobo, simbolo degli antichi palazzi veneziani, come si può osservare nell'introduzione, colorato con i colori che rappresentano il territorio, ovvero il marrone della terra che incontra il verde della laguna.

7.2.1 Partecipanti e interviste condotte: prima fase

Inizialmente, tramite un approccio qualitativo (Bryman 2012), sono state condotte tra aprile 2024 e settembre 2025 interviste semi strutturate a gruppi di famiglie e di donne che frequentavano corsi di L2 e gruppi di donne che si riuniscono a Mestre mensilmente per discutere differenti tematiche, come mamme che frequentano la scuola dell'infanzia e che hanno almeno un bambino di età compresa tra tre e sei anni, mamme con figli con disabilità che avevano frequentato corsi di lingua italiana in anni precedenti e che tuttora si ritrovano con educatrici comunali per affrontare aspetti relativi alla disabilità dei propri figli, come la comprensione di determinati

² Tutti i nomi dei partecipanti menzionati nel presente contributo sono nomi di invenzione per tutelare la privacy di chi è stato coinvolto nel progetto.

percorsi presso le neuropsichiatrie infantili o per approfondire la collaborazione tra OSS o insegnanti di sostegno all'interno delle scuole.

In totale sono state coinvolte cinquanta persone grazie anche alla collaborazione di operatori sociali di differenti servizi della città e associazioni di volontariato che organizzano corsi di italiano come L2 e che, in alcune occasioni, hanno offerto servizi di mediazione linguistica-culturale, oltre a facilitare l'incontro tra la cittadinanza, i ricercatori e gli operatori sociali.

La presenza di mediatrici o mediatori ha permesso di potersi confrontare e condurre le interviste anche in lingua bangla, in particolare con coloro che non erano ancora sufficientemente autonomi per rispondere in lingua italiana.

Per poter realizzare gli obiettivi prima descritti sono state realizzate differenti interviste semi-strutturate alla cittadinanza e a operatori sociali, servizi di volontariato o del terzo settore privato sociale e sociosanitario.

Le interviste semi-strutturate rivolte alla cittadinanza vertevano sulle seguenti tematiche:

- ricognizione di servizi della città conosciuti e considerati importanti per gli intervistati;
- raccolta di luoghi considerati rilevanti per i partecipanti, inclusi luoghi di piacere come parchi, strade frequentate, centri sportivi pubblici o doposcuola per i bambini;
- identificazione di luoghi proposti dai ricercatori o dagli operatori per comprendere se fossero conosciuti da parte dei partecipanti (si vedano per esempio il consultorio o il polo adolescenti);
- selezione di luoghi o informazioni particolarmente rilevanti per famiglie o persone bangladesi che vivono in Italia a causa della differenza culturale. Per esempio, veniva domandato come fossero pagate le bollette in Bangladesh, che cosa si potesse acquistare in farmacia e quali fossero le principali differenze culturali tra Italia e Bangladesh da mettere in evidenza tra le informazioni di base e utili per vivere in Italia all'inizio della web app.

Per quanto riguarda gli operatori del sociale o del terzo settore, le domande erano indirizzate a comprendere quali servizi o informazioni fossero meno conosciuti da parte della cittadinanza bangladesi, secondo il proprio punto di vista, quali servizi fossero più richiesti e se ci fossero particolari criticità rilevate nella comunicazione tra cittadini bangladesi e operatori.

Sulla base delle risposte ottenute, i dati raccolti sono stati suddivisi in due categorie, da un lato le informazioni considerate fondamentali da parte dei partecipanti per vivere in Italia, e nello specifico a Venezia come, per esempio, i numeri di emergenza, il funzionamento della farmacia o l'iscrizione a scuola dei figli, dall'altro la descrizione

di specifici luoghi all'interno delle diverse mappe interattive, come via Cappuccina a Mestre.

Le informazioni generali si trovano nella home page della web app, mentre le mappe interattive si trovano in specifici box che, una volta aperti, si collegano direttamente con Google My Maps.

7.2.2 Il processo di co-creazione della web app: seconda fase

Dopo la prima raccolta dati precedentemente descritta (§ 7.2.1), sono stati realizzati ulteriori focus group, in totale tre, per concordare tra i diversi stakeholders coinvolti la grafica delle mappe interattive da impiegare e i singoli luoghi da includere. Per poter condurre tali attività sono stati forniti ai partecipanti mappe cartacee, post-it, stickers di differenti colori che consentissero di raggruppare i luoghi suddividendoli in base a diverse tematiche. Zone e aree relative alla salute, infatti, sono rappresentate nelle mappe con il colore rosso, spazi della città che indicano parchi ritenuti rilevanti sono in colore verde, mentre in viola sono stati segnalati spazi culturali, come teatri o cinema. In giallo si possono notare scuole o centri educativi come il CPIA (centro di istruzione provinciale per gli adulti), in blu mezzi di trasporto e stazioni centrali di autobus e di treni e in arancione i mercati.

Nell'immagine che segue è possibile osservare un momento di catalogazione e identificazione di alcuni luoghi della città da parte di un gruppo di donne bangladesi [fig. 5]. Nello specifico, con i post-it verdi si stavano selezionando i parchi pubblici e luoghi di ritrovo per picnic o feste all'aperto.

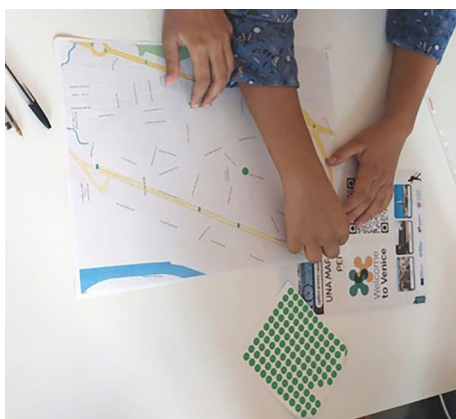


Figura 5 Prima fase di mappatura dei territori

Lo stesso processo di catalogazione e individuazione dei luoghi ritenuti più importanti per i partecipanti è stato condotto anche tra

adolescenti durante la notte della ricerca, Venetonight, nell'edizione di settembre 2024. Nella seconda immagine che segue [fig. 6] un gruppo di ragazze sta spiegando l'importanza di inserire nella mappa via Cappuccina, una via del centro di Mestre. Nella foto si può osservare la spiegazione che ne hanno dato:

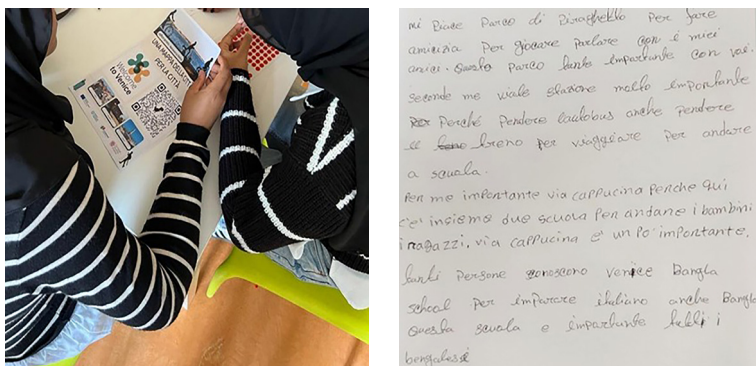


Figura 6 Definizione di alcuni luoghi fondamentali per i cittadini bangladesi

Nel testo che appare nell'immagine precedente, alcuni studenti hanno spiegato l'importanza di via Cappuccina in quanto si tratta di un punto di riferimento per numerose famiglie bangladesi poiché vi sono negozi e ristoranti tipici, scuole, anche di lingua bangla, ma soprattutto si considera come un luogo di ritrovo importante per la comunità dove ragazzi e ragazze o bambini e bambine possono chiacchierare, giocare, incontrarsi.

La mappa è stata successivamente presentata alla Rete dei corsi di italiano che si è tenuta il 18 settembre 2024 e l'11 dicembre 2024. In tali occasioni i volontari e i docenti della rete sono stati coinvolti nell'ampliamento e nella ristrutturazione dei luoghi significativi della città, sia in termini di servizi ritenuti fondamentali e spesso presentati durante i corsi di italiano, tra cui i servizi più richiesti da parte dei discenti come il consultorio, l'ospedale, l'anagrafe, la questura e il centro per l'impiego, sia per quanto riguarda i luoghi dove iscriversi e frequentare corsi di L2. Infine, il giorno 13 dicembre 2024 è stata presentata durante il seminario internazionale organizzato a Ca' Foscari dal gruppo di ricerca. Grazie alla presenza di alcune persone di origine bangladesi ma soprattutto di docenti e operatori sociali è stato possibile raccogliere punti di vista, opinioni e nuovi suggerimenti per modificare la mappa.

7.2.3 Il testing della web app e il metodo bottom-up: terza fase

Una volta che la bozza è stata completata, la mappa è stata testata con diversi gruppi di cittadini bangladesi, docenti e operatori sociali per sapere se la lingua bangla fosse chiara, se le informazioni fossero comprensibili o se si desiderasse aggiungere ulteriori luoghi all'interno della città o delle singole mappe, così come informazioni ritenute fondamentali per vivere in città. Agli operatori dei servizi o delle associazioni che hanno fornito informazioni da inserire nella web app, è stato chiesto di verificare che fossero presenti tutte le indicazioni richieste o integrare con quanto ritenuto necessario. Nell'immagine seguente [fig. 7], si può osservare un momento nel quale, oltre alla spiegazione della web app, è stato illustrato ai partecipanti come accedervi, ovvero tramite link o codice QR, e quale visualizzazione sia possibile. La visualizzazione nei diversi smartphone può variare, infatti, a seconda delle impostazioni individuali (per esempio visualizzazione tramite Google Earth o Google Maps) o dei software e programmi impiegati.

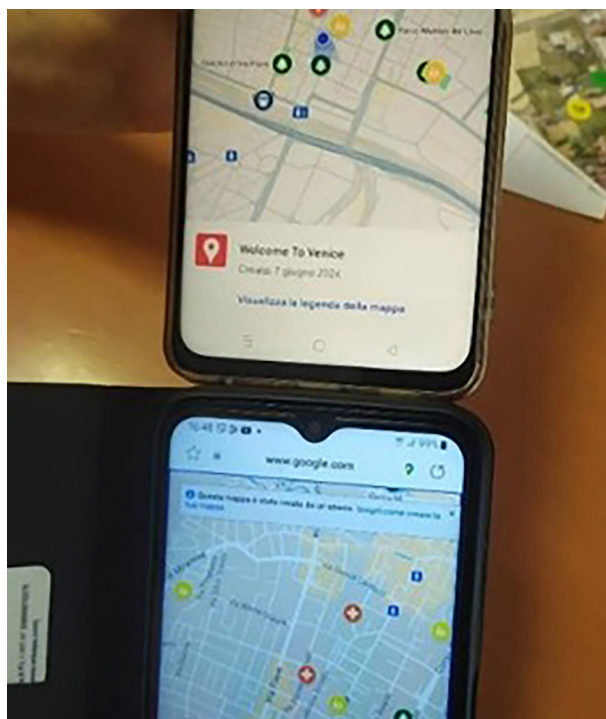


Figura 7 Esempio di visualizzazioni differenti della web app

In totale, la fase di testing del prodotto è iniziata il 29 maggio 2025 e si è conclusa il 24 giugno 2025 e ha coinvolto altre cinquanta persone, di seguito dettagliate. Si presenteranno anche i giorni, i numeri di partecipanti, la tipologia (per esempio operatrice sociale o mediatrice) e infine, i luoghi degli incontri:

- il giorno 29 maggio a Marghera sono state incontrate sei mamme della scuola comunale Nerina Volpi, due insegnanti, una coordinatrice pedagogica, un'operatrice sociale;
- il giorno 3 giugno a Mestre sono state incontrate otto mamme della scuola dell'infanzia statale Pellico, che è parte dell'Istituto Comprensivo (d'ora in avanti I.C.) G. Cesare, e la vicepresidente;
- il giorno 5 giugno sempre a Mestre sono state incontrate sei mamme della scuola dell'infanzia statale Battisti, facente parte dello stesso I.C. Giulio Cesare, la Dirigente Scolastica e un'operatrice sociale.

In seguito a questi primi tre incontri le persone coinvolte, sia mamme di bambini delle scuole sia docenti, hanno chiesto di poter organizzare nuovamente un incontro con altre amiche o colleghe per esporre la web app al fine di mostrare il prodotto anche ad altri gruppi di destinatari. Per questo motivo si sono svolti altri due incontri:

- il giorno 23 giugno è stata quindi curata una nuova riunione con sette mamme e un papà della scuola statale Pellico e la dirigente scolastica;
- infine, il giorno 24 giugno presso la scuola dell'infanzia Battisti sono state incontrate otto mamme, una docente e la vicepresidente.

Oltre alle persone summenzionate, sono state coinvolte anche due mediatrici linguistico-culturali che lavorano con le famiglie nel territorio di Venezia e che hanno espresso la propria opinione in merito alla scrittura, comprensibilità e contenuto inserito nella web app e nelle mappe interattive.

Per quanto concerne i cambiamenti richiesti, è stata sottolineata nuovamente l'importanza di aggiungere audio e/o video accanto alle descrizioni relative alle informazioni essenziali per rendere il contenuto accessibile, l'uso di un italiano semplificato per dare la possibilità di comprendere i contenuti anche per chi non conosce la lingua bangla standard ma usa principalmente dialetti o altre varietà di lingue parlate in Bangladesh (cf. cap. 2), l'utilizzo di parole in lingua italiana per concetti assenti nella società bangladese come la tessera sanitaria, il consultorio, la AUSSL, il pediatra o l'anagrafe sanitaria.

Il processo di co-costruzione e disegno partecipativo della ricerca per la creazione della web app ha seguito quindi uno schema preciso e si è basato sulle teorie di riferimento relative alla metodologia di ricerca attiva e partecipativa, definita *Participatory Action Research* (d'ora in

avanti PAR), e che ha coinvolto diversi attori implicati in percorsi di facilitazione dell'inclusione sociale e linguistica di cittadine e cittadini con background migratorio in diverse fasi (per un approfondimento sul tema si veda il volume di Kindon, Pain, Kesby 2007).

La PAR è di per sé una metodologia che si basa su processi collaborativi (Hall 1981) che coinvolgono differenti attori con il fine di giungere a una trasformazione sociale (McTaggart 1997). Per arrivare a tale risultato è fondamentale stabilire chi sono le persone da coinvolgere, come coinvolgerle e determinare particolari procedure metodologiche affinché l'intero processo sia attivato. Alla base della PAR vi è l'idea fondante che, tramite l'ascolto attivo e gli interventi di tutti i partecipanti coinvolti nella ricerca, si possa arrivare a una vera e propria trasformazione sociale o alla definizione di un prodotto socialmente condiviso, come nel caso della web app. Di conseguenza, è necessario che:

- tutti i partecipanti nella ricerca siano coinvolti e consapevoli dei processi nei quali saranno implicati, degli scopi e degli obiettivi;
- i ricercatori e gli esperti coinvolti procedano per step, coinvolgendo gruppi di partecipanti in diversi momenti, testando in ognuno di essi il prodotto o l'azione proposta;
- successivamente, è cruciale che tutte le persone coinvolte siano flessibili e disponibili a un cambiamento che può nascere dal testing o dalla condivisione di idee, di azioni o di prodotti nei precedenti step prima elencati;
- una volta avvenuta la fase di testing si riformula il prodotto, si modifica, si co-costruisce e si co-disegna per ripresentarlo ad altri gruppi di cittadini e/o agli stessi partecipanti per verificare se quanto modificato sia considerato finalmente efficace o studiare e riflettere su cosa sia ancora da riplasmare.

Si procede quindi secondo un processo circolare in cui le azioni e i prodotti implementati vengono costantemente retroalimentati e co-costruiti da parte di tutti i soggetti coinvolti, essendo quindi allo stesso tempo modificati e modificabili.

Procedendo secondo il ciclo presentato, si superano tradizionali gerarchie di potere (Kindon, Pain, Kesby 2007) spesso messe in atto da chi conduce ricerca nei confronti di 'soggetti' spesso considerati vulnerabili e raramente coinvolti in prima persona nella ricerca sociale (Rahman 1985). La PAR, pertanto, viene delineata come una ricerca di tipo democratico e socialmente coinvolgente.

Per definire al meglio la PAR, gli autori Kindon, Pain e Kesby (2007, 14), sulla base dell'ampia letteratura di riferimento che si può approfondire nel loro volume, hanno stilato una lista di aspetti chiave che caratterizzano la ricerca attiva e partecipativa. In questo contributo desideriamo presentare di seguito alcune delle caratteristiche centrali della PAR che riteniamo più significative per

descrivere al meglio il processo collaborativo e di trasformazione sociale che costituiscono il presupposto della nostra ricerca:

- treats participants as competent and reflexive agents capable of participating in all aspects of the research process;
- treats diverse experiences within a community as an opportunity to enrich the research process;
- leads to the construction of new meanings through reflections on action;
- measures the credibility/validity of knowledge derived from the process according to whether the resulting action solves problems for the people involved and increases community self-determination.³

Su queste basi, ogni contributo apportato da tutti i cittadini coinvolti è stato ritenuto fondamentale per arricchire il processo di ricerca ma anche per costruire nuovi significati e, nel nostro caso in particolare, nuovi prodotti che fossero derivanti da una riflessione comune e co-disegnati dalla comunità per la comunità stessa.

Tra i principali metodi di ricerca con e nella PAR, inoltre, sempre nel volume sopra citato (2007, 17), si identificano i seguenti [fig. 8]:

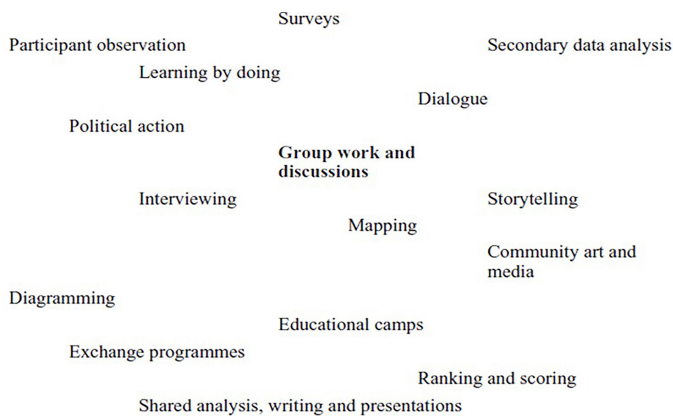


Figura 8 Metodi comuni impiegati nella PAR

3 Le traduzioni del presente contributo sono dell'Autrice. Di seguito si presenta la traduzione degli aspetti chiave della ricerca PAR menzionati nel capitolo: tratta i partecipanti come agenti competenti e riflessivi in grado di partecipare a tutti gli aspetti del processo di ricerca; tratta le diverse esperienze all'interno di una comunità come un'opportunità per arricchire il processo di ricerca; porta alla costruzione di nuovi significati attraverso la riflessione sull'azione; misura la credibilità/validità delle conoscenze derivanti dal processo in base al fatto che l'azione risultante risolva i problemi delle persone coinvolte e aumenti l'autodeterminazione della comunità.

Nello specifico della nostra indagine abbiamo impiegato principalmente:

- gruppi di lavoro e di discussione, centrali nella definizione dei prodotti e dei contenuti;
- interviste individuali o di gruppo;
- presentazioni condivise tramite power points, in particolare durante gli incontri con gruppi di genitori e cittadini nella seconda e terza fase di testing della web app;
- osservazione partecipante, in particolare nel contesto scolastico;
- mappatura dei luoghi della città.

Per quanto riguarda le fasi della PAR tradizionalmente riconosciute dai principali autori che se ne sono occupati, (si veda il sopra citato volume, oltre a Kindon 2005; Parkes, Panelli 2001), esse si dividono solitamente in 'riflessione' alla quale sussegue un'azione' in maniera circolare. Per esempio, si disegna un incontro di ricerca, postulando punti da discutere materiale da mostrare e, successivamente, l'incontro si traduce in azione poiché, coinvolgendo i partecipanti, si analizza il materiale, si collabora reciprocamente e si raccolgono nuove idee che a loro volta si trasformano in una seconda fase di riflessione e che porterà, naturalmente, nel suo processo, a una successiva fase di analisi procedendo un processo ciclico.

In seguito abbiamo elaborato un grafico [fig. 9], nel quale abbiamo considerato le diverse fasi di azione e riflessione che ci hanno portato al processo di co-creazione della web app. Nell'immagine è possibile osservare gli step di riflessione rispetto ai partecipanti, ai luoghi, alla raccolta dei consensi, alla spiegazione del progetto e di azione riguardanti l'inserimento dei contenuti, la scelta del logo, la traduzione delle informazioni e la mappatura, cartacea e digitale. A ogni fase di riflessione, condivisa, segue ed è seguita sempre una fase di azione. Nel grafico abbiamo aggiunto anche un momento specifico di testing dei prodotti creati, come abbiamo spiegato in precedenza, e che ha originato nuovamente ulteriori fasi di riflessione, azione (in base alle modifiche proposte), in un ciclo che consideriamo in continua evoluzione.

Come anticipato, il processo che ci ha portato alla co-creazione della web app è stato generato dai bisogni linguistici e sociali dei cittadini coinvolti sul territorio. Nei paragrafi successivi dettaglieremo i domini e i contesti dei sillabi a cui le informazioni principali inserite nella web app sono collegate.

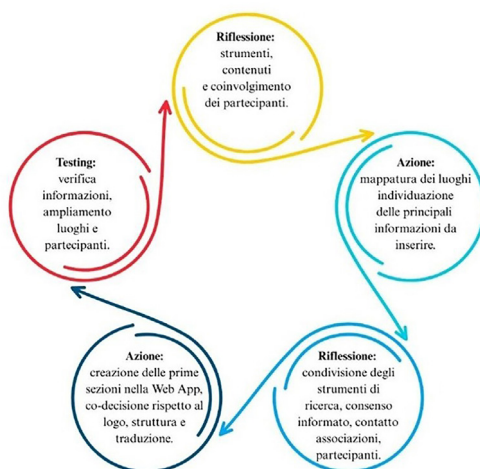


Figura 9 Processo partecipativo e collaborativo di co-creazione della web app. Fonte: elaborazione propria⁴

7.3 Domini e contesti

Nella prima schermata della web app si può visionare una lista di informazioni utili e ritenute necessarie per vivere a Venezia e, più in generale in Italia, da parte dei partecipanti coinvolti nel prodotto co-creato. Le informazioni inserite corrispondono ad aspetti o tematiche presenti nei quattro domini: privato, pubblico, occupazionale ed educativo. Per presentare alcuni esempi nei paragrafi seguenti e per completezza ci baseremo sulle indicazioni contenute nel sillabo B1 in quanto si tratta del sillabo più completo che include e amplia anche le indicazioni presenti nel sillabo Pre-A1, A1 e A2. Infatti, se osserviamo il sillabo A2, nel dominio privato rispetto alle azioni, troveremo 'Routine quotidiane, vestirsi, spogliarsi, ecc.'. Tali indicazioni sono riprese e sviluppate successivamente nel sillabo B1.

7.3.1 Dominio privato

Il dominio privato include luoghi, istituzioni, come famiglia o altre reti sociali, persone (tra cui per esempio parenti di diversi gradi di parentela, amici o conoscenti e vicini di casa). Sempre all'interno

⁴ L'immagine è stata creata dall'autrice tramite Canva Pro con schemi di libero accesso.

del dominio privato troviamo indicazioni relative ai luoghi, come la propria abitazione, a nomi di oggetti, in particolare specifici della casa, dell'abbigliamento, del corpo umano e dell'istruzione, tra cui libri. Nello stesso dominio troviamo anche aspetti connessi all'igiene personale. Anche gli avvenimenti relativi a feste, eventi sportivi, tempo libero o escursioni e le azioni quotidiane come salutarsi narrare fatti o guardare la televisione appartengono al dominio privato. L'ultima sezione del dominio summenzionato è relativa ai tipi di testi che possono includere giornali, materiale pubblicitario, lettere, annunci o trasmissioni televisive.

Per quanto riguarda la web app, a partire dalle indicazioni contenute nel dominio privato del sillabo B1, abbiamo deciso di includere alcuni aspetti riguardanti soprattutto la propria abitazione come la cassetta della posta, indicazioni rispetto ad avvenimenti o feste e incontri, nelle singole indicazioni relative, per esempio, ai parchi. Inoltre, se un utente accede alla pagina principale della web app può orientarsi tra diversi testi, email di servizi, opuscoli informativi e annunci. È stato ritenuto cruciale inserire anche informazioni riguardanti il pagamento delle bollette.

Gli aspetti che abbiamo considerato fondamentali da inserire all'interno della web app sono stati decisi insieme ai gruppi di partecipanti e sono ritenuti cruciali per la comunità bangladesese in quanto, come spiegato nel capitolo 5, differiscono notevolmente rispetto alle pratiche culturali italiane.

La cassetta della posta solitamente è assente e, se presente, spesso non contiene il nome di tutti gli membri di un'abitazione. Per quanto riguarda tale aspetto, riportiamo di seguito il contenuto in italiano della web app con un esempio della sua traduzione in lingua bangla [figg. 10 e 11]:

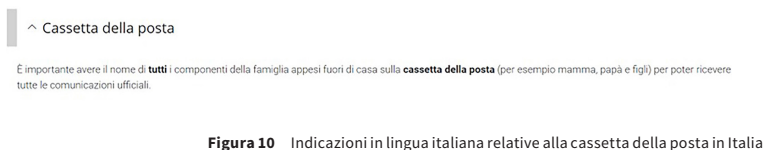


Figura 10 Indicazioni in lingua italiana relative alla cassetta della posta in Italia

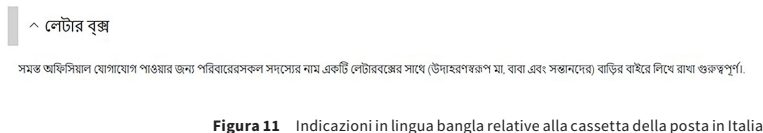


Figura 11 Indicazioni in lingua bangla relative alla cassetta della posta in Italia

Infine, per quanto concerne la modalità di pagamento delle bollette, come affermato nel capitolo 5, essa può variare notevolmente rispetto alle zone rurali e alle zone urbane e solitamente non si effettua il

pagamento attraverso bollettini o bonifici bancari ma tramite un pagamento diretto porta a porta.

7.3.2 Dominio pubblico

All'interno del dominio pubblico, per quanto riguarda i 'luoghi', troviamo elencati gli spazi pubblici come strade, piazze, negozi e supermercati. Si ritrovano anche uffici pubblici come questure, anagrafe, ospedali e mezzi di trasporto. Successivamente, nella categoria 'istituzioni' si rilevano gli uffici statali, come le anagrafi, le questure e le prefetture, i consultori, gli sportelli informazioni e i centri territoriali. Nella categoria 'persone' troviamo invece parole relative ad alcuni incarichi che compiono lavoratori pubblici come, per esempio, commessi, impiegati, forze dell'ordine, vigili urbani o vigili del fuoco. Nella categoria 'oggetti' possiamo notare lessico relativo a documenti d'identità, certificati, permessi di soggiorno. Successivamente, nella categoria avvenimenti, si riprendono le feste nazionali, gli infortuni e le malattie, indicazioni in merito a gare, multe, arresti o spettacoli, matrimoni, funerali, visite mediche e consultazioni legali. Inoltre, nella categoria 'azioni' troviamo l'uso dei servizi pubblici prima menzionati, alcune indicazioni relative a viaggi o spostamenti, per esempio tramite mezzi quali l'autobus, l'auto, il treno o l'aereo e infine divertimenti e attività relative al tempo libero. Infine, nell'ultima categoria relativa ai testi rileviamo ricette mediche, cartelli, regolamenti pubblici, biglietti orari, volantini, annunci e avvisi. Abbiamo presentato solo alcune delle categorie del dominio pubblico che i partecipanti nel progetto hanno ritenuto rilevanti per la web app.

7.3.2.1 Documenti

Nello specifico, è stato deciso di collocare informazioni nella schermata principale specificando aspetti relativi ai documenti personali dato che, in Italia, differiscono da quelli richiesti in Bangladesh dove, per esempio, è richiesto solo il Passaporto come documento di identità nazionale. Collegandosi al tema dei documenti abbiamo anche inserito dentro alla web app alcune informazioni riguardanti gli uffici pubblici, in particolare la questura e la prefettura che possono essere utili per capire l'iter fondamentale per l'ottenimento di un permesso di soggiorno o in generale di un documento di identità.

7.3.2.2 Sanità

Per quanto riguarda la sanità, è stato considerato fondamentale presentare informazioni relative a servizi medici pubblici come l'ospedale, la guardia medica, il consultorio, il polo adolescenti e il servizio di neuropsichiatria infantile, con il supporto e la collaborazione AULSS 3 (Azienda Unità Locale Socio Sanitaria) di Venezia che ci ha fornito dati e indicazioni importanti per la localizzazione dei luoghi menzionati ma, in particolare, per quanto riguarda il loro funzionamento.

Di seguito riportiamo un esempio [fig. 12] tratto dalla prima pagina della web app relativa al servizio di neuropsichiatria infantile. Come si può leggere dalla descrizione, si possono rilevare indicazioni riguardanti il servizio offerto, i programmi specifici che sono attivati all'interno così come le figure che vi lavorano. Infine, è possibile osservare un link di accesso diretto alla pagina locale del Comune di Venezia dove si possono reperire ulteriori informazioni.

Servizio Neuropsichiatria Infantile

Il Servizio di Neuropsichiatria Infantile aiuta bambini/bambine e ragazzi/ragazze da 0 a 17 anni che hanno difficoltà a crescere o a svilupparsi. Se il tuo bambino/bambina, ragazzo/ragazza mostra disagio nel suo percorso di crescita ci sono tanti specialisti per aiutarli. Il servizio si occupa anche di situazioni di autismo, difficoltà di attenzione, problemi di umore, sonno, alimentazione. Inoltre, se hai preoccupazioni in merito al benessere psicologico ed emotivo di tuo figlio/figlia ti aiutano lavorando insieme a te. Inoltre, se hai altre preoccupazioni in merito al benessere psicologico di tuo figlio/figlia si offre un supporto specifico. L'obiettivo del servizio è aiutarti a far stare meglio tuo figlio/figlia, lavorando insieme a te. Il servizio valuta ogni caso e, quando necessario, propone un percorso personalizzato di cura.

Per prenotare chiama il numero 041 260 8010 da lunedì a venerdì dalle ore 8.30 alle ore 13.00 o leggi [come accedere al servizio di Neuropsichiatria Infantile](#)

Sono attivi programmi specifici per le diverse fasce d'età, con team dedicati ai bambini da 0 a 3 anni, ai disturbi dello spettro autistico e ai disturbi del movimento. Si rilasciano certificazioni e diagnosi per l'integrazione scolastica di minori con disabilità.

Si collabora con Comuni e altri servizi per garantire protezione e sostegno nelle situazioni più delicate.

All'interno del servizio opera anche l'équipe specialistica Lanterna, un gruppo di professionisti dedicati alla prevenzione, al supporto e alla gestione di situazioni delicate, come quelle legate a maltrattamento o abuso su minori, sempre con la massima sensibilità e attenzione al vostro benessere e dei vostri figli/figlie.

Figura 12 Indicazioni in lingua italiana relative al servizio di neuropsichiatria infantile

Sempre in merito ai servizi medici gratuiti accessibili sul territorio di Venezia, i partecipanti hanno deciso di inserire informazioni riguardanti l'ambulatorio dell'Associazione Emergency che si trova nell'area di Marghera. Grazie alla collaborazione con gli operatori e le operatrici di tale associazione abbiamo inserito all'interno della pagina principale della web app le informazioni riguardanti l'accesso all'ambulatorio, i tipi di servizi erogati e chi può accedervi.

7.3.2.3 Mezzi di trasporto

Per quanto concerne i mezzi di trasporto pubblici in Italia abbiamo ritenuto opportuno specificarne il funzionamento partendo dall'acquisto del biglietto, la necessità di obliterarlo, sia che si salga su di un autobus, vaporetto, tram o su di un treno. È stata inoltre spiegata la possibilità di acquistare degli abbonamenti e i luoghi in cui poter richiedere informazioni.

In secondo luogo, sempre in merito ai mezzi di trasporto, abbiamo fornito indicazioni precise rispetto all'uso del monopattino elettrico e alla patente di guida per poter guidare mezzi di diverso tipo in Italia, a partire dai 14 anni, per esempio, una moto di piccola cilindrata.

7.3.2.4 Servizi sociali

Infine, ci siamo occupati di inserire alcune informazioni relative ai servizi sociali, al centro antiviolenza e al servizio anti-tratta e sfruttamento lavorativo poiché si tratta dei servizi a cui hanno maggiormente accesso cittadine e cittadini del Bangladesh. Grazie alla collaborazione con operatori e operatrici sociali abbiamo potuto spiegare dettagliatamente come accedere a tali servizi, dove si trovano e qual è il tipo di servizio che viene erogato. Riteniamo importante sottolineare, tuttavia, che durante la fase di testing e di presentazione della web app nei mesi successivi alla sua realizzazione (si veda la prima parte di questo capitolo) la sezione che è stata più critica da comunicare e da spiegare e anche da recepire, sia in lingua italiana che in lingua bangla, è stata proprio la sezione relativa ai servizi sociali e al servizio anti-tratta e sfruttamento lavorativo. I partecipanti ci hanno chiesto di modificarla aggiungendo ulteriori spiegazioni in merito a che cosa sia ritenuto sfruttamento lavorativo o tratta. Per queste ragioni, quindi, l'ultima parte delle informazioni generali della web app ha subito più modifiche e adattamenti sulla base delle reali necessità dei partecipanti.

In generale per concludere questo paragrafo e riprendendo il sillabo B1, riteniamo importante sottolineare quanto la web app non solo includa luoghi, come uffici pubblici o servizi sanitari e consultori, ma contenga anche informazioni relative al funzionamento e alla fruizione di tali servizi.

7.3.3 Dominio occupazionale

Sono parte del dominio occupazionale contenuti relativi a datori di lavoro, colleghi, clienti servizi pubblici, mercati, ristorazione, aeroporti, attrezzi o macchinari e utensili, attività relative a interviste e colloqui di lavoro, così come scioperi, licenziamenti, mezzi di trasporto, procedure di manutenzione, email, avvisi, regolamenti, etichette e confezioni e infine istruzioni di lavoro. Tale elenco rappresenta un riassunto di quanto previsto dal sillabo B1 e include le principali informazioni ritenute cruciali da parte dei partecipanti. In particolare, abbiamo inserito nella web app informazioni riguardanti il centro per l'impiego, i sindacati e i mercati. Così come per alcuni servizi sociali, anche il sindacato è stato una delle tematiche che ci

è stato chiesto di spiegare maggiormente durante la fase di testing. Nello specifico ci è stato richiesto di definire che cosa si intende per diritto del lavoro poiché, come abbiamo osservato nel capitolo 5, in Bangladesh non sono previsti sistemi di versamento di contributi o pensionistici se non per chi svolge attività nel settore pubblico, così come non è prevista la busta paga per chi svolge attività private. Per questi motivi, anche questa ulteriore sezione della web app relativa ai sindacati e ai diritti dei lavoratori è stata ampliata e ulteriormente dettagliata.

7.3.4 Dominio educativo

Nel dominio educativo troviamo il riferimento al personale che può essere coinvolto all'interno di scuole, università, biblioteche o spazi dedicati all'istruzione e all'educazione come docenti, mediatori, psicologi, addetti alla mensa ed educatori. Nel capitolo 5 abbiamo affrontato le principali differenze tra Italia e Bangladesh rispetto ai ruoli di chi lavora negli spazi prima menzionati, si veda per esempio la figura dell'OSS (operatore sociosanitario) o dello psicologo.

Per quanto concerne il dominio educativo, rispetto al collegamento con la web app, i partecipanti hanno deciso di concentrare nella prima pagina informazioni riguardanti la centralità dell'apprendimento della lingua italiana, il funzionamento del sistema scolastico in Italia e l'importanza di frequentare l'asilo nido, quando possibile, o la scuola dell'infanzia per bambini con background migratorio, prima che accedano alla scuola primaria. Tale frequenza, infatti, faciliterebbe l'apprendimento della lingua italiana così come la socializzazione e l'acquisizione delle regole della scuola, dello stare insieme, del giocare tra pari e della relazione con adulti, per esempio tra bambini e docenti.

I partecipanti al progetto hanno sottolineato anche la necessità di far comprendere a famiglie migranti le regole del funzionamento della scuola italiana, che possono differire notevolmente da quelle del paese di origine, in particolare per quanto concerne l'obbligo di frequenza scolastica, la partecipazione quotidiana anche in scuole che non sono obbligatorie, come il nido o la scuola dell'infanzia, e l'età dell'obbligo nella scuola italiana. Oltre a ciò, sono presenti nel sito altre indicazioni per la scelta delle scuole secondarie che si possono selezionare, una volta concluso il ciclo di studi, con l'esame di terza media.

Infine, il collegamento con il dominio educativo è presente nella web app anche per quanto riguarda la presentazione delle diverse biblioteche di Venezia e del loro funzionamento e di servizi sociali gratuiti in città che possono facilitare l'iscrizione di cittadine e cittadini migranti in corsi di italiano come L2 così come la presenza dei diversi CPIA.

7.4 Conclusioni

Riteniamo che il prodotto presentato, così dettagliato nei diversi ambiti e domini, si possa considerare uno strumento potenzialmente utile e da inserire all'interno di corsi di italiano come L2 per chi risiede nel territorio italiano. I contenuti della web app possono completare un percorso di studi o un manuale di apprendimento della lingua. Inoltre, la web app si configura come materiale autentico, quindi, può incentivare la motivazione allo studio della lingua da parte degli studenti in quanto si tratta di un prodotto co-creato dalla comunità che conosce i bisogni di chi sta affrontando un percorso per acquisire la L2 e facilitare la propria inclusione nel nuovo tessuto sociale. Nello specifico, si tratta di un materiale digitale e quindi multimodale, adattabile nelle sue versioni testuali, audio e video, in lingua bangla per cittadini bangladesi ed è, pertanto, uno strumento utilizzabile per una didattica più inclusiva e che posiziona i discenti al centro del percorso di apprendimento, oltre a dimostrare sensibilità culturale da parte dei docenti che decidessero di impiegarlo.

I contenuti della web app, peraltro, permetterebbero di approfondire tematiche non solo linguistiche ma anche relative a differenze culturali coinvolgendo gli studenti in un percorso più personalizzato, chiedendo di esplicitare differenze o somiglianze rispetto a tematiche simili in altre lingue o altre culture; di conseguenza gli studenti potrebbero ampliare il proprio repertorio plurilingue e pluriculturale oltre ad essere i soggetti centrali del processo di apprendimento, raccontando o riflettendo sulle proprie esperienze, esplicitando necessità o ampliando competenze. Consideriamo che, in particolare in classi dove la presenza di cittadini bangladesi è in percentuale molto elevata, la web app possa anche fungere come servizio informativo gratuito e configurarsi come uno strumento per favorire un dialogo interculturale, una partecipazione attiva e l'attivazione di una motivazione intrinseca.

Sempre nell'ambito di un corso di L2, gli studenti potrebbero, in accordo con i propri docenti, redigere in italiano, bangla o in altre lingue, nuove sezioni della web app e chiedere che vengano aggiornate indicando luoghi significativi per la comunità o fornendo nuove informazioni, sia per chi risiede in Italia, sia per chi sta per affrontare il percorso di migrazione. A questo proposito, il prodotto potrebbe essere utile anche per chi sta frequentando corsi di italiano LS online o in Bangladesh e si sta preparando per poter richiedere la documentazione necessaria per trasferirsi in Italia. Anche per questi motivi abbiamo considerato cruciale inserire sia tematiche riguardanti il dominio pubblico, sia argomenti inerenti al dominio privato, per cercare di offrire più indicazioni utili possibili.

Per quanto riguarda, invece, l'uso del materiale in classi dove non sono presenti studenti di origine bangladesi riteniamo che esso

possa essere ugualmente utile in quanto l'utilizzo di un italiano semplificato, con frasi coordinate invece che subordinate, frasi brevi e parole tratte dal lessico di base, sia adatto anche per apprendenti di italiano di diversi livelli linguistici e di differente nazionalità. Anche in questo caso, in classi ad abilità differenziate lo strumento realizzato può essere funzionale per lavorare nei diversi domini dei sillabi in base alle tematiche ritenute rilevanti da parte dei docenti e riadattando i contenuti al livello del QCER a cui appartengono i propri studenti. Infine, la web app può fungere da esempio per strutturare in classe percorsi multimodali sulla città, sul funzionamento dei servizi pubblici (socio-sanitari o socio-educativi). A partire dall'esempio che si ricava dalla mappatura e dalle informazioni sulla città di Venezia, si possono guidare gli studenti in un percorso di riflessione e localizzazione di luoghi delle diverse città di appartenenza.

Bibliografia

- Hall, B. (1981). «Participatory Research, Popular Knowledge, and Power: A Personal Reflection». *Convergence*, 14(3), 6-17.
- Kindon, S. (2005). «Participatory Action Research». Hay, I. (ed.), *Qualitative Methods in Human Geography*. Melbourne: Oxford University Press. 207-20.
- Kindon, S.; Pain, R.; Kesby, M. (eds) (2007). *Participatory Action Research. Approaches and Methods*. London; New York: Routledge.
- Parkes, M.; Panelli, R. (2001). «Integrating Catchment Ecosystems and Community Health: the Value of Participatory Action Research». *Ecosystem Health*, 7(2), 85-106.
- Rahman, M. (1985). «The Theory and Practice of Participatory Action Research». Fals-Borda, O. (ed.), *The Challenge of Social Change*. London: Sage: 107-32.
- Taggart, R. (ed.) (1997). *Participatory Action Research: Contexts and Consequences*. Albany: SUNY Press.

8 Dalla co-progettazione locale a un modello trasferibile

Innovazione didattica per comunità plurali

Graziano Serragiotto, Elisabetta Ragagnin
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Sommario 8.1 Il sillabo tra sperimentazione, comunità e innovazione. – 8.2 Un progetto radicato nei territori e nelle comunità. – 8.3 La costruzione di un ecosistema didattico integrato. – 8.4 Verso un modello trasferibile e adattabile. – 8.5 Conclusioni.

8.1 Il sillabo tra sperimentazione, comunità e innovazione

Il progetto descritto in questo volume si è proposto di esplorare e ridefinire il ruolo del sillabo come strumento di inclusione linguistica, culturale e sociale, a partire da un'esperienza concreta e fortemente radicata nel contesto veneziano: la costruzione partecipata di sillabi per l'insegnamento dell'italiano rivolti alla comunità bangladese residente a Venezia.¹

Sviluppato all'interno dello Spoke 9 del programma CHANGES – *Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society*, finanziato dal PNRR, il lavoro ha rappresentato un fertile laboratorio di sperimentazione glottodidattica e metodologica, in

1 L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori che hanno concordato insieme l'impianto generale e la suddivisione in parti. Elisabetta Ragagnin ha curato i paragrafi 8.1 e 8.2, Graziano Serragiotto ha curato i paragrafi da 8.3 a 8.5.

cui si sono intrecciate in modo innovativo tre dimensioni chiave: la ricerca accademica, la progettazione didattica contestualizzata e l'attivazione comunitaria.

In questa prospettiva, il sillabo è stato concepito non solo come strumento operativo per la selezione e la sequenziazione dei contenuti linguistici, ma come dispositivo dinamico di mediazione interculturale, capace di generare connessioni tra insegnanti, istituzioni, territori, esperienze migratorie e pratiche comunicative reali.

8.2 Un progetto radicato nei territori e nelle comunità

Uno degli aspetti più rilevanti e innovativi del progetto è la scelta di radicare la progettazione nei territori e nelle comunità reali, evitando modelli astratti o generalisti. L'intervento si è ancorato alla vita concreta degli apprendenti bangladesi, tenendo conto della loro storia migratoria, dei loro repertori linguistici, delle relazioni familiari e comunitarie e delle sfide quotidiane di inserimento in un territorio come quello veneziano.

I sillabi sono stati costruiti come strumenti didattici situati, fondati su una ricca base empirica: questionari bilingui (italiano-bangla), osservazioni in classe, focus group, interviste, laboratori partecipati e momenti di restituzione pubblica. Tutti questi strumenti hanno permesso di cogliere sia i bisogni comunicativi espliciti, sia le dimensioni implicite e culturali legate all'uso della lingua nel contesto migratorio.

Fondamentale è stato il coinvolgimento diretto di cittadine e cittadini bangladesi, mediatori linguistico-culturali, operatori sociali, docenti e ricercatori, che hanno co-costruito i contenuti e validato le scelte didattiche. In questa prospettiva, il territorio non è stato semplice sfondo dell'azione educativa, ma attore protagonista del processo formativo, contribuendo alla definizione di obiettivi condivisi.

8.3 La costruzione di un ecosistema didattico integrato

Il lavoro di progettazione dei sillabi modulari per i livelli Pre-A1, A1, A2 e B1 ha dato vita a un ecosistema didattico integrato, in cui dimensioni didattiche, digitali e sociali hanno dialogato sinergicamente, contribuendo alla costruzione di percorsi formativi autenticamente radicati nei bisogni degli apprendenti e nel territorio.

In tutte le fasi del progetto, le riflessioni teoriche, le scelte metodologiche e i risultati parziali sono stati oggetto di restituzione pubblica all'interno di numerosi appuntamenti di carattere locale, nazionale e internazionale: seminari metodologici, giornate di

studio, workshop, convegni scientifici e attività partecipative aperte alla cittadinanza. Tali eventi hanno rappresentato luoghi di confronto attivo e co-costruzione della conoscenza, favorendo l'incontro tra ricercatori, docenti, studenti, operatori, istituzioni e membri della comunità bangladese. L'obiettivo non è stato soltanto la disseminazione, ma anche l'attivazione di spazi di riflessione condivisa, la valorizzazione della progettazione didattica come pratica collettiva e la promozione di una visione plurale della lingua come bene comune.

Di seguito si presenta una selezione dei principali eventi pubblici in cui sono stati condivisi i risultati parziali del progetto, contribuendo a promuovere momenti di riflessione collettiva, confronto interdisciplinare e diffusione sul territorio:

- 20 giugno 2023, Seminario metodologico CHANGES: *Sillabi di lingua e cultura italiana e metodologie didattiche per testi comprensibili*.
- 11 luglio 2023, Seminario metodologico CHANGES: *La comunità bengalese di Venezia: stratificazione sociale e linguistica in rapporto con il patrimonio culturale*.
- 23 febbraio 2024, Giornata di studi *Bangladeshī okhāne - ekhāne: Prospettive sociali e linguistiche in senso transnazionale*, Università Ca' Foscari Venezia.
- 23 marzo 2024, Presentazione del progetto di ricerca a Sarasvati Association assieme a Kamrul Syed di Venice Bangla School.
- 18-19 aprile 2024. Convegno internazionale *I contesti dell'italiano: lingua, didattica, interculturalità*, Uniwersytet Warszawskie e Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Varsavia.
- 27 settembre 2024. Venetontight, Università Ca' Foscari: evento di disseminazione, presentazione della web app Welcome to Venice.
- 11 ottobre 2024, Salonicco, Grecia, AILA-Europe Junior Researchers' Meeting in Applied Linguistics on *New Trends in Language Teaching and Learning* ospitata da Greek Applied Linguistics Association.
- 25-27 ottobre 2025, DIU-SANPA-IOM International Conference, Dhaka, Bangladesh.
- 18 novembre 2024. Seminario CHANGES *Parole chiave: italiano L2, plurilinguismo, Heritage Language*.
- 27-29 novembre 2024, Workshop alla Linköping University, Svezia, Department of Thematic Studies - Child Studies.
- 13 dicembre 2024, Seminario internazionale *Plurilingual practices, strategies and syllabi in multicultural cities. Pratiche, strategie e sillabi plurilingui in città multiculturali*, Università Ca' Foscari Venezia.

- 28 gennaio-1° febbraio 2025, comitato scientifico under 35 per i tavoli 5 (Newcomers e Cultural Heritage) e 6 (Cambiamento Climatico e Cultural Heritage).
- 21 febbraio 2025, *Giornata della Lingua Madre*: incontro con 64 genitori di origine bangladese, docenti della scuola Nerina Volpi di Marghera e coordinatrice pedagogica sul mantenimento della Lingua Madre e su suggerimenti e strategie da impiegare a casa e a scuola per mantenerla e acquisire al contempo altre lingue tra cui la L2.
- 9-13 giugno 2025, *15th International Symposium on Bilingualism*, Donostia-San Sebastián, Spagna.
- 12-13 giugno 2025, *9th Annual Bangladesh Studies Network (BSN)*, Fulda, Germania.
- 16-17 giugno 2025, *5th International Conference on the Sociolinguistics of Immigration (SLIMIG 2025)*, Università di Torino, Sestri Levante (Genova), Italia.
- 30 giugno 2025, presentazione online del progetto all'Institute of Modern Languages, Università di Dhaka.
- 19-20 settembre 2025, *3rd International Conference on Early Language Learning and Multilingual Education in Early Childhood (ELLME'25)*, Salonicco, Grecia.
- 19-20 settembre 2025, presentazione dei risultati di ricerca alle giornate di studi *Patrimoni disponibili. Cura, Accessibilità, Partecipazione* organizzate da Fondazione CHANGES CoopCulture a Palermo, Italia,
- 26 settembre 2025, Venetonight, Università Ca' Foscari: evento di presentazione di attività con la lingua bangla, চলো বাংলা পড়ি! Cholo bangla por! Studiamo bangla!
- 26 settembre 2025, *Giornata Europea delle Lingue (GEL)*, Università Ca' Foscari: Lezioni di bangla per scuole primarie del territorio.
- 17 ottobre 2025, *Giornate CHANGES*: presentazione della web app Welcome to Venice e tour guidato gratuito in alcuni dei luoghi importanti di Marghera in italiano e bangla.

Dalla Venetonight ai convegni internazionali, dalle giornate con le famiglie alle lezioni nelle scuole primarie, ogni occasione ha contribuito a rafforzare l'idea che la progettazione didattica non sia un atto unilaterale ma un processo corale e situato, aperto alla contaminazione tra saperi, culture e pratiche educative.

Le collaborazioni interistituzionali con CPIA, biblioteche, scuole, Comune di Venezia e associazioni del territorio hanno garantito la sostenibilità dell'intervento, rafforzando le reti educative e sociali già attive nella città. Questa rete ha generato un ambiente educativo plurilingue, accessibile, dialogico e orientato all'azione, in cui

l'insegnamento dell'italiano si intreccia con i diritti di cittadinanza, la salute, l'istruzione dei figli, il lavoro e la partecipazione civica.

8.4 Verso un modello trasferibile e adattabile

Uno degli esiti più rilevanti del progetto è la definizione di un modello operativo replicabile, pensato per essere adattato a differenti contesti urbani, a diverse comunità migranti e a una pluralità di progettualità educative. I sillabi elaborati, sviluppati secondo una struttura modulare e processuale, si configurano come strumenti flessibili e trasferibili, capaci di accogliere le specificità sociolinguistiche, culturali e pragmatiche dei destinatari. Il solido impianto teorico-metodologico che li sostiene – fondato sui descrittori del QCER, del suo *Volume complementare* e sui sillabi degli Enti certificatori, arricchiti da componenti linguistiche, metodologiche, culturali, civiche – ne consente la riarticolazione in chiave locale, promuovendo un approccio interculturale, inclusivo e orientato all'azione.

In questa prospettiva, il modello sperimentato a Venezia si configura come una base solida e flessibile a supporto della progettazione di corsi di lingua italiana nel territorio, offrendo uno strumento operativo per sviluppare interventi didattici coerenti con i bisogni reali delle comunità locali.

Il progetto apre a numerose prospettive di sviluppo che potranno consolidare e ampliare l'impatto degli strumenti realizzati, rafforzando il legame tra ricerca, didattica e territorio. Tra le azioni prioritarie si prevedono:

- la produzione di materiali didattici progettati in coerenza con la struttura modulare dei sillabi e tarati sui relativi descrittori, in modo da offrire a docenti e apprendenti strumenti operativi mirati;
- la costruzione di percorsi di formazione per docenti, centrati sull'uso integrato dei sillabi e della web app *Welcome to Venice*, con particolare attenzione allo sviluppo di competenze nell'ambito dell'interazione, della mediazione, del plurilinguismo e della pluriculturalità;
- la progettazione di nuovi sillabi destinati ad altre comunità migranti presenti sul territorio, nonché l'espansione dei sillabi già realizzati attraverso moduli tematici aggiuntivi, focalizzati su aree di particolare rilevanza per l'integrazione linguistica e sociale, come: accesso al mondo del lavoro, educazione familiare e genitorialità, cittadinanza attiva e partecipazione civica;
- l'implementazione di nuovi contenuti multimediali e linguistici per la web app, al fine di renderla uno strumento sempre più ricco e aggiornato.

8.5 Conclusioni

Il progetto di ricerca descritto in questo volume ha mostrato come la co-progettazione didattica, se radicata nei contesti e orientata alla partecipazione attiva delle comunità, possa generare modelli innovativi e sostenibili per l'insegnamento dell'italiano L2. L'esperienza condotta a Venezia, con il coinvolgimento diretto della comunità bangladese, ha permesso di costruire sillabi modulari, situati e flessibili, che rispondono ai bisogni comunicativi, culturali e civici degli apprendenti, superando logiche prescrittive e astratte.

Attraverso un approccio integrato e multidimensionale, il progetto ha dato vita a un ecosistema didattico dinamico, in cui ricerca accademica, progettazione locale, tecnologie digitali e pratiche educative dialogano costantemente, generando spazi condivisi di apprendimento, riflessione e disseminazione. La dimensione pubblica e relazionale del lavoro – testimoniata dalla ricca serie di eventi, conferenze e incontri con il territorio – ha consolidato reti interistituzionali e contribuito alla valorizzazione della lingua italiana come bene comune e strumento di cittadinanza attiva.

I risultati ottenuti non si esauriscono nell'esperienza veneziana, ma delineano i tratti di un modello trasferibile e adattabile ad altri territori e comunità. In tal senso, il progetto costituisce un esempio di buona pratica che può orientare la progettazione di corsi di lingua italiana per migranti in una prospettiva partecipativa, plurilingue e interculturale.

Le prospettive future, già delineate e in parte avviate, mirano a consolidare e ampliare quanto realizzato, attraverso: la creazione di materiali didattici coerenti con i sillabi; la formazione mirata dei docenti; l'espansione tematica dei sillabi esistenti e la progettazione di nuovi sillabi per altre comunità; il potenziamento della web app con nuovi contenuti linguistici, civici e multimediali.

Questo progetto rappresenta, più che una conclusione, un punto di partenza per futuri percorsi di ricerca e di intervento didattico, nei quali l'apprendimento della lingua italiana si configuri come processo condiviso e trasformativo, capace di mettere in relazione persone, lingue e territorio. L'esperienza maturata dimostra come la lingua, intesa non solo come strumento comunicativo ma come veicolo di accesso ai diritti, alla cittadinanza e alla partecipazione, possa diventare il fulcro di azioni collettive orientate al cambiamento. In questa prospettiva, il dialogo tra saperi accademici, bisogni delle comunità e pratiche didattiche situate continuerà a generare spazi di crescita reciproca, inclusione e innovazione, ponendo le basi per un'educazione linguistica realmente radicata nei contesti e orientata al futuro.

I libri di Ca' Foscari

1. Casellato, Alessandro; Levis Sullam, Simon (a cura di) (2011). *Leggere l'unità d'Italia. Per una biblioteca del 150°*.
2. Mantoan, Diego; Quaino, Otello (a cura di) (2014). *Ca' Dolfin e i Cadolfiniani. Storia di un collegio universitario a Venezia*.
3. Mantoan, Diego; Bianchi, Stefano (a cura di) (2015). *30+ anni di aziendalisti in Laguna. Gli studi manageriali a Venezia*.
4. Fasan, Marco; Bianchi, Stefano (a cura di) (2017). *L'azienda sostenibile. Trend, strumenti e case study*.
5. De Leo, Carolina; Favero, Giovanni (2018). *Ca' Foscari e Carpenè Malvolti. Il Risorgimento dell'economia nel Veneto dell'Ottocento*.
6. Billio, Monica; Coronella, Stefano; Mio, Chiara; Sostero, Ugo (a cura di) (2018). *Le discipline economiche e aziendali nei 150 anni di storia di Ca' Foscari. 1868-2018: storie di un ateneo 1*.
7. Cardinaletti, Anna; Cerasi, Laura; Rigobon, Patrizio (a cura di) (2018). *Le lingue occidentali nei 150 anni di storia di Ca' Foscari. 1868-2018: storie di un ateneo 2*.
8. De Giorgi, Laura; Greselin, Federico (eds) (2018). *150 Years of Oriental Studies at Ca' Foscari. 1868-2018: storie di un ateneo 3*.
9. Caroli, Rosa; Trampus, Antonio (a cura di) (2018). *I rapporti internazionali nei 150 anni di storia di Ca' Foscari*.
10. Bisutti, Francesca; Molteni, Elisabetta (a cura di) (2018). *La corte della Niobe. Il Sacrario dei Caduti cafoscarini*.
11. Ca' Foscari Sostenibile (a cura di) (2019). *You are (NOT) welcome. Barriere (im)percettibili nel contesto urbano contemporaneo*. Installazione artistica di Paolo Ciregia, Sustainable Art Prize 2018.
12. Brusa, Elisabetta (a cura di) (2019). *8 tesi per 150 anni. 1868-2018 Antichi e Nuovi Studenti di Ca' Foscari*.
13. Busacca, Maurizio; Paladini, Roberto (2020). *Collaboration Age. Enzimi sociali all'opera in esperienze di rigenerazione urbana temporanea*.
14. Lippiello, Tiziana (2021). *Discorso inaugurale della Magnifica Rettrice. Anno accademico 2020/2021*. Discorsi inaugurali 1.
15. Ca' Foscari Sostenibile (ed.) (2021). *Waste Matters. Chronicles from a Food Archipelago in Venice*. Public art project by Gayle Chong Kwan, Sustainable Art Prize 2019.

16. Barbera, Filippo; Paladini, Roberto; Vedovato, Marco (2022). *Venice Original. E-commerce dell'artigianato artistico e tradizionale veneziano*.
17. Sattin, Antonella; Coronella, Stefano (2022). *Fabio Besta. Le dispense didattiche*.
18. Maggi, Angelo; Nanetti, Andrea (a cura di) (2022). *Venice and Suzhou. Water Cities along the Silk Roads*.
19. Lippiello, Tiziana (2022). *Discorso inaugurale della Magnifica Rettrice. Anno accademico 2021-2022*.
20. Billio, Monica; Parussolo, Marco (2022). *Eccellenze ca'foscarine nella storia del Dipartimento di Economia*.
21. Brino, Vania; Perulli, Adalberto (2022). *Dialoghi con Luigi Mariucci*.
22. Braghin, Massimiliano (a cura di) (2023). *Persone, Energie, Futuro. Infinityhub: la guida interstellare per una nuova dimensione dell'energia*.
23. Lippiello, Tiziana (2023). *Discorso inaugurale della Magnifica Rettrice. Anno accademico 2022-2023*.
24. Bonfante, Anna (a cura di) (2024). *Mal d'aria. Contributi sul tema dell'inquinamento atmosferico nell'ambito del progetto artistico di Laura Pugno*.
25. Sattin, Antonella (2024). *L'Archivio dell'Università Ca' Foscari Venezia. Guida*.
26. Lippiello, Tiziana (2024). *Discorso inaugurale della Magnifica Rettrice. Anno accademico 2023-2024*.
27. "Marco Polo de Venesia de le meravegliose cose del Mondo". Edizione anastatica dell'incunabolo impresso a Venezia da Giovanni Battista Sessa, 1496 (2024).
28. Cairoli, Aurora; Zendri, Elisabetta; Zucchelli, Margherita (a cura di) (2025). *Conservazione dell'arte pubblica per una sostenibilità ambientale e sociale: l'esempio dei Paesi Dipinti. Atti di convegno* (Cibiana di Cadore, 23-24 settembre 2024).
29. Calcagno, Monica; Lo Verso, Andrea Carlo (a cura di) (2025). *Citizen science e partecipazione. La partecipazione dei cittadini alla ricerca e alla governance dei beni culturali*.
30. Buzzoni, Marina; De Gruttola, Raissa; Peratello, Paola; Simion, Samuela (a cura di) (2025). *Liberi tutti. Vivere la cultura attraverso il libero accesso a dati e immagini dei beni culturali*.
31. Calaon, Diego; Dal Maso, Cinzia; Pizzinato, Claudia (a cura di) (2025). *De-patrimonializzare? Il ruolo dei privati nella conservazione e la valutazione sui beni culturali seriali a vantaggio della sostenibilità*.

32. Zucchelli, Margherita; Zendri, Elisabetta (a cura di) (2025). *Esseri umani, natura e paesaggio. Abitare gli ambienti naturali adottando regole fluide.*
33. Bergamo, Martina; Bravaglieri, Simona; De la Torre Fornell, Anna; Ferro, Giulia; Paiano, Jacopo; Paladini, Marco; Peratello, Paola; Viezzoli, Duna; Zucchelli, Margherita (a cura di) (2025). *Think it Big! Heritage Rewind. Cambiamenti climatici e nuove comunità: dialoghi (im)possibili?*

Il volume presenta i risultati di una ricerca partecipata sull'insegnamento dell'italiano L2 alla comunità bangladesa di Venezia. Attraverso l'analisi del contesto migratorio, dei bisogni linguistici degli apprendenti e delle pratiche didattiche esistenti, il progetto propone sillabi modulari e flessibili per i livelli Pre-A1-B1, integrando dimensioni linguistiche, culturali e sociali. Il lavoro nasce dal dialogo tra ricerca accademica, territorio e comunità migranti e si arricchisce di contributi su aspetti linguistici del bangla, implicazioni interculturali, progettazione didattica e strumenti digitali come la web app Welcome to Venice. Il volume offre un modello replicabile per progettare percorsi di italiano L2 inclusivi e radicati nei contesti locali.

Graziano Serragiotto è professore ordinario di didattica delle lingue straniere e direttore del Laboratorio ITALS presso l'Università Ca' Foscari Venezia. È anche direttore del Master ITALS di primo livello e della Certificazione didattica CEDILS per l'insegnamento dell'italiano a stranieri. I suoi campi di ricerca spaziano dalle microlingue disciplinari alla metodologia CLIL, dall'andragogia alla valutazione dell'apprendimento. Si occupa di formazione di docenti di lingue straniere e di docenti di italiano come LS e L2.

Elisabetta Ragagnin è professoressa associata di turcologia e mongolistica presso l'Università Ca' Foscari Venezia. Si occupa di linguistica storica e tipologica, filologia delle lingue altaiche e studi culturali sulle popolazioni nomadi dell'Asia Centrale. Svolge regolarmente attività di ricerca sul campo in Mongolia per la documentazione di varietà linguistiche in pericolo di estinzione. È membro della Academia Europaea.

Giulia Ferro è dottoranda presso l'Università Ca' Foscari in cotutela con Heidelberg Universität con una ricerca sulle peculiarità linguistiche delle comunità migranti bangladesi a Venezia e a Londra. Ha conseguito una laurea magistrale in Lingue e civiltà dell'Asia e del Nord Africa, curriculum Subcontinente indiano, specializzandosi in sociolinguistica. È mediatrice linguistico-culturale e interprete per le lingue hindi e urdu e membro del consiglio direttivo di SARASVATĪ Association.

Giulia Tardi, PhD presso Università degli Studi di Firenze, è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari Venezia, dove svolge anche attività di docenza e tutorato presso il Laboratorio ITALS. È membro del Centro Studi sul Multilinguismo (CSML) e del Centre for Research in Educational Linguistics (CREL) della stessa università.

Valeria Tonioli, PhD in Scienze del Linguaggio presso l'Università Ca' Foscari Venezia, in cotutela con l'Università Autonoma di Barcellona (UAB) in Traduzione, Interpretazione e Studi Interculturali, collabora da tempo in progetti e ricerche etnografiche con famiglie con background migratorio, in particolare di origine bangladesa. I suoi principali ambiti di ricerca comprendono la diaspora bangladesa, le pratiche educative e linguistiche in contesti familiari e scolastici, la mediazione linguistica e culturale e la didattica dell'italiano come lingua seconda, in particolare della prima infanzia.



Università
Ca' Foscari
Venezia