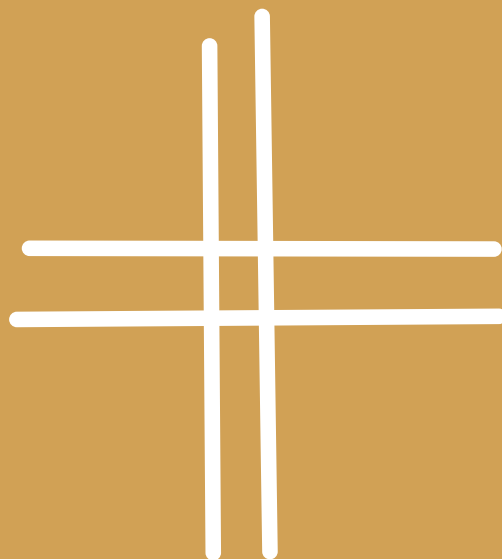


La lingua italiana per l'inclusione e per il lavoro



Teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio

a cura di

Fabio Caon
Edith Cognigni

Sommario

Prefazione (Attilio Ascani)	5
Nota Editoriale (Claudia Santoni).....	7
Introduzione (Fabio Caon e Edith Cognigni).....	8

Parte I

L'italiano L2 a migranti analfabeti e bassamente scolarizzati: didattica e formazione docenti

Fabio Caon <i>La didattica dell'italiano L2 in classi multilivello con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati</i>	14
Giulia Bortolon <i>Tra presenza e distanza: didattica dell'italiano L2 online ad apprendenti vulnerabili</i>	22
Annalisa Brichese <i>La formazione di insegnanti di italiano L2 di "qualità" con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1</i>	36

Parte II

L'italiano L2 come lingua per il lavoro: politiche linguistiche, apprendimento e insegnamento

Matilde Grünhage-Monetti, Fernanda Minuz <i>Perché «Lingua per il lavoro»? Impostazione metodologica e pratiche in prospettiva europea</i>	49
Claudia Santoni <i>Migrazione, lingua e lavoro: attori e strumenti per l'inclusione</i>	65
Edith Cognigni, Elena Michelini, Francesca Vitrone <i>ItaLavoro: un sillabo di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla persona</i>	80
Simona Corazza e Francesca Vitrone <i>'Materiale' o 'capitale' didattico? L'analisi e la realizzazione di scenari didattici sulla lingua per il lavoro come opportunità formativa</i>	107

Parte III
Gli scenari didattici sulla lingua per il lavoro

Francesca Minnozzi e Katia Rosa <i>La cura della persona: OSS e badanti cercasi!</i>	116
Alice Magi <i>La cura della persona: Assistiamoci! Lavorare come assistente familiare in Italia</i>	138
Alice Magi <i>Lavorare nella ristorazione: da lavapiatti ad aiuto cuoco</i>	158
Roberta Capozucca e Susanna Rapari <i>La Ristorazione: Il cameriere</i>	187

La didattica dell'italiano L2 in classi multilivello con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati

È noto che, tranne in pochissimi casi, gli studenti analfabeti sono inseriti in classi in cui vi sono compagne e compagni con (bassa) scolarizzazione.

Alle normali criticità esistenti nella gestione di gruppi multilivello, in questo specifico caso se ne aggiungono alcune di grande peso per la didattica di una lingua seconda come, ad esempio, il fatto che la scolarizzazione comporta lo sviluppo di capacità non solo tecnico-manuali (legate, ad esempio, al saper tenere una penna in mano o scrivere/leggere seguendo una riga di un quaderno) ma anche cognitive legate alla scrittura stessa (cfr. Caon, Bricchese, 2018).

In questo contributo presenteremo alcune delle specificità delle classi in cui vi è presenza di studenti analfabeti e bassamente scolarizzati e, soprattutto, le conseguenti pratiche (glotto) didattiche che si possono attivare per far fronte in modo più efficace a tali specificità.

Come afferma Bricchese nel suo saggio contenuto in questo volume, un tratto che caratterizza le tipologie di corsi offerti sia dal privato sociale sia dal settore pubblico è l'impossibilità di creare corsi di livello omogeneo per:

1. caratteristiche specifiche del target: si tratta infatti di studenti dalle competenze molto diversificate (alcuni studenti non hanno mai frequentato la scuola nel proprio paese mentre altri possono avere una limitata competenza in lettura e scrittura in lingua madre; alcuni studenti posseggono una buona comprensione e produzione orale perché, ad esempio, sono in Italia già da tempo mentre altri sono studenti neoarrivati con nessuna conoscenza della lingua italiana; alcuni studenti sono parlanti plurilingui mentre altri monolingui; alcuni studenti la conoscono, mentre altri provengono da lingue madri che sono orali);
2. caratteristiche specifiche della struttura in cui vengono accolti (sia i corsi erogati dai Cpia che quelli dei centri di accoglienza hanno caratteristiche specifiche in termini di numero minimo di partecipanti al corso perché questo possa essere attivato, numero di ore frequentate, modalità di verifica delle competenze in ingresso e in uscita, formazione specifica dei docenti alfabetizzatori).

Come far fronte a tali criticità, dunque? La risposta, a nostro avviso, ha due vie di articolazione: una organizzativa ed una metodologico-didattica.

Per ragioni di economia e di natura del nostro contributo, ci soffermeremo solo sulla seconda via (per la prima, rimandiamo ancora a Caon, Bricchese, 2019).

Dal punto di vista metodologico, il nostro punto di riferimento è rappresentato dal concetto di Classe ad Abilità Differenziate (d'ora in poi Cad) che, potenzialmente, risponde in modo particolarmente adatto ad una situazione così complessa dal punto di vista didattico.

Si può intendere la Cad come un modo di osservare la realtà delle classi. Essa, nella nostra prospettiva, va intesa non solo come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico caratterizzato dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso.

La Cad, così, si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico di tutti gli studenti.

Le differenze vanno perciò analizzate per poter trovare una via metodologico-didattica che permetta, pur nella maggior complessità, di valorizzarle trasformando l'eterogeneità della classe da problema percepito a risorsa.

Il concetto fondamentale per la gestione delle differenze in classe è quello di Zona di Sviluppo Prossimale (Zsp) introdotto da Vygotskij (1934). Secondo lo studioso russo essa è definibile come la distanza fra il livello di sviluppo attuale del bambino (ma possiamo estendere all'apprendente in generale) determinato dal modo in cui affronta da solo un *problem solving* e il suo livello di sviluppo potenziale determinato da come il *problem solving* viene affrontato sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più capaci.

L'apprendimento all'interno della Zsp avviene grazie all'intersoggettività, e ciò rimanda alle funzioni di *scaffolding* (sostegno) e di *tutoring* (tutorato) che possono essere svolte dal docente, ma anche dagli stessi compagni impegnati a supportare e sostenere l'apprendimento degli altri in attività didattiche organizzate per coppie o piccoli gruppi.

Considerata la natura unica ed irripetibile di ogni persona, appare subito evidente che la classe non presenti un'unica Zsp ma che sia piuttosto concepibile come un contesto d'apprendimento a Zsp multiple. Quello che può variare, dunque, è il grado di differenziazione della classe (che, nel caso delle classi con analfabeti e bassamente scolarizzati, può essere molto elevata).

Pertanto, si pone subito la questione di come facilitare l'apprendimento linguistico in un contesto eterogeneo e quindi di interrogarsi sul modello 'tradizionale' di lezione che risponde ad una concezione trasmissiva del sapere e che si modella sull'esposizione da parte del docente in modalità prevalentemente verbale e monodirezionale (spiegazione dei contenuti).

A tal proposito Minello (2006: 158) scrive che la concezione trasmissiva del sapere si fonda su tre ipotesi:

- che l'allievo sia un soggetto neutro dal punto di vista concettuale, secondo la metafora del contenitore vuoto, in cui è possibile immettere nuovi saperi;
- che esista una comunicazione, diciamo, ottimale, tra chi detiene il sapere e chi lo deve acquisire; la quale si verifica quando l'insegnante padroneggia la disciplina, espone le nozioni in modo chiaro e rigoroso, usa un linguaggio appropriato, affronta le difficoltà in modo graduale, fornisce esemplificazioni, ecc.; da parte sua l'allievo presta attenzione, si applica con regolarità nello studio, ecc.;
- che ogni soggetto sia in grado, autonomamente, di **strutturare un sapere complesso**, attraverso la somma di saperi parcellizzati, acquisiti indipendentemente l'uno dall'altro.

Se tale concezione ha il vantaggio di fornire numerose informazioni ad un numero elevato di persone in un tempo limitato, prevede che vi siano alcune condizioni preliminari per potersi realizzare efficacemente. Ovvero che l'allievo possieda già informazioni nell'ambito di ciò che viene insegnato; che l'alunno sia in grado autonomamente di ristrutturare ed organizzare un nuovo sapere; che insegnante ed allievo abbiano strutture mentali analoghe,

in modo che le informazioni date da chi parla siano comprese da chi ascolta. Sappiamo in realtà che, secondo la metafora dell'*iceberg* di Cummins (1989), ogni studente ha un patrimonio di competenze linguistico-comunicative uniche perché derivanti dalla sua personale esperienza di vita. Pertanto, ogni studente trasforma dentro di sé l'*input* in modo personale processandolo in una struttura cognitiva – la parte sommersa dell'*iceberg* – non analoga a quella del docente.

Nella realtà della classe di lingua tali condizioni non si presentano e le differenze degli studenti non possono consentire di fornire un "*input* comprensibile" contemporaneo per tutti e di collocarsi contemporaneamente nella Zsp di ciascuno.

Per rendersi comprensibili a tutti gli studenti in una modalità trasmissiva, il docente corre il rischio di banalizzare i contenuti, di abbassare il livello del sapere o d'innalzare i livelli minimi di accettabilità.

L'idea della Cad è quella di cercare una strada alternativa, che non esclude momenti trasmissivi, ma che non sia centrata esclusivamente o quasi su tale modalità trasmissiva.

La strada è quella delle metodologie a 'mediazione sociale' che:

- procedono per costruzione di conoscenze e non per ricezione passiva di informazioni,
- hanno come focus il gruppo di studenti, considerati risorse e origine dell'apprendimento e che, quindi, vanno stimolati attraverso forme anche dialogiche di lezione, attività di *problem solving*, schede di lavoro differenti, proposte di attività cooperative o di tutoraggio tra pari per favorire la loro partecipazione attiva.

Per la natura di questo contributo non possiamo dedicare spazio approfondito alle singole metodologie che realizzano la mediazione sociale (e che si possono identificare principalmente nell'apprendimento cooperativo e nel tutoraggio tra pari oltre che nella didattica ludica); riteniamo utile, però, identificare il tratto che accomuna tali metodologie, ovvero lo sviluppo contemporaneo di competenze linguistico-comunicative, sociali, metacognitive e metaemotive, culturali ed interculturali in una logica umanistica della persona considerata nella sua totalità (cognitiva, emotiva, relazionale) e nell'interdipendenza che vi è tra queste dimensioni.

Pur nei limiti imposti, cercheremo di fare alcune considerazioni generali sulla didattica ad analfabeti che valgono anche per gli studenti bassamente scolarizzati (specificando puntualmente quando invece occorre differenziare la didattica tra i due target): questo aspetto, infatti, risulta fondamentale per inquadrare le macroazioni didattiche. Sulla base di tali considerazioni, andremo poi a vedere come poter procedere nella progettazione e gestione operativa della lezione in questo tipo particolare di classe plurilivello.

Alcune considerazioni generali sulla didattica ad analfabeti

In questo paragrafo alterneremo le riflessioni su alcune caratteristiche del pubblico non alfabetizzato cogliendo le implicazioni glottodidattiche rispetto ad esse.

- a. Nel concetto di alfabetizzazione e di *Basic Learning Competencies* (Blc) rientrano sia lo sviluppo delle competenze scolastiche, fra cui la lettura e la scrittura, sia le competenze di tipo pragmatico legate ai bisogni quotidiani. Queste ultime si sviluppano a partire dall'esperienza di vita degli studenti e dalla loro capacità di *problem solving*. Lo studente deve rendersi autonomo nell'affrontare i problemi pratici o le scelte di genitore, lavo-

ratore e cittadino. Dal punto di vista didattico, quando si definiscono le competenze di base, è necessario allora far riferimento sia alle abilità formali della scuola (come la capacità di leggere il testo in prosa o di comprendere le formule matematiche) sia alla capacità di gestire compiti e richieste funzionali all'inserimento nel contesto sociale. Occorre, quindi, lavorare non solo su abilità linguistiche proprie dell'alfabetizzazione ma anche su strategie metacognitive per recuperare e valorizzare le capacità di *problem solving*. L'obiettivo ultimo è quello di autonomizzare sempre più lo studente che, in un contesto di L2, può quotidianamente usare le strategie apprese o potenziate in classe per orientarsi nel mondo (in una dimensione scolastica e lavorativa).

- b. Nella migrazione, l'apprendente adulto si trova davanti ad un mondo spesso molto diverso, linguisticamente e culturalmente, da quello d'origine; gli studenti analfabeti o bassamente scolarizzati, in particolare, hanno la necessità di trovare ricadute pragmatiche e spendibili fin da subito in contesto quotidiano. Dal punto di vista didattico, quindi, occorre sviluppare le abilità linguistiche e interculturali e le conoscenze culturali fondamentali per inserirsi nel nuovo contesto sociale puntando su una dimensione pragmatica della lingua, immediatamente esperibile fuori dalla classe. Attività di simulazione, quali ad esempio i *role play* o visioni di video in cui emerga l'intreccio "naturale" tra lingua e cultura sono, quindi, da privilegiare per far acquisire conoscenze culturali e competenze linguistiche. A livello interculturale, il continuo confronto tra consuetudini italiane e quelle delle diverse culture d'appartenenza degli studenti può sviluppare loro sia competenza linguistica sia consapevolezza interculturale. È fondamentale, infine, fornire sempre un feedback delle attività che sia tanto linguistico, quanto culturale e pragmatico.
- c. In una società altamente testualizzata come la nostra, lo studente analfabeta si avvicina alla scuola per rispondere a necessità di tipo strumentale finalizzate a risolvere problemi contingenti; a ottenere i documenti necessari per soggiornare in Italia; a trovare un lavoro ed essere autonomo economicamente; ad integrarsi e interagire nel nuovo contesto e a conoscere i propri diritti e doveri di cittadino. Dal punto di vista didattico, è fondamentale tenere conto di questa dimensione interrelata dell'apprendimento linguistico, privilegiando, per la parte orale attività basate su contesti motivanti (sostenere un colloquio di lavoro, conoscere i documenti italiani) e introducendo, per la fase di letto-scrittura, parole-obiettivo che gli studenti analfabeti possono reperire con più facilità nella vita quotidiana (insegne di negozi, nomi di alimenti ecc.) ma anche le parole chiave di specifici interessi (es. annunci lavorativi). È altrettanto fondamentale, in questa direzione, fare oralmente una rilevazione iniziale dei bisogni e degli interessi degli studenti.
- d. L'adulto migrante in formazione possiede anche conoscenze e competenze acquisite prima e fuori del corso di lingua. I migranti adulti analfabeti, infatti, sono spesso parlanti plurilingui anche se non sono in grado di decodificare alcun messaggio scritto. Dal punto di vista didattico, va allora valorizzata la continua connessione tra le conoscenze e competenze pragmatiche pregresse degli studenti al fine di sostenere e potenziare la motivazione e l'autostima oltre che lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative.

- e. Gli studenti analfabeti possono affidarsi alla sola oralità (almeno ad una fase iniziale dell'apprendimento); gli studi su studenti adulti non alfabetizzati o con alfabetizzazione hanno dimostrato che, generalmente, essi mancano di alcune competenze quali l'associazione fonema-grafema e capacità di decodifica di parole e testi scritti. Dal punto di vista didattico, occorre così prevedere una didattica che punti innanzitutto su input orale iniziale con compiti aperti e più complessi e che poi si focalizzi su obiettivi minimi di decodifica, codifica e consapevolezza fonologica su parole-obiettivo emerse nella fase orale. Nelle classi multilivello, questo comporta una necessaria diversificazione delle attività con momenti in plenaria legati all'oralità e poi con attività stratificate nel momento in cui si passa alla lettura e alla scrittura.
- f. Gli studenti non alfabetizzati, generalmente, non comprendono che il discorso si costituisce di segmenti significativi proprio perché mancano delle capacità di segmentazione e consapevolezza fonologica. Dal punto di vista didattico, quindi, occorre innanzitutto allenare massivamente le abilità di segmentazione delle parole dotate di significato rappresentate graficamente da una sequenza di segni (grafemi) e oralmente da una sequenza di suoni; inoltre va allenata la consapevolezza fonologica intesa sia come corrispondenza tra suono e segno (sillaba) e tra suono e suono (in parole diverse). Questi due aspetti rappresentano le basi per la comprensione delle parole come unità grafico-semantiche e per la riconoscibilità di suoni uguali in parole diverse (pronunciate e scritte).
- g. Alcuni ricercatori indicano che lo sviluppo della lettura dipende dalla consapevolezza fonologica mentre altri propendono invece per la posizione opposta, sottolineando che il processo di alfabetizzazione porta ad una maggiore consapevolezza fonologica e che ciò spiegherebbe perché gli adulti non alfabetizzati sembrano avere una più debole consapevolezza di fonemi, sillabe e parole. Vi sono altri studi che pongono al centro la relazione tra le abilità fonologiche e lo sviluppo delle abilità di lettura viste come strettamente connesse e in reciproca dipendenza: le abilità fonologiche migliorerebbero dunque l'alfabetizzazione mentre lo sviluppo delle capacità di lettura contribuirebbe a sua volta allo sviluppo della consapevolezza fonologica. Dal punto di vista didattico, a prescindere dalle diverse posizioni dei ricercatori, appare centrale il ruolo della competenza fonologica che non è una capacità innata ma si attiva attraverso il processo di scolarizzazione. Il docente, quindi, deve prevedere momenti di istruzione esplicita in cui evidenzia, soprattutto in una lingua trasparente come l'italiano, gli stessi suoni presenti in parole diverse. Le attività da proporre per allenare questa abilità devono essere sia in ricezione orale (ad es. ascolta il suono e dimmi in quale parola lo riconosci) che scritta (ad es. leggi il suono e sottolinea in quale parola lo ritrovi).
- h. La scuola è spesso vissuta dagli studenti analfabeti o bassamente scolarizzati come qualcosa di sconosciuto o di molto lontano, agganciata a ricordi di frustrazione e malessere. Questa tipologia di studenti non ha confidenza col *setting* d'aula, non è allenata a svolgere compiti e seguire *routine* di tipo scolastico (ad esempio, stare seduta per una o più ore), a riflettere sul funzionamento - soprattutto se implicito - di una lingua. Dal punto di vista didattico, infine, occorre potenziare anche le capacità meta-emotive e organizzare le lezioni con *routines* costanti in modo che gli studenti inizino a riconoscere le pratiche ricorsive della classe. Si deve, quindi, porre attenzione a quegli "impliciti" della vita della classe che per persone scolarizzate sono "naturali" ma che, per questo target, vanno appresi attraverso spiegazioni esplicite.

La gestione dell'eterogeneità della classe con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati

Coerentemente con le proposte fatte per la Cad in generale (cfr. Caon, 2016), le strategie per gestire e valorizzare l'eterogeneità degli apprendenti sono, oltre ai sopraccitati metodi a mediazione sociale:

- la diversificazione (stratificazione e differenziazione),
- il compito aperto.

Presentiamo, in sintesi, le caratteristiche principali delle summenzionate strategie (per approfondimenti cfr. Caon, 2016):

- stratificare il compito significa proporre tecniche e schede organizzate a strati, secondo un ordine che va dal più semplice al più complesso, in modo che ogni studente possa raggiungere il livello massimo al quale può giungere all'interno della scheda proposta;
- differenziare significa proporre compiti diversi che gli studenti, individualmente, a coppie o a gruppi, svolgono simultaneamente. Si può differenziare sulla base dei diversi stili cognitivi, di apprendimento, delle intelligenze multiple, delle metodologie e tecniche proposte e degli input forniti dall'insegnante (audio, video, multimediali, ecc);
- creare compiti aperti significa proporre attività che non prevedano un'unica soluzione corretta e che permettano a studenti con competenze linguistiche diverse di svolgere comunque il compito.

Nello sforzo di declinare la didattica su queste diverse strategie, alle normali azioni valevoli in generale, vanno poste come specifiche attenzioni per strutturare un modello di Uda (Balboni, 2018) differenziata e stratificata. Come ricorda Bortolon (2016), tali attenzioni sono rivolte a:

- i livelli di competenza linguistica nell'orale, che dipendono, anche, dalla qualità e dalla quantità dei contatti dell'apprendente con i nativi italiani (rari, frequenti o solo mediati, Borri et al., 2014) o, ad esempio, dai repertori linguistici individuali (nell'italiano L2 e nelle altre lingue);
- i livelli di alfabetismo strumentale e funzionale corrispondenti ai diversi profili di apprendenti individuati nel Sillabo (Borri et al., 2014);
- altri fattori soggettivi e di più difficile individuazione come, ad esempio, le possibili barriere emotive originate da vissuti traumatici nel pregresso biografico che possono influenzare i ritmi dell'apprendimento (Vinogradov, 2001) o le strategie messe in atto dagli apprendenti per adattarsi ad un contesto fortemente testualizzato (Minuz, 2016).

L'insieme di questi fattori individuali diventano strategici per tracciare un profilo della classe rispetto al livello e alle tipologie di eterogeneità presenti. L'obiettivo sarà quello di procedere per momenti comuni e momenti differenziati (con schede diverse e con attività individuali, a coppie, in gruppo), per poi giungere nuovamente alla realizzazione di un compito comune al quale tutti partecipano (Minuz, 2016).

Oltre a questo, sarà fondamentale favorire l'apprendimento dei contenuti in situazioni autentiche, esperibili anche al di fuori della classe. Come scrive Bortolon (2016: 141-142):

in una CdA con apprendenti analfabeti e bassamente scolarizzati la cornice comunicativa comune si sviluppa attraverso compiti aperti orali nei seguenti momenti dell'UdA:

- in fase di motivazione, quando l'insegnante stimola l'elicitazione delle pre-conoscenze utilizzando input visivi o realia;
- in fase di globalità, quando l'insegnante presenta il materiale e ne guida la comprensione generale attraverso domande stimolo;
- in fase di sintesi orale, all'interno della quale gli studenti, attraverso attività di produzione e interazione orale, riutilizzano in modo autonomo quanto appreso

Per apprendenti analfabeti e bassamente scolarizzati l'abitudine a lavorare in classe non è scontata e rappresenta essa stessa un obiettivo didattico: la struttura delle consegne e delle attività, le convenzioni che regolano la lezione rappresentano, infatti, prassi culturali che devono essere insegnate al pari delle abilità linguistiche. Questo significa che le attività stratificate e differenziate devono essere proposte all'interno di un'organizzazione didattica strutturata in modo chiaro dove l'insegnante in successione:

- esercita le abilità orali in produzione e comprensione attraverso una prima fase di motivazione e recupero delle conoscenze pregresse;
- presenta e sviluppa le strutture linguistiche necessarie allo svolgimento delle attività;
- fornisce compiti e attività individuali o di gruppo stratificate e differenziate;
- riconduce tutte le attività agli obiettivi comunicativi dell'UdA (Minuz, 2016).

Conclusioni

La complessità della didattica per classi multilivello in cui siano studenti analfabeti e bassamente scolarizzati invita il docente ad una serie di scelte didattiche che partano innanzitutto da un proprio decentramento finalizzato a mettersi nei panni di studenti che non hanno le abitudini quasi 'scontate' per uno studente scolarizzato dello stare in classe.

È un lavoro fondamentale che va fatto perché altrimenti si rischia già di avere delle aspettative non in linea con le reali possibilità e potenzialità di apprendimento di uno studente: considerare, ad esempio, scontato che una persona sappia tenere una penna in mano o dare una direzione lineare a dei segni su un foglio, rappresentano delle potenziali 'trappole' in cui si rischia di cadere da persone altamente alfabetizzate e scolarizzate.

Conoscere i profili degli studenti è uno strumento molto utile al docente poiché offre delle linee guida per una prima loro osservazione e avere delle consapevolezza su alcune specificità della loro condizione di analfabeti e bassamente scolarizzati può sicuramente essere la base per una didattica più inclusiva. Differenziare la didattica sulla base dei profili, prevedendo sempre un percorso e dei momenti comuni è, a nostro avviso, fondamentale per il successo formativo poiché, tale didattica, mira a personalizzare le azioni diversificando i compiti ma tiene sempre in mente l'unità di una classe. Il lavoro, così, pur in diversi momenti parallelo, troverà - alla fine - sempre un filo comune di appartenenza e creando anche un'identità di classe strategica per lo sviluppo di relazioni ed emozioni positive da parte di tutti i partecipanti: sappiamo infatti dalle neuroscienze (Fabbro, 2004) come lo stato di stress negativo abbia ricadute altrettanto negative su attenzione, memoria e apprendimento.

Riferimenti bibliografici

A. Borri, F. Minuz, L. Rocca, C. Sola, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher, 2014.

G. Bortolon, *Diversificare la didattica: il compito stratificato, differenziato e aperto con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati*, in F. Caon, A. Bricchese, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Milano, Loescher, 2019, pp. 169-176.

F. Caon (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra, 2006.

F. Caon, A. Bricchese, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Milano, Loescher, 2019.

F. Fabbro, *Neuropedagogia delle lingue*, Roma, Astrolabio, 2004.

R. Minello, *Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2*, in F. CAON (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra, 2006.

F. Minuz, A. Borri, L. Rocca, *Progettare percorsi di L2 per stranieri*, Torino, Loescher, 2016.

P. Vinogradov, *Successful Instruction for Literacy-level Adults*, 2001.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458839.pdf>.