

LA DIDATTICA DELL'ITALIANO ALLA COMUNITÀ BANGLADESHI VENEZIANA. IMPLICAZIONI PER LA COSTRUZIONE DI SILLABI

Graziano Serragiotto¹, Giulia Tardi²

1. INTRODUZIONE³

La ricerca oggetto del presente contributo si inserisce all'interno del *Progetto CHANGES - Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable Society* che mira a supportare la protezione, la valorizzazione e la trasformazione sostenibile del patrimonio culturale italiano, tangibile e intangibile, fondamentali per la formazione di un vasto ecosistema di competenze interdisciplinari in campo umanistico, tecnologico e culturale. Al suo interno, l'azione *Sillabi multiculturali per un patrimonio accessibile e condiviso* si compone di due pilot afferenti alla multiculturalità e all'accessibilità del patrimonio che hanno come obiettivo finale la realizzazione di sillabi per le comunità non autoctone presenti nel territorio veneziano.

La ricerca si è focalizzata sull'insegnamento della lingua italiana alla comunità bangladeshi residente a Venezia, con l'obiettivo di definire alcune linee guida per la progettazione di sillabi specificamente pensati per le esigenze di questo particolare gruppo di apprendenti.

Per raccogliere dati utili alla costruzione dei sillabi, è stato elaborato un questionario somministrato a docenti che operano con studenti bangladeshi nei corsi di lingua italiana attivi sul territorio veneziano. L'indagine ha permesso di esplorare diversi aspetti legati alla didattica: le motivazioni allo studio della lingua, gli obiettivi perseguiti, i materiali e le attività in classe, i problemi e i punti di forza degli studenti bangladeshi, l'integrazione della cultura italiana nei contenuti dei corsi, le modalità di definizione dei sillabi.

2. LA DIASPORA BANGLADESHI

L'immigrazione bangladeshi in Italia è un fenomeno relativamente recente, che assume dimensioni significative a partire dalla prima metà degli anni '90, fino a registrare una forte crescita nel decennio successivo. Sebbene i primi arrivi di cittadini bangladeshi risalgano agli anni '70, nel periodo in cui l'Italia stava passando da paese di emigrazione a paese di immigrazione, è negli anni '80 che si intensificano i flussi verso il Mediterraneo settentrionale. Questo incremento è dovuto sia alla chiusura delle frontiere di altri paesi

¹ Università Ca' Foscari, Venezia.

² Università Ca' Foscari, Venezia.

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 da 2 a 5.1, mentre Giulia Tardi ha curato i paragrafi da 5.2 a 5.8. Sono da attribuirsi ad entrambi gli autori l'introduzione e le conclusioni.

³ 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.

europei, come Francia e Repubblica Federale Tedesca, sia alle profonde trasformazioni economiche, sociali e politiche in atto nel Bangladesh (Della Puppa, 2015).

Gli anni '90 segnano una svolta importante, consolidando l'Italia come una delle principali destinazioni per i migranti bangladeshi. Dopo la sanatoria del 1986 (Legge 943/86, nota come "Legge Martelli"), che aveva portato al rilascio di poco più di cento permessi di soggiorno per cittadini bangladeshi, il numero cresce in modo esponenziale con la sanatoria del 1990 (Legge 39/90), raggiungendo quasi 4.000 permessi. All'inizio degli anni Duemila, la comunità bangladeshi in Italia supera le 70.000 unità, evidenziando un processo migratorio in costante crescita (Priori, 2012).

Si parla spesso di diaspora perché il Bangladesh è il 4° paese per emigrazione. Al 2023 i dati ufficiali Istat mostrano 8.269 presenze (5.328 uomini, 2.941 donne) nel comune di Venezia, ovvero il 21,2% sul totale della popolazione straniera residente nella città, anche se molti informatori parlano di circa 15-20.000 presenze. Lo scarto tra i dati ufficiali e quelli ufficiosi sta nel fatto che non tutte le presenze hanno una residenza registrata. Uno dei numeri maggiormente impattanti è la ratio uomini - donne, a mostrare come siano sempre gli uomini a migrare per primi, facendosi raggiungere in seguito dalle donne della famiglia. Le fasi migratorie vedono infatti gli uomini come primi migranti, sia celibi che sposati, di diverse estrazioni e classi sociali che, una volta stabilizzati con il permesso di soggiorno, possono fare richiesta di ricongiungimento familiare grazie alla Legge Turco-Napolitano (Legge 40 del 1998). In questo modo si forma, con la presenza di famiglie, una seconda generazione importante come quella veneziana.

Le attività che hanno reso Venezia attrattiva per i migranti bangladeshi sono sicuramente: la cantieristica navale – a Fincantieri ne lavorano circa 3.000, impiegati nelle «mansioni più pesanti e dequalificate» (Mantovan, 2007: 288) –, le attività legate alla ristorazione (cuoco, aiuto cuoco, lavapiatti, servizio di sala) e al turismo (governanti, camerieri, receptionist, porter service, affitto e gestione di B&B, pulizie), il lavoro autonomo con attività quali Centri di Assistenza Fiscale che si occupano di consulenza fiscale e burocratica principalmente per i connazionali, money transfer, negozi di alimentari, barbieri, fruttivendoli.

L'elevata domanda di corsi di lingua italiana, necessari per l'integrazione nel tessuto sociale e lavorativo, viene soddisfatta sia da associazioni private che da istituzioni pubbliche, con insegnanti sia italiani che bangladeshi. Oltre ai corsi specifici per l'ottenimento del permesso di soggiorno, sono stati mappati anche corsi dedicati a categorie o settori specifici, ad esempio: corsi di microlingua per il lavoro, organizzati da aziende come Fincantieri o Trenitalia; corsi dedicati esclusivamente alle donne (neomamme o donne in gravidanza, generalmente di recente arrivo); corsi per adolescenti, bambini, minori stranieri non accompagnati, minori disabili; corsi di italiano per la scuola rivolti in modo specifico ai genitori degli allievi.

I corsi mappati coprono diversi livelli, da pre-A1 a B2, sono erogati a classi in alcuni casi composte esclusivamente da bangladeshi, in altri eterogenee per nazionalità, e talvolta prevedono la presenza di mentori o facilitatori. La partecipazione è generalmente gratuita grazie a finanziamenti del Fondo asilo migrazione e integrazione (Fami) o bandi Migrantes.

I corsi si svolgono in presenza e, dal periodo post-pandemia, anche online, in particolare quelli dei livelli più alti.

3. LE DOMANDE E LO STRUMENTO DI RICERCA

La ricerca, di tipo quali-quantitativa, mira a condurre un'analisi del contesto di insegnamento dell'italiano a giovani e adulti bangladeshi, utilizzando come strumento per

la raccolta dei dati un questionario somministrato ad un campione costituito da docenti che operano nei corsi di italiano L2 erogati a Venezia e Mestre da istituzioni pubbliche e scolastiche come i CPIA (Centro provinciale per l'istruzione degli adulti) di Venezia e Mestre, i servizi sociali ed educativi comunali, cooperative sociali ed enti gestori di progetti comunali di accoglienza, associazioni di promozione sociale e culturale, gruppi di volontariato⁴.

Le domande guida della ricerca riguardano:

- quali sono le principali motivazioni che spingono gli studenti bangladeshi a imparare l'italiano?
- quali obiettivi formativi si prefiggono i docenti?
- quali materiali didattici e attività vengono maggiormente utilizzati durante le lezioni?
- quali sono le principali sfide incontrate dagli studenti bangladeshi e quali i loro punti di forza?
- in che misura i contenuti culturali italiani vengono inclusi nei programmi?
- come vengono strutturati i sillabi per rispondere alle esigenze linguistiche e culturali degli studenti?

Lo strumento si compone di trenta domande, è suddiviso in diverse sezioni, ciascuna focalizzata su aspetti specifici dell'insegnamento a bangladeshi. La prima sezione si concentra sul profilo personale dei docenti, includendo domande su genere, età, titolo di studio, certificazioni glottodidattiche possedute, lingua madre, altre lingue conosciute. Segue una sezione dedicata all'esperienza professionale: il numero di anni di insegnamento dell'italiano a stranieri, i livelli linguistici, le fasce d'età con cui lavorano più frequentemente e la composizione di genere delle classi (donne, uomini o gruppi misti).

Un'attenzione particolare è riservata ai materiali didattici. I docenti sono invitati a riflettere sulla frequenza con cui utilizzano diversi tipi di risorse, come manuali, immagini, video, giochi e materiali autoprodotti. A coloro i quali creano personalmente i materiali, viene richiesto di specificarne il tipo, ad esempio esercizi di grammatica, testi di lettura o canzoni didattizzate, e di descrivere le difficoltà eventualmente incontrate, come l'adattamento al livello degli studenti o ai loro bisogni specifici. Il questionario esplora poi le attività didattiche svolte regolarmente, tra cui esercizi di grammatica, conversazioni guidate, giochi linguistici e *role play*.

Una sezione si concentra sulle percezioni riguardo agli studenti bangladeshi: i docenti sono invitati a riflettere sia sulle difficoltà specifiche che gli studenti incontrano nell'apprendimento, sia sui punti di forza.

Le motivazioni e gli obiettivi dello studio dell'italiano occupano un ruolo centrale. Viene chiesto ai docenti di indicare le ragioni che, secondo loro, spingono gli studenti a frequentare i corsi e di identificare gli obiettivi principali delle loro lezioni, come l'integrazione nella società, l'acquisizione di strategie comunicative o il conseguimento di certificazioni linguistiche.

Altre domande approfondiscono aspetti legati all'inclusione di elementi della cultura italiana nei corsi e all'uso della tecnologia in classe, chiedendo quali strumenti vengano utilizzati e in che modo. Il questionario si conclude con una riflessione sulla definizione dei sillabi e sui criteri adottati per selezionare i contenuti dei corsi.

⁴ 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.

4. PER UN SILLABO DI ITALIANO L2

L'utenza bangladeshi, così come quella straniera in generale, si caratterizza per la sua eterogeneità, riflettendo una vasta gamma di provenienze geografiche, culture, repertori linguistici, percorsi biografici e formativi, condizioni professionali, aspirazioni personali, modalità di immigrazione, oltre che per diversità di genere ed età. Questa complessità richiede un approccio didattico attento e flessibile, capace di rispondere alle esigenze specifiche di ciascun individuo.

La realtà quotidiana di questi apprendenti, che vivono, lavorano e imparano la lingua attraverso l'interazione con i parlanti nativi e la partecipazione attiva alla vita del Paese ospitante, rende essenziale integrare nel processo di pianificazione didattica non solo le differenze individuali, ma anche i contesti d'uso della lingua seconda. Il docente, quindi, deve considerare non solo le competenze linguistiche da acquisire, ma anche le situazioni concrete in cui la lingua sarà utilizzata, favorendo un apprendimento significativo e funzionale (Borri, 2016: 51).

Come afferma Benucci (2018: 256):

La formazione linguistica degli immigrati stranieri in Italia è divenuta una costante preoccupazione in ambito educativo ed è stata oggetto di dibattito dopo le prime risposte emergenziali ai bisogni di sopravvivenza comunicativa passando per la necessità per soddisfare le misure normative in merito all'ottenimento del permesso di soggiorno fino al riconoscimento delle loro differenti identità di 'nuovi italiani'.

Come scrive Borri (2016: 51), l'identificazione delle esigenze degli apprendenti avviene attraverso la raccolta di informazioni mirate, che consentono al docente di determinare quali tipi di lingua, abilità e contenuti linguistici proporre. Questo processo deve sempre tener conto della necessità di armonizzare i bisogni individuali degli studenti con gli obiettivi didattici stabiliti dall'istituzione:

È altresì vero che la nozione di bisogno non è mai stabile e definitiva perché risente di una serie di variabili – legate all'apprendente e al contesto di acquisizione/apprendimento – di per sé mutevoli e si modifica con il progredire della padronanza della lingua. Di qui la necessità di proporre e impiegare l'analisi dei bisogni in tutte le fasi del percorso formativo con lo scopo di far emergere, oltre ai bisogni oggettivi più rilevabili, quelli non sempre esplicitati, scaturiti dalle aspettative, dalla riflessione sul proprio stile di apprendimento, dalle attività svolte e dagli approcci utilizzati in classe. L'analisi diventa un utile strumento per apprendenti e docenti per una più precisa definizione dei bisogni linguistici e conseguentemente per una messa a punto di percorsi didattici adeguati, per riflettere sui progressi e le difficoltà incontrate, per ricalibrare, se necessario, la programmazione del corso.

Un sillabo è la «parte dell'attività curricolare che si riferisce alla specificazione e alla sequenziazione dei contenuti di insegnamento fatta in termini di conoscenze e/o capacità» (Ciliberti, 1994: 100); si tratta pertanto di un modello operativo, un documento che contiene una serie di indicazioni sui contenuti linguistici e culturali, sulla base di specifici obiettivi di apprendimento linguistico, pensato per chi deve progettare percorsi di insegnamento, materiali didattici, prove di valutazione e di certificazione (Tardi, 2024). Nel caso particolare dell'insegnamento dell'italiano a stranieri, un sillabo contiene la descrizione dei contenuti dei singoli livelli secondo la ripartizione proposta dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Consiglio d'Europa, 2001) che illustra in dettaglio la competenza comunicativa che un parlante non nativo può raggiungere, proponendo, per

ogni abilità, un descrittore generale e una serie di descrittori specifici relativi alle attività e alle strategie di produzione e ricezione, distinte per tipologie testuali e contesti d'uso (cfr. Balboni, 2014). La programmazione di un corso di italiano si basa pertanto sulla stesura di un sillabo all'interno di un programma curricolare di una scuola, Istituzione, Centro linguistico o Ente certificatore (Tardi, 2024).

Un sillabo è generalmente concepito all'interno di un contesto formativo dato e rivolto ad un determinato pubblico: «sintetizza dunque una serie di indicazioni che tengono conto in primis delle caratteristiche e dei bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti come di quelle del contesto di riferimento» (Bonvino *et al.*, 2016: 2).

Mezzadri (2002: 3) afferma:

In un passato non troppo lontano i bisogni dei discenti erano determinati in via quasi esclusiva dal docente il cui punto di riferimento era il programma, una sorta di testo sacro che determinava le scelte e scandiva i tempi del processo d'insegnamento. Il programma, il sillabo, il curriculum rimangono ancor oggi fondamentali nell'insegnamento delle lingue in contesti formali, come le università, le scuole, ecc., ma l'enfasi viene sempre più posta sulla costruzione di percorsi didattici individualizzati alla cui base sta proprio l'analisi dei bisogni dello studente.

Il ruolo dell'insegnante è cruciale, soprattutto in un contesto di trasformazioni sociali e culturali rapide come quello attuale. L'insegnante si trova sempre più a operare in situazioni sfidanti, dove le aspettative degli individui e della società si evolvono costantemente. Questa professione, per sua natura dinamica, richiede una capacità di adattamento che va oltre le competenze tecniche: l'insegnante deve essere psicologicamente e culturalmente predisposto al cambiamento, abbracciando il nuovo con un atteggiamento aperto e flessibile (Benucci, 2018). È inoltre fondamentale che applichi nella pratica quotidiana modelli didattici aggiornati e funzionali agli obiettivi di apprendimento. Come scrive Benucci (2018: 252-253):

[...] qualsiasi strategia didattica implica che si prenda atto delle diversità di ciascuno e che si selezionino modalità differenziate di intervento in base a fattori sia affettivi e sociali (variabili motivazionali e attitudinali, fattori attinenti la personalità, dinamiche del gruppo ecc.) sia cognitivi (capacità intellettive, attitudini evolutive ecc.). Dunque la programmazione di un intervento didattico strutturato comporta: momenti conoscitivi (dove e su chi si interviene: il Paese, lo studente, i bisogni e le motivazioni), momenti di decisione (in base ai traguardi che vengono posti: lingua e cultura coinvolte, programmi ufficiali) e momento operativi (come intervenire: materiali didattici e tecniche didattiche).

In questa prospettiva, il docente non è solo un trasmettitore di conoscenze, ma anche un mediatore culturale e un facilitatore dell'apprendimento. La sua capacità di creare un ambiente di apprendimento inclusivo e stimolante è fondamentale per favorire il coinvolgimento attivo degli studenti e il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Come sottolineato da Freire (1970), il processo educativo non può essere un atto neutrale: esso deve riflettere la complessità e la ricchezza della realtà degli studenti, promuovendo un apprendimento critico e trasformativo. Questa visione pone al centro l'importanza dell'aggiornamento professionale continuo e della capacità di riflettere sulle proprie pratiche, garantendo che il docente possa rispondere efficacemente alle sfide di un mondo in costante evoluzione.

5. DAI RISULTATI DEL QUESTIONARIO ALLE IMPLICAZIONI PER SILLABI DESTINATI ALL'UTENZA BANGLADESHI

Non intendiamo in questa sede presentare in maniera dettagliata i risultati del questionario; abbiamo estrapolato alcuni primi dati che ci permettono di trarre interessanti implicazioni per la costruzione di sillabi che possano essere utilizzati nei corsi erogati sul territorio ad apprendenti di italiano L2 di origine bengalese⁵.

Hanno risposto al questionario 34 docenti (30 donne e 4 uomini) dai 30 anni in su.

Il 58,8% ha una laurea specialistica/magistrale (o vecchio ordinamento), il 17,6% ha un Master di primo e/o secondo livello in didattica dell'italiano a stranieri, il 5,9% un dottorato di ricerca. Il 52,9% non ha una certificazione glottodidattica, il 32,4% ha una certificazione CEDILS, il 5,9% DILS Perugia, il 5,8% DITALS Siena.

Il 52,9% insegna da più di 6 anni; il 64,7% insegna ad adulti (18+ anni), il 64,7% insegna in classi miste, il 23,5% in classi di sole donne, l'11,8% in classi di soli uomini. I livelli dei corsi vanno da PreAlfa a B2.

Sono di lingua madre italiana 33 docenti, 1 di lingua madre italiana e francese.

Le lingue più conosciute, oltre all'italiano, sono: Inglese (84,8%), Spagnolo (24,2%), Cinese (9,1%), Portoghese (9,1%), Francese (6,6%), Albanese (6,1%).

5.1. *Le motivazioni allo studio della lingua italiana*

Un fattore determinante per gli esiti e la rapidità del processo di apprendimento è la motivazione, un concetto centrale ma complesso, come evidenziato dalla ricca letteratura sul tema (tra i tanti: Dörnyei, 1998; Gardner, 1985; Balboni, 2014). La motivazione scaturisce da un'interazione tra i costrutti personali, affettivi e cognitivi degli apprendenti e i contesti in cui essi operano, influenzando profondamente il loro coinvolgimento e la loro perseveranza nello studio (Ushioda, 2011). Si manifesta quando un individuo persegue l'apprendimento per soddisfare un bisogno o un desiderio, sperimentando al contempo un senso di piacere (Ryan, Deci, 2000). Il desiderio o la necessità di apprendere una lingua può avere origini diverse: da fattori personali, come il desiderio di integrarsi attivamente nella società di accoglienza ("motivazione integrativa") o l'esigenza di acquisire competenze utili e spendibili ("motivazione strumentale") (Gardner, Lambert, 1972), a pressioni esterne, come la necessità di ottenere una certificazione linguistica per il permesso di soggiorno ("motivazione estrinseca") (Noels *et al.*, 2000).

La natura della motivazione influisce sul percorso di apprendimento e la sua comprensione è una componente essenziale nell'analisi dei bisogni formativi. È fondamentale, tuttavia, considerare la motivazione come un costrutto dinamico, soggetto a cambiamenti nel tempo. Essa è influenzata sia dalla biografia dell'apprendente sia dagli effetti dell'apprendimento stesso ("motivazione risultativa"), che possono portare a una ridefinizione degli obiettivi personali e generare una nuova spinta motivazionale ("motivazione causativa") (Dörnyei, Ushioda, 2013).

Secondo la maggior parte dei docenti (47%), la motivazione che spinge i bangladeshi a frequentare i corsi di italiano è legata al dover sostenere le prove linguistiche e civiche connesse alla permanenza in Italia e quindi al conseguimento di una certificazione.

Altri docenti (15%) indicano la necessità di imparare la lingua per lavorare; per integrarsi e interagire con i nativi italiani, medici, personale degli uffici (15%). Altre motivazioni riguardano il piacere di svolgere una attività fuori casa e impiegare il tempo,

⁵ I dati complessivi del questionario saranno oggetto di ulteriori studi con la finalità di trarne implicazioni metodologiche, linguistiche e culturali.

in particolare per l'utenza femminile (6% dei docenti); cercare di capire qualcosa dei figli che vanno a scuola e aiutarli nello svolgimento dei compiti (6%); comunicare; partecipare attivamente alla vita sociale in Italia; essere indipendenti e autonomi, essere utili alla propria comunità.

Dai dati raccolti emergono indicazioni importanti per la costruzione di sillabi che rispondano alle esigenze e alle motivazioni degli apprendenti bangladeshi. È evidente che la motivazione principale è legata al superamento delle prove linguistiche e civiche per la permanenza in Italia e il conseguimento della certificazione; tuttavia, vi sono altre esigenze significative che indicano un panorama motivazionale diversificato.

Dato che una parte significativa degli apprendenti impara l'italiano per lavorare, è opportuno includere nel sillabo del lessico settoriale legato alle professioni più comuni tra i bangladeshi, simulazioni pratiche di interazioni sul posto di lavoro, come parlare con un datore di lavoro o colleghi, comprendere istruzioni, e compilare documenti legati al lavoro.

L'integrazione nella società italiana è un altro tema rilevante. I sillabi dovrebbero includere contesti comunicativi pratici: dialoghi con medici, personale di uffici pubblici, insegnanti dei figli, oltre ad attività che promuovano l'interazione con i nativi, come visite a uffici o partecipazione a eventi locali. Per le donne, interessate a frequentare i corsi come attività fuori casa, è importante prevedere attività creative quali laboratori di cucina, arte o moda, nonché trattare tematiche di genere con focus su argomenti rilevanti per l'utenza femminile, come la salute e la cura della famiglia.

Nei sillabi A1 e A2 degli Enti certificatori (Ambroso *et al.*, 2011c, 2011d) non è presente il dominio educativo: per i genitori interessati a seguire e supportare i figli, il sillabo dovrebbe prevedere lessico scolastico (terminologia legata alla scuola e al mondo educativo) e pratiche di comunicazione quali dialoghi con insegnanti, comprensione di pagelle e note scolastiche.

Per chi desidera maggiore autonomia e partecipazione alla vita sociale il sillabo dovrebbe includere abilità pratiche (andare in banca, utilizzare mezzi pubblici, leggere bollette e contratti) ed elementi di civiltà italiana (diritti, doveri e funzionamento delle istituzioni).

I sillabi dovrebbero articolarsi in moduli tematici che integrino le diverse motivazioni degli apprendenti, bilanciando obiettivi di certificazione, bisogni pratici legati alla vita quotidiana, e attività che promuovano la partecipazione sociale e il piacere di apprendere. Tale approccio modulare consentirebbe una maggiore flessibilità e personalizzazione, rispondendo efficacemente alle necessità di un'utenza eterogenea.

5.2. *Gli obiettivi dei corsi*

Ai docenti è stato chiesto, in una domanda a caselle di controllo, in cui era possibile selezionare più opzioni, quali obiettivi si prefiggono di raggiungere durante i corsi. I risultati indicano:

- fornire strategie comunicative utili in situazioni reali (100%);
- fornire una conoscenza della lingua italiana che permetta una buona integrazione nella società (94,1%);
- arricchire il bagaglio culturale degli studenti (73,5%);
- fornire notizie su stile di vita e abitudini italiane (52,9%);
- confrontare la cultura italiana con le culture presenti nella classe (52,9%);
- fornire le basi per ottenere la certificazione linguistica (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 (ad 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.

Per supportare l'inclusione sociale il sillabo deve integrare moduli dedicati a 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 179/2011⁶.

In linea con quanto scrivono Borri e Rocca (2016: 78):

l'insegnante ha il compito di veicolare quelle tematiche di conoscenza della vita civile ritenute propedeutiche a supportare il processo di integrazione, nonché la consapevole espressione del concetto di cittadinanza attiva da parte del migrante. Per farlo, mantenendo il percorso formativo sostenibile per l'utenza così come delineata, il docente deve cercare di rapportare i contenuti civici all'esperienza del migrante, insistendo, ad esempio, sul racconto di vita in Italia e sul primo dei tre stadi di sviluppo della competenza interculturale, vale a dire il saper descrivere (sia pur in maniera semplice e lineare) differenze e somiglianze fra la realtà del Paese ospite e altre realtà note all'apprendente, a partire da quella relativa al Paese di origine.

Per arricchire il bagaglio culturale degli studenti e favorire una maggiore comprensione della cultura italiana è necessario inserire contenuti quali arte, musica, cucina, storia e tradizioni italiane, che stimolino curiosità e interesse; collegare la cultura italiana alle esperienze personali e al contesto culturale degli studenti.

Il confronto tra culture e la costruzione di un ambiente di apprendimento inclusivo e arricchente dal punto di vista interculturale richiedono l'uso di attività di confronto culturale, come discussioni o progetti collaborativi, per favorire il dialogo interculturale.

In riferimento alla necessità di preparare gli studenti al conseguimento di certificazioni linguistiche (ad es., CELI, CILS, PLIDA, CERT.IT) è necessario fare riferimento ai sillabi elaborati dagli Enti certificatori (Ambroso *et al.*, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d) e includere attività mirate, come esercizi tipici delle prove d'esame.

In generale i sillabi dovrebbero seguire un approccio comunicativo e pratico focalizzandosi su competenze utili in situazioni quotidiane per favorire l'autonomia linguistica: la consapevolezza degli stimoli comunicativi ai quali è o sarà esposto l'apprendente al di fuori della situazione didattica è fondamentale per individuare gli obiettivi linguistici e didattici da proporre (Benucci, 2018).

I sillabi dovrebbero essere organizzati attorno a funzioni comunicative specifiche (chiedere e dare informazioni, esprimere opinioni, ecc.) e a situazioni comunicative reali (fare la spesa, prenotare una visita medica, ecc.).

La scelta del lessico e della grammatica deve essere guidata dalle funzioni comunicative e dalle situazioni che gli studenti incontreranno nella vita reale. È fondamentale prevedere attività che promuovano l'interazione tra gli studenti e l'uso attivo della lingua, come *role play*, dibattiti e lavori di gruppo.

⁶ Indicazioni per la declinazione delle conoscenze di cui all'art. 2, comma 4, lettere b) e c) del DPR 179/2011: 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.

5.3. I materiali didattici

Ai docenti è stato chiesto, in una griglia a scelta multipla, quali materiali usino in classe. I più utilizzati risultano essere immagini e foto; audio-video; giochi didattici; app e siti; materiali autoprodotti e materiali reperiti in rete (Tabella 1).

Tabella 1. *I materiali usati*

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

È significativo notare che il 97,1% degli insegnanti realizza autonomamente i materiali da utilizzare durante le lezioni: si tratta in prevalenza di materiale autentico semplificato (78,8%), esercizi di grammatica (66,7%), esercizi di lessico (66,7%), attività di comprensione (63,6%), test di valutazione (60,6%), testi di lettura (48,5%); documentazione da internet (30,3%); canzoni didattizzate (39,4%), film didattizzati (21,2%).

Le difficoltà riscontrate nella preparazione dei materiali riguardano: la creazione di materiale che stimoli la partecipazione in classe; l'adattamento ai bisogni e alle richieste degli studenti; la creazione di materiali flessibili per la discontinuità di presenze; l'adattamento al livello linguistico degli studenti; il tempo necessario per la preparazione (Tabella 2).

Tabella 2. *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
Altro...	
• Classi multilivello con alti numeri	2,9
• Adattare ai bisogni e ai tempi	2,9
• Adattare il materiale ai diversi livelli e alle velocità di apprendimento degli studenti all'interno dello stesso gruppo	2,9

Secondo Benucci (2018) il sillabo è uno strumento operativo fondamentale che dovrebbe costituire la descrizione dei contenuti degli interventi formativi ed essere alla base della costruzione di un qualsiasi materiale per l'insegnamento.

Queste osservazioni 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.

Le risposte raccolte evidenziano, inoltre, l'ampio utilizzo di materiali diversificati e complementari al libro di testo, suggerendo l'esigenza di creare sillabi che siano flessibili, multimodali e capaci di integrare strumenti e risorse eterogenee.

Le implicazioni per la costruzione dei sillabi sono:

- integrare risorse diversificate, combinando supporti visivi, audio, multimediali e testuali;
- promuovere l'uso di materiali autentici, come articoli, video e applicazioni digitali, per aumentare il realismo/la concretezza dell'apprendimento;
- valorizzare l'apprendimento digitale e ludico per rendere l'apprendimento motivante e interattivo.

È auspicabile prevedere linee guida o risorse pronte all'uso per alleviare il carico di lavoro dei docenti nella creazione autonoma di materiali.

5.4. *Le attività in classe*

Riguardo alle attività svolte regolarmente in classe, i docenti indicano:

- conversazione (91,2%);
- giochi didattici (79,4%);
- esercizi di grammatica (73,5%);
- scrittura (70,6%);
- ascolto di audio (70,6%);
- role play (58,8%);
- visione di video (50%);
- lavori di gruppo (2,9%);
- lettura e comprensione (2,9%).

Le risposte fornite dai docenti offrono importanti spunti per la progettazione di sillabi efficaci e rispondenti ai bisogni degli apprendenti. La conversazione è l'attività più diffusa, segnalando l'importanza attribuita all'interazione orale per lo sviluppo delle competenze comunicative. L'uso significativo dei giochi evidenzia l'efficacia di approcci ludici per coinvolgere gli studenti e favorire un apprendimento motivante. Gli esercizi grammaticali sono ancora centrali nella pratica didattica, a indicare un focus sull'accuratezza linguistica ma

[...] se è necessario offrire agli immigrati percorsi di formazione linguistica, comunicativa e culturale spendibili per esigenze immediate e pratiche, occorre che tali percorsi si differenzino da quelli impiegati in altri contesti (per es. corsi universitari) soprattutto per il carico metacognitivo e per i modelli linguistici formali: la 'grammatica' riguarderà in primo luogo le strutture linguistiche di base (grammatica, lessico, pronuncia ecc.) e quelle di più immediata spendibilità nella quotidianità. Dato che la competenza delle strutture linguistiche non sempre coincide con la capacità di interpretare e

usare le regole in maniera appropriata ed essere capaci di interagire mentre invece è possibile impiegare certe 'routines comunicative' senza conoscerne le regole di formazione, nella programmazione di corsi per adulti immigrati la correttezza grammaticale e la profondità della riflessione metalinguistica avranno un peso minore rispetto a quello accordato a percorsi per altri tipi di pubblico, presenteranno ad esempio omissioni di elementi previsti per livello basico di competenza e inserzioni di altri considerati adeguati per un livello alto ma emergenziali per gli scopi di apprendimento. La 'grammatica' o meglio le 'grammatiche' per questo tipo di pubblico devono essere più che mai ispirati al criterio della funzionalità (Benucci, 2018: 257).

L'attenzione data alle abilità di scrittura e ascolto di audio suggerisce l'esigenza di bilanciare la produzione scritta e la comprensione orale. L'esiguo ricorso a lavori di gruppo e ad attività di lettura e comprensione segnala una possibile sottovalutazione del lavoro collaborativo e delle abilità di lettura.

I sillabi dovrebbero prevedere focus sulle attività di conversazione e sull'interazione, con attività che simulino situazioni reali e pertinenti alla vita degli studenti. È necessario bilanciare il peso dato a competenze orali e scritte, incorporando attività per migliorare anche la comprensione scritta e la produzione scritta, con testi autentici e diversificati.

I sillabi dovrebbero includere giochi didattici e attività creative per mantenere alta la motivazione degli studenti e facilitare il coinvolgimento.

Viste le basse percentuali rilevate, occorre incentivare attività che sviluppino la lettura e la comprensione del testo. Inoltre, va promosso il lavoro di gruppo per sviluppare abilità sociali e collaborative.

Una maggiore integrazione di video e audio nei sillabi può contribuire a sviluppare competenze di ascolto in un contesto autentico e stimolante. Le lezioni dovrebbero includere regolarmente attività di *role play*, valorizzando il coinvolgimento degli studenti in situazioni di comunicazione simulata.

Date le esigenze diversificate, i sillabi devono offrire una varietà di attività che possano essere adattate ai livelli di competenza e ai bisogni specifici degli apprendenti.

In sintesi, per rendere i sillabi efficaci, è necessario progettare attività che favoriscano lo sviluppo delle competenze linguistiche in modo integrato e dinamico, incoraggiando sia l'apprendimento collaborativo che individuale, e valorizzando al contempo la multimodalità.

5.5. *L'integrazione della cultura italiana*

Un sillabo deve integrare contenuti sia linguistici che culturali. Per questa ragione, ai docenti è stato chiesto quanto ritengano importante l'integrazione della cultura italiana nelle proprie lezioni.

I dati raccolti mostrano che il 55,9% la considera molto importante, il 41,2% importante, mentre solo il 2,9% la giudica poco importante.

In merito alle difficoltà riscontrate nell'insegnamento di specifici argomenti culturali o concetti, emerge quanto segue:

- il 23,5% dei docenti afferma di non incontrare difficoltà particolari, perché la classe rappresenta un luogo abbastanza sicuro e la confidenza che si crea permette di affrontare serenamente i diversi argomenti anche di carattere religioso o culturale;
- il 15% dei docenti segnala difficoltà nell'introdurre argomenti legati alla figura della donna, al suo ruolo, ai suoi diritti e al tema della parità di genere.

Altri insegnanti indicano sfide nel trattare i principi fondamentali della Costituzione italiana e argomenti pratici come sanità, scuola e mezzi di trasporto.

L'analisi delle risposte dei docenti e delle difficoltà che incontrano nell'insegnamento di elementi culturali italiani offre alcune implicazioni fondamentali per l'elaborazione di un sillabo efficace. Di seguito alcune considerazioni.

Priorità dell'integrazione culturale: 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.

Gestione dei temi sensibili: la difficoltà nell'affrontare questioni legate alla figura della donna e alla parità di genere evidenzia l'importanza di fornire materiali didattici che trattino questi argomenti con sensibilità e rispetto per la diversità culturale degli studenti. Potrebbero essere incluse strategie didattiche per introdurre gradualmente tali temi, utilizzando risorse visive, dialoghi e testi che favoriscano la riflessione senza imporre giudizi.

Religione e valori culturali: per i docenti che non riscontrano difficoltà, la creazione di un ambiente sicuro appare cruciale. Il sillabo potrebbe includere attività che favoriscano il dialogo interculturale, aiutando gli studenti a esplorare differenze e similitudini tra la cultura italiana e la loro senza creare conflitti.

Principi della Costituzione italiana: la comprensione dei principi costituzionali potrebbe essere facilitata tramite attività semplificate, come infografiche, video esplicativi e discussioni guidate. L'approccio collaborativo può stimolare una riflessione su temi di genere e valori democratici.

Temi pratici e quotidiani: l'inclusione di moduli dedicati a sanità, scuola e trasporti può fornire competenze utili e immediatamente applicabili nella vita quotidiana degli studenti.

Approccio interculturale: un sillabo interculturale dovrebbe favorire un'esplorazione bidirezionale quindi non solo insegnare la cultura italiana, ma anche creare opportunità per gli studenti di condividere aspetti della loro cultura per sviluppare consapevolezza critica e una maggiore apertura mentale.

Supporto metodologico: i docenti sembrano avere necessità di supporto metodologico per affrontare temi complessi. Il sillabo potrebbe includere una sezione dedicata con linee guida, suggerimenti didattici e materiali pronti all'uso per gestire argomenti sensibili in modo rispettoso e produttivo.

Un sillabo efficace deve bilanciare lo sviluppo linguistico con una riflessione critica e interculturale. Particolare attenzione ai temi sensibili garantisce un'esperienza inclusiva e arricchente per tutti i partecipanti.

5.6. *L'integrazione delle tecnologie*

Il 94,1% dei docenti dichiara di usare tecnologie in classe, il 5,9% non le usa.

Le tecnologie utilizzate sono: computer, smartphone, LIM, app, audio/video, giochi (kahoot, wordwall, learning apps), quiz, libri digitali, traduttori, immagini, telegram/whatsapp, canzoni, film.

Le risposte relative alle tecnologie utilizzate evidenziano un'ampia varietà di strumenti e applicazioni utilizzate per la didattica. Questi dati suggeriscono che il sillabo debba essere progettato per sfruttare appieno le potenzialità offerte dagli strumenti tecnologici.

Alcune implicazioni per il sillabo:

- fare riferimento al *Volume complementare* del QCER (Consiglio d'Europa, 2020) incorporando descrittori per attività interattive e multimediali;
- favorire l'autonomia e la flessibilità proponendo risorse digitali per l'apprendimento individuale;
- promuovere l'apprendimento collaborativo e la comunicazione utilizzando piattaforme e app per lavori di gruppo e comunicazioni autentiche;
- adattare contenuti e strumenti alla classe scegliendo tecnologie che rispondano alle esigenze specifiche degli studenti, tenendo conto delle loro competenze digitali.

Il syllabo deve essere adattabile a contesti sia in presenza che a distanza, sfruttando le tecnologie per garantire continuità didattica.

5.7. I problemi e i punti di forza degli apprendenti bangladeshi

I problemi più frequenti riscontrati dai docenti riguardo agli studenti bangladeshi risultano essere:

- mancanza di continuità nella frequenza alle lezioni (73,5%);
- disparità di livelli all'interno della classe (61,8%);
- scarsa alfabetizzazione (55,9%);
- lacune nelle conoscenze di base (41,2%);
- mancanza di abitudine allo studio (41,2%);
- mancanza di concentrazione (29,4%);
- scarse competenze digitali (29,4%);
- mancanza di motivazione (17,6%);
- problemi culturali (17,6%);
- tabù culturali/religiosi (14,7 %);
- scarso interesse (11,8%).

Un syllabo costruito per rispondere a queste sfide dovrebbe:

- essere modulare e flessibile, per adattarsi alla discontinuità e ai diversi livelli all'interno della classe;
- selezionare argomenti immediatamente utili e pratici per incentivare la presenza;
- prevedere attività multilivello, compiti stratificati e differenziati;
- prevedere attività di alfabetizzazione e rinforzo delle basi linguistiche e culturali;
- includere strategie didattiche attive e interattive, per stimolare l'interesse e la concentrazione;
- offrire strumenti per lo sviluppo di competenze digitali e strategie di apprendimento;
- essere culturalmente sensibile, rispettando tabù e diversità.

I punti di forza rilevati dai docenti sono invece:

- aspettative di miglioramento della qualità della vita (58,8%);
- motivazione ad apprendere la lingua (50%);
- rispetto delle regole (50%);
- partecipazione alle lezioni (20,6%).

Per rispondere adeguatamente alle aspettative di miglioramento della qualità della vita, il sillabo dovrebbe:

- includere contenuti direttamente legati a situazioni della vita quotidiana, come l'accesso ai servizi essenziali, la gestione di pratiche amministrative, la ricerca di lavoro;
- essere orientato alla praticità, rendendo evidente l'impatto positivo immediato dell'apprendimento;
- integrare tematiche culturali e di cittadinanza per aiutare gli studenti a comprendere meglio il contesto italiano;
- lavorare sul miglioramento di interazioni sociali e professionali.

Per sostenere la motivazione ad apprendere la lingua italiana è necessario canalizzarla verso il raggiungimento di obiettivi specifici; inserire contenuti e attività che stimolino ulteriormente l'interesse e il coinvolgimento degli studenti; creare un senso di progresso tangibile attraverso compiti autentici (ad es., simulare conversazioni reali o situazioni lavorative).

In riferimento al rispetto delle regole, strutturare le lezioni in modo ordinato e prevedibile, con obiettivi chiari; introdurre attività che richiedano precisione e sequenze operative, come esercizi grammaticali o attività di completamento; sfruttare il rispetto per le regole per insegnare strategie di studio sistematiche e buone pratiche di apprendimento.

5.8. *La definizione del sillabo dei corsi*

L'ultima domanda del questionario riguarda il sillabo e come i docenti selezionano i contenuti da trattare a lezione. Dichiarano di costruire il sillabo sulla base delle esigenze degli studenti 13 docenti (38%). Dichiarano di avere un programma di unità didattiche riguardanti i diversi ambiti di rilevanza immediata entro cui si svolge la vita sociale degli studenti (casa, famiglia, scuola, lavoro, sanità, cibo) 10 docenti (29%).

Seguono l'ordine del manuale in adozione 7 docenti (21%); 4 (12%) indicano invece di seguire un programma definito in partenza o il manuale in adozione, ma di modificare il sillabo del corso in base alle esigenze che emergono nella classe.

Da rilevare che nessuno dei docenti fa riferimento ai sillabi degli Enti certificatori (Ambroso *et al.*, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d).

Tabella 3. *La definizione del sillabo*

Definizione del sillabo	N. 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, come sottolineato da Richards (2001), che evidenzia la necessità di un'analisi dei bisogni per progettare programmi didattici efficaci.

Alcuni docenti enfatizzano ambiti di rilevanza immediata (ad 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 (12%) 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.

6. CONCLUSIONI

L'analisi dei dati raccolti attraverso il questionario offre spunti significativi per la costruzione dei sillabi, evidenziando la necessità di un approccio didattico che tenga conto non solo delle difficoltà linguistiche degli studenti, ma anche delle dinamiche culturali e sociali che possono influire sul loro percorso formativo.

I risultati della ricerca suggeriscono implicazioni pratiche per l'elaborazione di materiali didattici, l'organizzazione dei contenuti e la scelta di strategie glottodidattiche mirate, contribuendo a delineare un modello di insegnamento più aderente alle realtà e alle esigenze della comunità bangladesca di Venezia.

I dati indirizzano verso sillabi di tipo processuale (Breen, 1987a, 1987b): un sillabo è definito processuale quando non viene stabilito rigidamente in anticipo, ma si sviluppa e si modifica nel corso dell'attività didattica, adattandosi alle esigenze, ai progressi e alle difficoltà degli studenti. Questo approccio si contrappone a un sillabo predefinito, che è strutturato e sequenziale in modo fisso. Le caratteristiche principali di un sillabo di questo tipo sono:

- flessibilità: il contenuto del corso è soggetto a cambiamenti in base al contesto e ai bisogni emergenti degli studenti e le priorità possono essere ridefinite durante il percorso formativo;
- centratura sugli studenti: il sillabo tiene conto di un'analisi iniziale dei bisogni, ma si evolve sulla base delle richieste, delle difficoltà e degli interessi che emergono nel tempo stimolando una partecipazione attiva degli studenti nel processo decisionale;
- apprendimento dinamico: gli obiettivi, i metodi e i materiali didattici possono essere adattati in modo continuo per garantire la pertinenza e l'efficacia del corso. Le attività si costruiscono progressivamente in risposta alle interazioni e ai risultati ottenuti;
- feedback continuo: l'insegnante valuta costantemente i progressi degli studenti e utilizza questo feedback per riorientare le attività e i contenuti. Gli studenti possono contribuire con opinioni e suggerimenti su come proseguire.

I vantaggi di un sillabo processuale sono l'adattabilità alle situazioni specifiche del gruppo classe, l'efficacia nel rispondere meglio ai bisogni reali degli studenti con contenuti pertinenti, l'inclusività della diversità di livelli, di esperienze e stili di apprendimento presenti nella classe.

I limiti di un sillabo processuale sono sicuramente la minore prevedibilità che richiede più impegno nella gestione e maggiore esperienza da parte del docente. Un sillabo

processuale è però particolarmente utile in contesti in cui le esigenze degli studenti sono eterogenee e in evoluzione, come nei corsi per migranti. È un approccio che mette al centro la relazione dinamica tra insegnante e studenti, valorizzando l'apprendimento come un processo collaborativo e flessibile.

Come scrive Mezzadri (2002: 3):

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.

Dall'analisi delle risposte emerge un approccio all'insegnamento orientato all'azione: l'apprendente è considerato un attore sociale, mentre la lingua è vista come una realtà dinamica, profondamente legata al suo utilizzo concreto. L'elemento centrale risiede nella dimensione sociale e interazionale. In base a questo approccio, le caratteristiche socio-culturali e l'ambiente comunicativo di riferimento dell'apprendente diventano il fulcro della programmazione didattica, che deve essere progettata in coerenza con l'identificazione dei bisogni specifici. Gli sviluppi futuri della ricerca includono la conduzione di interviste ad apprendenti bangladeshi e la somministrazione di un questionario per la rilevazione e l'analisi dei bisogni formativi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambroso S., Arcangeli M., Barni M., Bonvino E., D'Aguanno D., Grego Bolli G., Lopriore L., Masillo P., Menzinger C., Orletti F., Puglielli A., Rocca L. (2011a), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B2*. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2:
<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-B2.pdf>.
- Ambroso S., Arcangeli M., Barni M., Bonvino E., D'Aguanno D., Grego Bolli G., Lopriore L., Luzi E., Masillo P., Menzinger C., Orletti F., Puglielli A., Rocca L. (2011b), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B1*. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2:
<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-B1.pdf>.
- Ambroso S., Arcangeli M., Barni M., Grego Bolli G., Luzi E., Masillo P., Menzinger C., Orletti F., Rocca L. (2011c), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2*. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2:
<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-A2.pdf>.
- Ambroso S., Arcangeli M., Barni M., Grego Bolli G., Luzi E., Masillo P., Orletti F., Rocca L. (2011d), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A1*. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2:
<https://www.linguamigrante.it/files/sillabo-a1.pdf>.
- Balboni P. E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci, Roma.

- Benucci A. (2018), “Grammatica’ e ‘grammatiche’ per la lingua italiana a stranieri”, in *ELLE*, 7, 2, pp. 251-265.
- Breen M. (1987a), “Contemporary paradigms in syllabus design”, Part I, in *Language Teaching Abstracts*, April, pp. 81-92.
- Breen M. (1987b), “Contemporary paradigms in syllabus design”, Part II, in *Language Teaching Abstracts*, July, pp. 157-174.
- Bonvino E., Di Simone S., Giardini F., Giugni S., Grego Bolli G., Lopriore L., Luzi E., Masillo P., Menzinger C., Machetti S., Pompei A., Rocca L. (2016), *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*:
<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/protocollo-sperimentazione-CLIQ-Pre-A1.pdf>.
- Borri A. (2016), “Gli apprendenti adulti: un universo eterogeneo”, in Minuz F., Borri A., Rocca L., *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino, pp. 35-62.
- Borri A., Rocca L. (2016), “Met e obiettivi di insegnamento”, in Minuz F., Borri A., Rocca L., *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino, pp. 63-89.
- Ciliberti A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. (Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze).
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. (Trad it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>).
- Della Puppa F. (2015), “Corpi al lavoro, lavoro sui corpi. Lavoro salariato e ricongiungimento familiare nella diaspora bangladesi in Italia”, in Casellato A., Zazzara G. (a cura di), *Corpi al lavoro*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 77-105: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/book/978-88-6969-010-5/978-88-6969-010-5.pdf>.
- Dörnyei Z. (1998), “Motivation in second and foreign language learning”, in *Language Teaching*, 31, 3, pp. 117-135.
- Dörnyei Z., Ushioda E. (2013), *Teaching and Researching Motivation*, Routledge, New York.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, Seabury Press, New York.
- Gardner R. C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, Edward Arnold, London.
- Gardner R. C., Lambert W. E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House, Rowley (MA).
- Mantovan C. (2006), “Immigration and citizenship: participation and self-organisation of immigrants in the Veneto (North Italy)”, in *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 7, 3:
<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/140>.
- Mezzadri M. (2002), “L'autonomia dello studente: dall'analisi de bisogni alle strategie di apprendimento”, in *SeLM*, 6, pp. 2-12.
- Noels K. A., Pelletier L. G., Clément R., Vallerand R. J. (2000), “Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory”, in *Language Learning*, 50, 1, pp. 57-85.

- Nunan D. (1988), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Priori A. (2012), *Romer probashira: Reti sociali e itinerari transnazionali bangladesi a Roma*, Meti, Roma.
- Richards J. C. (2001), *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000), "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", in *American Psychologist*, 55, 1, pp. 68-78.
- Tardi G. (2024), "Sillabi di italiano a stranieri: lo stato dell'arte", in *ItalianoLinguaDue*, 16. 2, pp. 1-35: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27751>.
- Ushioda E. (2011), *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

