

IL SISTEMA “PONTI DI PAROLE”

*Adriana Arcuri*¹

1. LA STORIA

Ponti di Parole (“Percorso integrato multimediale di lingua italiana per apprendenti adulti dai più bassi livelli di scolarità”, <http://www.pontidiparole.com/>) è un sistema per l’insegnamento/apprendimento della lingua italiana rivolto a migranti, dal livello di prima alfabetizzazione assoluta al livello A1/A2, e si compone di tre manuali da usare in classe (cfr. scheda in appendice) e un sito che contiene le guide per i docenti e alcuni materiali per il funzionamento dei volumi.

Si tratta un lavoro paradigmatico dello spirito di ItaStra, che coniuga, nelle sue finalità istituzionali, ricerca e didattica. Ma non solo questo: è paradigmatico anche del modo di lavorare di ItaStra, che si caratterizza per la varietà delle competenze e per la collaborazione tra docenti universitari, allievi, giovani insegnanti, studenti, che abbiano voglia di mettere in comune le proprie risorse e di crescere. E infine è paradigmatico dell’apertura di ItaStra al territorio e alle diverse professionalità e istituzioni che vi operano, prime fra tutte le scuole e i CPIA.

La stagione che ha generato *Ponti di Parole* – gli anni tra il 2016 e il 2017 – è stata, per circostanze in parte fortuite, particolarmente significativa per tutte queste dimensioni.

Il *Gruppo di lavoro adulti a bassa scolarizzazione*, a cui si deve il percorso, era composto da docenti del Master in *Teoria, Progettazione e Didattica dell’Italiano come lingua seconda e straniera* dell’Università di Palermo e giovani insegnanti formati allo stesso Master. Gli elementi del contesto erano: la sempre maggiore presenza di giovani migranti con caratteristiche molto specifiche che nelle aule di ItaStra e in quelle dei CPIA chiedevano di imparare l’italiano; i docenti dei CPIA, che non erano in grado nonostante gli sforzi individuali e collettivi di rispondere appieno alle esigenze di quei ragazzi.

Nei CPIA, così come a ItaStra gli studenti arrivano in relazione ai tempi e ai modi degli sbarchi più che secondo le cadenze dell’anno scolastico. Si creano pertanto gruppi sempre eterogenei e mutevoli, con quello che ne consegue sul piano della pianificazione didattica e della gestione delle classi.

Per quanto attiene ai docenti, solo nel 2017 è stata istituita la classe di concorso A23, destinata a selezionare docenti di Italiano come lingua seconda; al momento del massiccio accesso degli studenti di cui stiamo parlando nei CPIA nessun docente era stato formato istituzionalmente per affrontare questo specifico *target*, anche se molti avevano frequentato sul tema numerosi corsi di formazione. I docenti più ‘vocati’ all’alfabetizzazione sembravano quelli di scuola primaria, che disponevano di competenze ed esperienza per guidare l’apprendimento della lettoscrittura, salvo rendersi conto molto presto che insegnare a leggere e a scrivere a bambini di sei anni con una competenza orale almeno passiva dell’italiano era cosa assai diversa che insegnarlo a giovani adulti, che non avevano padronanza della lingua italiana orale ed erano cresciuti accumulando esperienze

¹ Università degli Studi di Palermo.

anche linguistiche assai complesse. Inoltre il confronto con studenti che conoscevano poco o per niente l'italiano costringeva i docenti di insegnamenti non linguistici a toccare con mano la dimensione linguistica delle loro discipline e a rendersi conto che questioni fondamentali come la comprensione dei testi e la capacità degli studenti di esprimersi sui contenuti disciplinari non potevano essere ignorate né delegate esclusivamente ai colleghi di italiano o di lingue straniere. Come spesso succede la presenza di alunni stranieri nelle classi funzionava come una gigantesca lente di ingrandimento che metteva sotto gli occhi dei docenti, in modo che non potessero ignorarli, aspetti della didattica presenti anche in contesti più 'tradizionali'. Che tutte le discipline abbiano una dimensione linguistica ineludibile non è infatti aspetto che concerne solo le classi plurilingui. La lente di ingrandimento però non risparmiava neanche i docenti di italiano, che non sempre si percepiscono come docenti di lingua. Dando per presupposto l'uso della lingua da parte degli alunni, infatti, spesso privilegiano l'insegnamento della grammatica trascurando la competenza comunicativa e lo sviluppo delle abilità. Con i migranti in classe, invece, l'italiano diventa lingua da insegnare nella sua interezza, avvicinando i docenti di italiano ai colleghi di lingue straniere.

Ce n'era abbastanza per mettere in crisi docenti anche meno sensibili di quelli del CPIA Palermo 1 che si sono quindi rivolti a ItaStra perché collaborasse alla soluzione del problema, che richiedeva nuove modalità didattiche e nuovi strumenti di intervento.

Accolta la sfida, ItaStra mise a punto un progetto di formazione sul campo della durata di un intero anno scolastico, durante il quale i docenti di ItaStra avrebbero affiancato nelle lezioni quotidiane i docenti del CPIA e insieme a loro avrebbero pensato e sperimentato materiali didattici su misura per questi nuovi studenti (si veda D'Agostino, Sorce, 2016). Pensare questi materiali, a cominciare dai test di livello, richiese in prima battuta di articolare meglio il concetto di analfabetismo. La prima scelta fu di individuare uno spartiacque semplice, quasi banale, fra gli studenti totalmente analfabeti, che cioè non avevano mai imparato a leggere e a scrivere in nessuna lingua, e gli studenti con un basso livello di alfabetizzazione, che cioè avevano avuto un approccio con la lingua scritta e avevano pertanto una padronanza anche minima della scrittura, nella propria lingua madre o in quella a cui erano stati esposti nelle scuole o in contesti di apprendimento informali. Una gran parte degli studenti totalmente analfabeti doveva costruire *ex novo*, prima ancora che la capacità di leggere e scrivere, l'idea di parola come elemento semiotico e la consapevolezza della relazione di essa col suo referente concreto².

Forte di questi chiarimenti teorici, che promettevano ripercussioni incisive sul piano della didattica, il gruppo si concentrò in prima battuta sui livelli più bassi di alfabetizzazione. Da questo percorso scaturiranno i primi due manuali, livello Alfa e Alfa 1, che sono strettamente interrelati e che possono essere usati simultaneamente³.

Una volta delineate le caratteristiche linguistiche salienti di apprendenti del tutto o quasi analfabeti diventava altrettanto necessario, per converso, focalizzare il concetto di alfabetizzazione, definita dall'Unesco già dal 2005 come «la competenza di identificare, comprendere, interpretare, comunicare e calcolare, usando materiali scritti e stampati relativi a contesti diversi. L'alfabetizzazione coinvolge un *continuum* di apprendimento che metta in grado gli individui di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie

² Un esempio di come il primo passo per gli analfabeti assoluti sia la separazione della parola come strumento semiotico dal referente concreto sono le conversazioni estratte dalla videoregistrazione di Rasel e Karim in Amoruso, D'Agostino (2021).

³ Spesso nei CPIA sono inseriti in una stessa classe studenti che non hanno mai avuto contatto con la lingua scritta e altri che, in un modo istituzionale o no, sono stati esposti alla scrittura e ne hanno appreso i rudimenti. I due manuali condividono i materiali audio e video e i testi, ma propongono attività di difficoltà crescente.

conoscenze e potenzialità, e partecipare a pieno titolo nelle comunità e nella società» (UNESCO, 2005).

Tale definizione, che ben si coniuga con l'idea di lingua come strumento di azione sociale espressa nel QCER fin dalla sua prima edizione, permette di allargare lo sguardo dall'idea di alfabetizzazione come semplice padronanza della tecnica della lettoscrittura e di intercettare le esigenze dei migranti che, in quanto adulti, hanno bisogno di partecipare a pieno titolo nelle comunità e nella società sin dall'inizio della loro permanenza nel paese che li accoglie.

Era necessario pertanto mettere a punto un percorso che rispondesse ad esigenze contrastanti come l'urgenza dei migranti di agire socialmente fin da subito o di ottenere dal CPIA il titolo per garantirsi una posizione regolare in Italia, e i tempi lunghi necessari all'apprendimento della lettoscrittura. Il contributo che un percorso didattico può dare alla soluzione di problemi così complessi è fornire a studenti e a docenti, accanto alle conoscenze di base dell'italiano, alcune competenze strategiche. In questo modo gli studenti potranno essere in grado di sfruttare al massimo quelle stesse conoscenze – necessariamente limitate – e altre conoscenze che, per vie diversificate e quasi mai istituzionali essi hanno costruito nella propria vita, per cominciare nel tempo più breve possibile a muoversi e interagire nella società.

Per tradurre in pratica didattica queste finalità il percorso di insegnamento/apprendimento proposto nel sistema *Ponti di Parole* si fonda su due aspetti: la centralità dei testi e lo sviluppo di competenze strategiche per il loro uso; il sostegno alla consapevolezza del proprio processo di apprendimento da parte di ciascuno studente.

2. LE SCELTE: LA CENTRALITÀ DEI TESTI E LO SVILUPPO DI COMPETENZE STRATEGICHE

Ponti di Parole presenta la lingua sempre attraverso testi, intesi non solo come contesti in cui si collocano le parole, ma nella loro complessità di 'unità comunicative', cioè con precise funzioni pragmatiche. L'attenzione ai testi nella didattica ha anche lo scopo di fornire scenari culturali, se si considera che in molti contesti di origine dei migranti la scrittura ha usi molto più limitati che nel nostro, sia nell'esperienza quotidiana sia nell'arco di vita dei singoli individui. Si pensi soltanto, ad esempio, al paesaggio linguistico di grandi e piccoli centri urbani italiani e al limitatissimo numero di scritture esposte in un villaggio africano.

Le competenze strategiche su cui i manuali si concentrano sono: l'uso consapevole dei meccanismi di anticipazione e l'uso di domande efficaci per 'interrogare' i testi, per quanto attiene alla ricezione; l'uso consapevole di modelli linguistici e testuali per quanto attiene alla produzione.

Esaminiamo una per volta queste strategie.

La comprensione efficace di un testo si realizza quando i processi di decodifica e di anticipazione coesistono e convergono, in modo che i movimenti *top-down* (dalla testa al testo) e *bottom-up* (dal testo alla testa) siano garantiti. Anche lettori competenti hanno bisogno cioè di poter con-testualizzare le informazioni per attribuire alle parole significati pertinenti che la sola decifrazione può non garantire. Nei casi in cui il processo di decodifica sia ancora parziale e frammentario a causa di una insufficiente padronanza della tecnica di lettoscrittura e quindi della decifrazione, si può raggiungere ugualmente una comprensione sufficiente a certi scopi potenziando il processo di anticipazione. I manuali indirizzano quindi gli studenti a identificare la spendibilità sociale dei testi e a sfruttarla anche disponendo di poca lingua: una volta riconosciuta la funzione dei testi, gli studenti imparano a isolare alcune informazioni all'interno di tessuti di parole all'inizio quasi

completamente sconosciuti e ad usarle ai propri fini. Questa possibilità di uso parziale e strumentale conduce verso l'impiego di una varietà di testi anche complessi in fase precoce di apprendimento, nell'ipotesi che la competenza comunicativa si raggiunga attraverso processi non lineari, ma piuttosto a spirale secondo allargamenti progressivi dell'uso. Il processo di comprensione fa dunque leva su meccanismi di anticipazione che le attività proposte sollecitano; contemporaneamente alla costruzione di questa competenza gli studenti sono guidati attraverso il metodo sillabico verso la padronanza delle tecniche di lettoscrittura, in modo che alla competenza di anticipazione faccia progressivamente riscontro quella di decifrazione della lingua scritta. Osservando le attività proposte nei manuali appare chiara la differente complessità tra le operazioni sui testi che gli studenti vengono guidati a compiere e le operazioni di lettoscrittura e di parlato. Questo divario deriva proprio dalle scelte di fondo descritte fin qui ed effettuate per rispondere alle esigenze dei migranti, di appropriarsi velocemente di strumenti per interagire nella società che li accoglie, accanto a tempi necessariamente lunghi per l'apprendimento della lettoscrittura strumentale e della produzione orale. La competenza testuale, e in particolare il potenziamento del meccanismo di anticipazione, svolge una funzione vicaria man mano che la competenza della lettoscrittura progredisce secondo tempi che non possono essere accelerati oltre un certo limite.

Come si è detto i testi scritti forniscono una varietà ampia di forme (dalla carta di identità al quotidiano sportivo, dall'annuncio economico al volantino pubblicitario e molti altri); nel caso dei testi orali ci si è invece focalizzati quasi esclusivamente sulla forma del dialogo, assicurando la varietà attraverso i contenuti, legati tutti a contesti comunicativi vicini alle esperienze e alle esigenze degli studenti⁴. Sia nell'ambito della scrittura che dell'oralità, in fase di ricezione, gli studenti sono guidati a formulare domande strategiche ai testi. Le domande strategiche riguardano sempre le coordinate della situazione comunicativa: emittente scopo e destinatario dei testi scritti (chi lo ha scritto, per chi, perché); protagonisti, luoghi e azioni dei testi orali (chi sono le persone che dialogano, dove sono e cosa fanno). In entrambi i casi i passaggi successivi sono focalizzati su una comprensione più analitica e adeguata ai contenuti dei singoli testi. La rigorosa *routine* di queste domande e il fatto che i docenti abbiano cura di richiamare l'attenzione su di esse sostiene la consapevolezza degli studenti, di cui parliamo nel prossimo paragrafo.

Per quanto attiene alla produzione l'aspetto strategico consiste nell'uso consapevole di modelli, sia nell'oralità che nella scrittura. Le prime forme di produzione orale si realizzano infatti per imitazione di stringhe comunicative dettagliatamente analizzate e progressivamente ampliate. Nei primi due volumi l'ampliamento riguarda il livello lessicale e non è richiesta la formulazione autonoma di frasi. In questi volumi, che come si è detto si concentrano sull'acquisizione della lettoscrittura, la produzione scritta si realizza solo come supporto alla lettura (trascrizione di informazioni estrapolate dai testi) e nella produzione assai limitata di testi non continui attraverso l'uso dei modelli analizzati.

2.1. *Le scelte: il sostegno alla consapevolezza del processo di apprendimento*

Qualsiasi processo di apprendimento è più efficace e duraturo se si radica nella consapevolezza degli apprendenti stessi; nel caso di apprendenti adulti sostenere questa consapevolezza è anche una forma di rispetto che evita il rischio di 'infantilizzare' adulti che si trovano in condizioni solitamente tipiche dell'infanzia.

⁴Appartengono a questi contesti anche i testi orali presenti nelle tre lezioni 'ponte' dei manuali che riguardano testi monologici (annunci e messaggi di segreteria telefonica).

Come si può leggere in trasparenza da quanto detto fin qui, i manuali *Ponti di Parole* mettono gli studenti in condizione di controllare il proprio processo di apprendimento sia attraverso la strutturazione dei manuali stessi, sia attraverso le attività richieste.

Tutte le unità si articolano nello stesso modo, cosicché anche studenti non scolarizzati possano riconoscere le attività e prevederne la sequenza. Inoltre una icona e un colore contrassegnano ciascuna attività; l'icona richiama la competenza che si sta attivando (ascolto, parlato, lettura, scrittura, consapevolezza fonologica, testualità, riflessione sulla lingua). Sarà cura del docente, come nel caso delle domande strategiche, far riconoscere le icone agli studenti che in questo modo si attiveranno per mobilitare le risorse necessarie ad affrontare ciascun segmento di lavoro. Ancora, gli studenti sono invitati regolarmente ad autovalutarsi, a riflettere su quanto hanno imparato e a confrontarsi fra pari.

In tutti e tre i volumi, con livelli di complessità crescente, sono previste attività mirate all'acquisizione della consapevolezza metafonologica, e più in generale metalinguistica, la cui assenza caratterizza coloro che non hanno incontrato la lingua scritta in fasi precoci della propria vita. Si tratta di favorire negli apprendenti la consapevolezza della parola come entità astratta e la capacità di riconoscere i confini delle parole per segmentare il *continuum* fonico del parlato.

Nella stessa direzione vanno l'approccio induttivo che caratterizza tutte le attività e in particolare quelle di riflessione sulla lingua dove le regolarità via via esaminate sono sempre ricostruite alla fine di percorsi guidati di scoperta, come si vede dall'esempio che segue:

8. RIGUARDA TUTTA LA LEZIONE E COMPLETA IL TESTO.

ORA SO CHE:

IN ITALIANO ALCUNE PAROLE CHE INDICANO QUALITÀ
(= COM'È? COME SONO?) FINISCONO

- IN **-A/-E** SE STANNO VICINO A NOMI IN **-A/-E**
- IN **-O/-I** SE STANNO VICINO A NOMI IN _____

3. TRASPOSIZIONI DIGITALI

Da quando è stato pubblicato il sistema *Ponti di Parole* viene utilizzato con successo in numerose scuole, CPIA e altri contesti in cui si impara l'italiano. Sono state anche realizzate alcune trasposizioni di parti dei manuali per l'uso digitale. La prima è stata realizzata nel 2018 in collaborazione con l'Istituto per le Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) nell'ambito del progetto "Studiare Migrando" promosso da Unicef e con il patrocinio dell'Ufficio scolastico regionale per la Sicilia (USR Sicilia). Sono state create alcune unità di lavoro per gli *smartphone*, destinate alla quota di studio individuale per i MSNA che vivevano in centri di accoglienza periferici o che comunque non potevano giovare del supporto stabile di un docente, né di altro tipo di dispositivo. Accanto alle unità di apprendimento destinate alla lingua per comunicare ne sono state implementate altre, destinate alla lingua per lo studio, che condividevano con le prime l'approccio fin qui descritto e miravano a supportare gli studenti nella preparazione agli esami per il conseguimento della licenza della secondaria di primo grado. La caratteristica fondamentale di queste unità di lavoro è quella di coniugare l'attenzione alla comprensibilità dei contenuti disciplinari con l'attenzione allo sviluppo della

competenza linguistica, che nel caso di studenti provenienti da altre lingue madri resta comunque un'area spesso problematica. In particolare sono state realizzate due unità, una sulla scrittura e una sulla geostoria. Lo sforzo di rendere il prodotto appetibile, nonostante le difficoltà tecniche di 'tradurre' un percorso, pensato in parte per la carta, in formato digitale e che usasse lo spazio ridotto del video di uno *smartphone*, ha prodotto risultati parziali sul piano dell'apprendimento ma per questo assai utili sul piano della ricerca. L'ipotesi dello studio autonomo ha richiesto infatti un uso massiccio delle istruzioni di lavoro, che sono state scritte o riscritte per essere usate senza la mediazione dei docenti. Sia per una scarsa abitudine alla lettura che per la prevalenza del modo di fruizione di prodotti digitali (rapido, frammentario, intuitivo), molti studenti eseguivano le attività ignorando quasi completamente le istruzioni e ciò ne limitava e in alcuni casi impediva lo svolgimento corretto. Solo gli studenti maggiormente scolarizzati o quelli con uno stile di apprendimento analitico si soffermavano appieno sulle istruzioni, svolgendo quindi le attività in modo efficace.

Una seconda trasposizione di *Ponti di Parole* è stata destinata ad un progetto ministeriale recente, *Alfabetizzazione Linguistica e Accesso all'Istruzione per MSNA - ALI 1*⁵, che prevedeva attività didattiche per l'acquisizione e/o il consolidamento della competenza in lingua italiana dal livello di prima alfabetizzazione al livello di uso della lingua per lo studio. Anche in questo caso sono state messe a punto nuove unità didattiche, in particolare una relativa all'educazione civica. Poiché il progetto ha previsto sessioni di lavoro guidate da docenti, rivolte a singoli studenti nel caso dei livelli più bassi, o a piccoli gruppi nel caso della lingua per lo studio, è stato possibile utilizzare i materiali in modo efficace. In questo caso lo sforzo di trasposizione da parte del gruppo di progetto è consistito prevalentemente nella produzione di risorse ad uso dei docenti, per completare le attività per gli studenti (ad esempio i testi da dettare o le stringhe su cui far esercitare l'oralità) e per fornire indicazioni strategiche.

4. POSSIBILI SVILUPPI

Le linee per possibili sviluppi del sistema *Ponti di Parole* sono già contenute *in nuce* nel terzo volume (*Ponti di Parole. Livello Iniziale*) dove l'impianto e le scelte di fondo rimangono gli stessi, ma dove si attenuano alcune caratteristiche, adatte come si è detto a utenti poco o nulla alfabetizzati. Nel volume *Livello Iniziale* la scansione delle attività è in parte resa meno ripetitiva rispetto agli altri due volumi: è presente un *task* di avvio sempre diverso per ciascuna unità, le attività sono più varie, richiedono agli studenti maggiore autonomia nella realizzazione e maggiore complessità nelle prestazioni. La varietà dei testi è più ampia e, oltre ai materiali testuali, video e audio già impiegati negli altri due volumi, ve ne sono numerosi altri. La differenza maggiore riguarda la produzione orale e scritta. Come si vede nella tabella di progressione delle difficoltà (v. scheda descrittiva) il terzo volume, infatti, non prevede l'apprendimento della lettoscrittura, considerata un prerequisito, e tutte le attività di ricezione e produzione scritta convergono nella testualità. In particolare la scrittura per comunicare approda alla produzione di testi continui attraverso l'analisi dei modelli e la produzione guidata, nella quale si mettono a disposizione degli studenti stringhe di lingua che essi possono utilizzare per comporre i propri testi, come si vede dall'esempio che segue.

⁵ Il progetto, rivolto all'inserimento linguistico e sociale dei MSNA, è cofinanziato dall'Unione Europea entro le Misure emergenziali del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione.

10. PROVA ANCHE TU A SCRIVERE LA TUA RISPOSTA NELLO SPAZIO CHE TROVI SOTTO. PER AIUTARTI PUOI USARE LA TABELLA: DEVI PRENDERE UN PEZZO DI TESTO DA OGNI COLONNA.

Scrivo per	Sapere	Se nel palazzo c'è	L'ascensore, il posto per il motorino, il posto per la bicicletta
	Chiedere	Se nella casa c'è / ci sono	La lavatrice, lo scaldabagno, la biancheria, i piatti, le pentole
		Se posso tenere	Un gatto, un cane, un coniglio

Esempio: Scrivo per chiedere se nel palazzo c'è il posto per la bicicletta.

Si tratta dell'ultimo passaggio prima della produzione autonoma: l'uso dei modelli testuali da riscrivere alleggerisce gli studenti del peso della progettazione e della cura morfosintattica e lessicale, in modo che si concentrino sullo scopo comunicativo dei testi stessi. Analogamente per la produzione orale procedono le attività di analisi di porzioni di testo via via maggiori e si richiede l'uso autonomo delle conoscenze acquisite, come in questo esempio:



**10. NEL TUO PAESE, IN QUALE STANZA TRASCORRI PIÙ TEMPO?
DESCRIVILA AD UN TUO COMPAGNO.**

Devi usare i nomi dei mobili e le parole di posizione che hai usato in questa unità e nella unità 2. Se vuoi puoi fare un disegno.

Uno spazio molto maggiore, infine, è riservato alla riflessione sulla lingua, che si allarga a numerosi contenuti morfosintattici e richiede operazioni cognitive più complesse, ma mantiene comunque l'impostazione induttiva delle attività e il ricorso alla ricostruzione delle regole.

Concludendo, intravediamo dunque tre possibili direttrici di sviluppo del sistema *Ponti di Parole*. La prima verso la versione telematica dei materiali esistenti e di altri prodotti ad hoc, soprattutto destinati alla lingua per lo studio. Si tratta di uno sviluppo importante in quanto i materiali destinati agli studenti di madrelingua non italiana disponibili sul mercato

editoriale sono semplificati nella formulazione dei contenuti disciplinari, ma spesso privi di attività destinate a consolidare l'apprendimento della lingua.

La seconda direttrice di sviluppo va verso la produzione di nuovi volumi di lingua per la comunicazione destinati a livelli successivi e con un approccio volto a intercettare studenti con competenze culturali di partenza diverse da quelle dei migranti, ad esempio che dispongono già di un repertorio testuale e hanno dimestichezza con i materiali di studio. In questi casi a partire dalle stesse scelte di fondo si possono offrire materiali più vari e attività meno routinarie.

La terza direttrice di sviluppo riguarda invece i manuali per gli studenti stranieri delle scuole, soprattutto secondarie di primo grado, verso i quali l'impostazione e il livello di lingua dei volumi attualmente esistenti sarebbe adeguata, ma che richiederebbero contesti comunicativi e testi maggiormente adatti alla loro fascia di età.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amoruso M., D'Agostino M. (2021), "Analfabeti plurilingui. Prospettive della ricerca e modelli di didattica", in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'Italiano: riflessioni linguistiche nuovi apprendenti e uno sguardo al passato* (XV Congresso della Società Italiana di Linguistica e Filologia, (SILFI), Madrid, 4-6 April 2016), Peter Lang, Berlino, pp. 219-236.
- Amoruso M., D'Agostino M. (2017), "Teenage and adult migrants with low and very low education level. Learners profile and proficiency assessment tools", (Council of Europe Symposium), in Beeacco J.-C., Little D., Krumm H. J., Thalgott P. (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*, De Gruyter Mouton, Berlin, in cooperation with the Council of Europe, pp. 347-352.
- Arcuri A., D'Agostino M., Mocciaro E. (2018), "Teacher of Italian as a non-native language for low educated users. A new professional profile", in Sosinski M. (ed) *Language and Literacy Teaching LESLLA students. Granada*, Editorial Universidad de Granada, pp. 33-42.
- D'Agostino M., Sorce G. (a cura di) (2016), *Nuovi migranti, nuova didattica. Esperienze al CPLA Palermo 1*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, Palermo.

APPENDICE

Ponti di parole: scheda

Ponti di Parole è un sistema per l'insegnamento apprendimento dell'Italiano, composto da 3 volumi: Alfa, Alfa 1 e Livello Iniziale, e da un sito che raccoglie i materiali di supporto alle attività dello studente e del docente e le guide di lavoro. I volumi Alfa e Alfa 1 si rivolgono rispettivamente a studenti completamente analfabeti e bassamente alfabetizzati e sono stati pensati per essere usati nelle stesse classi da studenti con competenze differenziate. A partire dai medesimi materiali audio, video e testuali, sono infatti previste attività comuni e attività specifiche per livello.

Il volume Livello Iniziale si rivolge invece a studenti del livello A1/A2 migranti e utilizza in parte i materiali usati per gli altri due volumi, ma integrandoli e articolando in vario modo le attività.

I primi due volumi comprendono: 1 unità introduttiva e 13 unità centrali articolate ciascuna in tre lezioni; 3 unità ponte di una lezione ciascuna.

Il terzo volume comprende 7 unità di approfondimento delle competenze di lettura e scrittura in contesti comunicativi, articolate ciascuna in tre lezioni

Sul sito (<http://www.pontidiparole.com/>) sono presenti oltre che i video e i relativi audio, anche i seguenti materiali:

- Tutorial per lo svolgimento delle attività
- Indici per obiettivi
- Materiali video e audio e relative trascrizioni
- Presentazioni esplicative del lavoro sui testi
- Parole e frasi da dettare
- Attività aggiuntive
- Test di ingresso e verifiche
- Icone
- Alfabetiere

La tabella che segue mostra l'articolazione dei contenuti e la loro progressione nei tre volumi.

	Testualità (testi orali)	Lettoscrittura	Testualità (testi scritti)	Riflessione sulla lingua: Consapevolezza Fonologica	Riflessione sulla lingua: Morfologia
Ponti di Parole Alfa	Costruzione/ consolidamento di contesti comunicativi Formulazione di domande strategiche Lessico limitato Stringhe non analizzate	Quasi esclusivamente tecnica: Metodo sillabico Corrispondenza grafema / fonema Consolidamento del tratto	Massiccia prevalenza dell'anticipazione Uso dei testi solo in ricezione	Suoni e segni dentro le parole (silabe e fonemi) Confini di parola Parole dentro le frasi	Riflessione solo implicita con indicazioni pragmatiche
Ponti di Parole Alfa 1	Uso della conoscenza dei contesti comunicativi Uso delle domande strategiche Lessico più ampio sia in ricezione che in produzione Stringhe «trasparenti»	Lettura come comprensione Scrittura per comunicare usando stringhe date Convergenza con testualità	Convergenza decifrazione anticipazione Limitato uso dei testi anche in produzione	Confini di parola Parole dentro le frasi	Riflessione esplicita Guida alla ricostruzione delle regolarità Etichette (solo "nomi" e "verbi")
Ponti di Parole Liv. Iniziale	Uso della conoscenza dei contesti comunicativi Uso delle domande strategiche Lessico più ampio sia in ricezione che in produzione Maggiore autonomia nella formulazione	Uso della competenza testuale Uso di strumenti per la produzione autonoma Manipolazione dei testi Uso dei testi come modelli		Funzioni delle parole dentro le frasi	Riflessione esplicita Percorso marcatamente induttivo Uso controllato del metalinguaggio