

Insegnare L2 ad adulti immigrati, in Italia, oggi.

Fernanda Minuz

Johns Hopkins University - Bologna Center

fminuz@jhuc.it

Il tema che intendo affrontare in queste poche pagine interroga più su come le condizioni dell'insegnamento influiscono nella quotidianità delle pratiche didattiche che sulle caratteristiche delle pratiche stesse. Tuttavia lo ritengo un tema a tutto diritto pertinente alla riflessione glottodidattica, e non solo alla sociologia dell'educazione, poiché le condizioni dell'insegnamento incidono profondamente sulle pratiche stesse, nella definizione dei curricula e dei syllabi, nella gestione del gruppo classe, nei materiali didattici e perfino nell'orientamento metodologico adottato. Le condizioni dell'insegnamento si collocano su piani diversi. In particolare qui prenderò in esame natura e finalità delle agenzie formative in relazione al pubblico degli apprendenti e ai docenti che in esse operano. Esse rappresentano il contesto più immediato nelle quali si producono e si stabilizzano le concrete pratiche didattiche.

Su un piano differente, si collocano le disposizioni legislative che regolano l'insegnamento della lingua e le politiche linguistiche in ordine all'immigrazione, e che incide sia sulla distribuzione degli apprendenti tra i diversi enti formativi sia sulla definizione degli obiettivi dell'insegnamento e dei curricula.

Imparare l'italiano in contesti migratori: obblighi e possibilità.

La recente legislazione sull'immigrazione ha introdotto per la prima volta una correlazione tra ingresso e permanenza in Italia e conoscenza della lingua italiana, attraverso due dispositivi previsti dalla legge 15 luglio 2009, n. 94 "Disposizioni in materia di sicurezza pubblica": il test di conoscenza della lingua italiana e l'accordo di integrazione tra il lo straniero e lo stato.

Il rilascio del permesso di soggiorno di lungo periodo è subordinato al superamento di un test, atto a dimostrare "un livello di conoscenza della lingua italiana che consente di comprendere frasi ed espressioni di uso frequente in ambiti correnti, in corrispondenza al livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo per la conoscenza delle lingue approvato dal Consiglio d'Europa" (D.M. 4 giugno 2010). La valutazione avviene attraverso un test on-line o in presenza, "strutturato sulla comprensione di brevi testi e sulla capacità di interazione, in conformità ai parametri adottati, per le specifiche abilità, dagli Enti di certificazione"¹. La comprensione dei testi consiste in una prova di comprensione orale e in una di comprensione scritta (due brevi testi ciascuna), la prova di interazione nella scrittura di un breve testo interattivo².

Tra le condizioni previste per l'esonero dal test vi sono il possesso di certificazioni della lingua, la frequenza ad un corso di lingua italiana presso i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti non inferiore al livello A2 o l'aver ottenuto il riconoscimento del livello A2 per la lingua *parlata*, nell'ambito dei crediti maturati per l'accordo di integrazione.

L'accordo di integrazione (DPR 14 settembre 2011, n. 179), è un vero e proprio patto sottoscritto tra lo straniero che presenta per la prima volta la domanda per il permesso di soggiorno e lo Stato italiano, rappresentato dal Prefetto. A fronte dell'impegno dello stato a garantire i diritti fondamentali della persona e a favorire i processi di integrazione, lo straniero si impegna a acquisire un livello adeguato di conoscenza della lingua italiana parlata equivalente almeno al livello A2, una sufficiente conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione della Repubblica e dell'organizzazione e funzionamento delle istituzioni pubbliche in Italia; una sufficiente conoscenza della vita civile in Italia, con particolare riferimento ai settori della sanità, della scuola, dei servizi sociali, del lavoro e agli obblighi fiscali, a garantire l'adempimento dell'obbligo di istruzione da parte dei figli minori e ad assolvere gli obblighi fiscali e contributivi. L'accordo vale due anni, nel

¹ Università degli Studi di Roma Tre, Università per stranieri di Perugia, Università per stranieri di Siena, Società Dante Alighieri.

² Le sottobilità previste sono : comprensione orale di una conversazione tra nativi; comprensione orale di annunci e istruzioni; comprensione orale della radio e di audio-registrazioni; comprensione orale della TV.; lettura della corrispondenza; lettura per orientarsi; lettura per informarsi e argomentare; lettura di istruzioni.; corrispondenza, appunti, messaggi e moduli (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2011).

quale lo straniero deve dimostrare di aver raggiunto gli obiettivi di integrazione attraverso un sistema di crediti riconoscibili e decurtabili; all'atto della sottoscrizione gli sono attribuiti 16 crediti, corrispondenti alla conoscenza della lingua italiana parlata di livello A1 e la conoscenza sufficiente della cultura civica e della vita civile italiana, crediti che possono essere decurtati alla verifica; se invece alla verifica lo straniero ha raggiunto la soglia di adempimento (30 crediti) e la conoscenza della lingua italiana e della cultura civica e vita civile sono al livello A2, riceve un attestato e l'accordo si considera sciolto³.

L'iter che ha portato all'attuale normativa è stato complesso e controverso. In particolare critiche e dubbi sono stati sollevati in relazione all'obbligo di superamento del test di lingua. Parte delle critiche hanno riguardato l'impianto del test e gli enti responsabili della somministrazione: l'adozione dei criteri definiti dal Quadro Comune Europeo e il coinvolgimento dei quattro enti certificatori non erano previsti nelle prime proposte di legge presentate. Altre critiche, più radicalmente, hanno messo in discussione alla validità stessa del test come strumento per la valutazione della competenza linguistica. Pur riconoscendo il ruolo centrale della lingua nei percorsi immigratori, si è puntata l'attenzione sul fatto che attraverso l'obbligo di certificazione la lingua da mezzo di integrazione si fa strumento di barriera all'integrazione stessa, sulla correlazione acritica di cittadinanza e lingua che rimanda al nesso ideologico lingua-nazione, sul rischio di una discriminazione in base alla lingua contraria alle legislazioni democratiche e ai diritti umani, sull'incomprensione della natura plurilingue delle moderne società e del comportamento in esse del soggetto plurilingue. (Minuz 2007, Ciliberti, Anderson 2008, Carli, Favilla 2008, Cocchi 2010; per il contesto internazionale, Beacco 2005, McNamara, Shohami 2008).

Condividendo le preoccupazioni avanzate in ogni fase del processo che ha portato all'introduzione del test di lingua italiana, mi interessa qui mettere in rilievo come l'introduzione effettiva del test influisca o possa influire sulle condizioni dell'insegnamento oggi. Si tratta di osservazioni discusse in incontri formativi con gli insegnanti e di spunti di riflessione, più che l'esito di una ricerca sistematica, e riguardano due aspetti: l'impatto della legislazione sull'accesso ai corsi di lingua, da un lato, e l'offerta formativa disponibile.

Dalla prospettiva degli apprendenti.

Nel fissare al livello di competenza linguistica A2 il requisito per il permesso di soggiorno permanente e a livello A2 della lingua parlata, l'Italia è in linea con una tendenza prevalente in Europa. In base al rapporto sui requisiti linguistici commissionato dal Consiglio d'Europa nel 2010, 23 stati membri (31 stati rispondenti su 47 interpellati) hanno disposizioni che collegano alla conoscenza della lingua una o più dei seguenti casi: l'ammissione, la residenza di lungo periodo o la cittadinanza. Nei 13 paesi dell'Europa occidentale esaminati in specifico, il livello richiesto per il soggiorno permanente è in media A2/B1 (i requisiti più alti sono richiesti nei paesi settentrionali), con l'eccezione della Francia, che richiede un livello A1.1. (Extramiana, Van Avermaet 2011).

Il livello A2 sembra corrispondere all'intento di non fissare requisiti troppo alti, tali da scoraggiare la richiesta di permessi di soggiorno, ma sufficienti a garantire capacità minime di interazione sociale. In che misura l'obiettivo è raggiunto?

Nel primo trimestre del 2011 (l'applicativo informatico necessario ad avviare la procedura è stato messo a disposizione nel dicembre 2010), circa 33000 immigrati extracomunitari avevano fatto richiesta di accedere al test. Secondo stime del Ministero degli Interni, l'introduzione del test avrebbe avuto un effetto disincentivante nella richiesta di permessi di lunga durata, un calo quantificabile sull'ordine del 4% rispetto al 2009, prima dell'introduzione (Ghio 2011). La scomposizione del dato nelle diverse nazionalità offre ulteriori elementi di riflessione: mentre la percentuale dei richiedenti il permesso di lungo periodo aumenta tra gli immigrati ucraini (+4 %),

³ Questi i crediti riconoscibili per la conoscenza della lingua italiana: livello A1 (solo lingua parlata), 10; livello A1, 14; livello A2 (solo lingua parlata), 20; livello A2, 24; livello B1 (solo lingua parlata), 26; livello B1, 28; livelli superiori a B1, 30 (DPR 14 settembre 2011, n. 179, Allegato B).

cala per gli albanesi (-5%), per i marocchini (-3%) e vistosamente per gli immigrati cinesi (- 7%). Il requisito del test sembra avere un effetto differenziato sui diversi gruppi nazionali e linguistici. Le ragioni sono certamente molteplici, dalle diverse strategie di stabilizzazione individuali e di gruppo, alla propensione alla mobilità da una lingua all'altra secondo un modello demo-linguistico adottato da Ghio nella relazione ministeriale.

Se confermata su periodi più lunghi, questa tendenza rafforzerebbe anche quanto sta emergendo come difficoltà nei corsi preparatori ai test., ossia che specifici gruppi di apprendenti raggiungono con difficoltà o non raggiungono affatto nei tempi brevi l'obiettivo linguistico richiesto: le persone di scolarità debole e analfabete, i parlanti lingue tipologicamente lontane, soprattutto se di scolarità debole. Ha inoltre un impatto di genere: se favorisce quell'alta percentuale di donne dell'Europa orientale con diplomi di scuola superiore o universitari, può diventare un ostacolo insormontabile per l'altrettanto rilevante percentuale di donne analfabete e di scolarità debole che, giunte in Italia per ricongiungimento familiare, hanno scarsi o nulli contatti con la lingua italiana perché vivono isolate nella famiglia o protette all'interno del gruppo dei connazionali.

Anche nella modalità in presenza, non informatica, il test di conoscenza della lingua richiede buone competenze alfabetiche, poiché è previsto il ricorso alla scrittura in ogni sua parte; anche la prova d'ascolto richiede la compilazione di questionari scritti. Ciò ha fatto emergere un'area di analfabetismo e insufficiente scolarizzazione da sempre nota a chi opera nell'insegnamento agli immigrati, ma finora sottovalutata nel discorso pubblico, non solo in Italia. Non è casuale la coincidenza temporale tra l'introduzione di requisiti linguistici per l'ingresso e il soggiorno nel paese e la formulazione di curricula per l'insegnamento della L2 agli analfabeti e a chi ha una scarsa scolarizzazione (Minuz 2007). Si tratta di apprendenti che hanno, anche in lingua madre, scarsa familiarità con i generi testuali presentati nel test, oltre ad essere poco avvezzi alla struttura del testing in generale. Per il raggiungimento degli obiettivi previsti, incluso il livello A2 nella lingua parlata, hanno necessità di tempi lunghi e di percorsi formativi specifici.

D'altronde, da tempo è stato osservato da tempo che il Quadro Comune Europeo, nei suoi descrittori, nei compiti linguistici, nei generi testuali che prevede, ha come modello di apprendente una persona di cultura media, con un background linguistico europeo e riferimenti culturali ampiamente condivisi, pur in un'Europa multilingue e multiculturale. I limiti della sua applicabilità sono emersi con la crescente presenza di immigrati da paesi e culture, con background linguistici lontani, tanto che un approfondimento dei livelli iniziali è in atto a livello europeo (Vedovelli 2002, Minuz 2005, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2007, Beacco, De Ferrari, Lhote, Tagliante 2006, Rocca 2008).

Più in generale, l'aver privilegiato le prove scritte, collega la valutazione della competenza linguistica ad una gamma ristretta di usi effettivi della lingua da parte del parlante, escludendo tutta l'area degli scambi orali in cui, con più probabilità l'immigrato e l'immigrata hanno elaborato la propria competenza linguistica e nella quale sono probabilmente più competenti (Beacco 2008). Alla luce di una concezione della lingua e del suo apprendimento che vede la competenza linguistica come "dimensione situata e contingente, valutata localmente dai partecipanti" (Mondada 2006), una dimensione che tiene conto della dimensione collettiva della sua costruzione e della sua articolazione in contesti specifici dell'uso della lingua: pubblico o familiare, nell'attività professionale, in relazione con le istituzioni o in contesti di partecipazione civica ecc. Si tratta di quell'attenzione sia ai bisogni linguistici dell'apprendente adulto, sia a quella dimensione strategica di soggetto plurilingue per cui egli/ella può fare ricorso all'insieme delle proprie risorse linguistiche (della lingua madre, delle lingue apprese, dell'italiano lingua seconda, delle varietà sociali o regionali di ciascuna di esse) per realizzare, come attore sociale, scopi individuali e collettivi (QCER 2002).

Il Vademecum predisposto dagli Enti certificatori sottolinea che "nella scelta dei domini, dei contesti d'uso, dei lessemi, delle azioni socio-comunicative, della tipologia delle domande, nonché nella adozione dei criteri di valutazione e di assegnazione del punteggio è opportuno valorizzare l'efficacia comunicativa piuttosto che gli aspetti formali della comunicazione, in linea con le indicazioni contenute nel QCER". Una raccomandazione che, se ben compresa, spinge ad adottare

con decisione un approccio orientato all'agire comunicativo più che alla conoscenza della forma linguistica, con un impatto positivo sulle pratiche didattiche.

Tuttavia sarebbe opportuno verificare quanto l'attenzione all'estesa varietà di bisogni linguistico-comunicativi posti da un pubblico così differenziato ed eterogeneo come quello degli adulti immigrati non sia limitata più che favorita dall'enfasi posta sul superamento del test e sulla padronanza della lingua scritta. Segnali di preoccupazione provengono dai docenti dell'educazione degli adulti.

Un test dà l'indicazione di quanto la competenza linguistica della persona valutata corrisponda ai parametri di competenza definiti per convenzione, aiuta a individuare gli obiettivi linguistici raggiunti e quelli da raggiungere, aiuta il soggetto a farsi consapevole del proprio percorso di apprendimento e sostenere la motivazione ad intraprendere un corso di lingua; è dubbio che possa decidere l'attitudine di donne e uomini adulti a partecipare come soggetto civico in una società.

L'offerta formativa

Perché non siano meri dispositivo di controllo dell'immigrazione, i requisiti linguistici per l'ingresso e la permanenza dovrebbero essere accompagnati da un'adeguata offerta formativa. Tuttavia questo non è accaduto.

La legge che introduce i requisiti linguistici per l'ingresso e la permanenza in Italia è stata promulgata e attuata in un periodo di riforma incompiuta dell'educazione degli adulti e di diminuzione, fino all'azzeramento, delle risorse finanziarie disponibili da parte dello Stato. Le istituzioni pubbliche preposte dal 1997 all'educazione degli adulti, i Centri Territoriali Permanenti, sono sostituiti dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (D.M. 25 ottobre 2007). Si tratta di una modificazione che riguarda sia l'assetto territoriale, sia le finalità dell'istituzione, individuate nella predisposizione dei corsi finalizzati ai diplomi scolastici del primo ciclo e dell'istruzione tecnica: una norma che cancella gli sviluppi dell'educazione degli adulti nella direzione dell'educazione per tutto l'arco della vita, riportandola ad essere un intervento compensativo rivolto a chi non ha completato il ciclo di studio. L'attuazione della legge è in ritardo; al contempo, la legge del 2009 individua nei CPIA le strutture nelle quale svolgere i test di conoscenza della lingua in presenza ed esonera dall'obbligo di test chi vi ha frequentato corsi di livello A2..

In questo doppio movimento di sottrazione di risorse e attribuzione di competenze, molti CPIA si trovano a subordinare l'organizzazione dei corsi di lingua italiana per gli stranieri al reperimento di finanziamenti esterni (enti locali, fondazioni bancarie, fondi europei ecc.). Inoltre un ruolo sempre maggiore è assunto dal volontariato e dal terzo settore, da sempre presenti nell'insegnamento delle lingue come parte dei servizi di accoglienza (Dossier NonSoloItaliano 2005, Minuz 2007, Nofri 2007, Tedeschi 2011)

Non è qui il luogo per discutere la natura di un sistema misto (pubblico-privato sociale) di insegnamento, sistema per ora informale che presenta elementi di vantaggio, ma anche notevoli criticità., tra le quali certamente la mancanza di parametri e criteri per valutare l'idoneità delle strutture del volontariato. A differenza di quanto accade nell'insegnamento istituzionale, le finalità dei corsi di italiano offerti dall'associazionismo sociale e le motivazioni di chi vi insegna sono infatti primariamente di accoglienza, di socializzazione, di sostegno all'integrazione e, in questo quadro, includono *anche* obiettivi formativi sul piano linguistico. Di conseguenza la qualità dell'insegnamento offerto varia notevolmente da struttura a struttura, in relazione all'esperienza dell'organizzazione nel campo, alla stabilità dei volontari impegnati e alla loro formazione, alla presenza o meno di reti di supporto alla singola organizzazione, al sostegno istituzionale ricevuto.

L'insegnamento in strutture di volontariato può essere collocato nello spazio intermedio di un continuum tra le occasioni di *didattica naturale* tipica nell'esperienza dell'immersione linguistica (Orletti 2000) e il polo opposto della *didattica professionale*; la prima è costituita dagli scambi verbali quotidiani in cui si realizza l'intento dei partecipanti di insegnare o apprendere la L2 (quando "correggiamo" un interlocutore straniero in una conversazione, ad esempio), la seconda si realizza nei corsi di lingua istituzionali (siano istituzioni pubbliche o private). Tra questi due poli, quella attuata nel volontariato si configura molto spesso come una *didattica linguistica non*

professionale, compiuta in misura prevalente, benché non esclusiva, da cittadini motivati ad insegnare la lingua italiana per ragioni personali di diversa natura (etiche, religiose, culturali, ecc.) (Pugliese, Minuz 2012).

Da una recente (e iniziale) ricerca-azione sull'insegnamento in strutture di volontariato alcuni primi risultati sono emersi. Per quanto informale o "povero" possa essere l'ambiente dell'insegnamento, gli insegnanti e gli immigrati, con le loro parole, sguardi e posture, per i ruoli docente e apprendente che pattiziamente assumono, creano un contesto pedagogico formale. Per chi lo frequenta, il corso in strutture di volontariato equivale a tutti gli affetti ad un corso "ufficiale". L'istituzionalità è creata dai partecipanti: dai ruoli, dalle attività svolte, dalle loro azioni verbali e non verbali.

Il secondo risultato è che in alcuni l'insegnante volontario/a, soprattutto se in mancanza di una formazione specifica, tende a riprodurre visioni della lingua e dell'insegnamento che derivano da una vulgata di tradizioni di ricerca e di didattica superate, e che portano a porre al centro dell'insegnamento soprattutto la spiegazione metalinguistica, grammaticale in primo luogo e lessicale. L'apprendimento della lingua è identificato con la conoscenza discorsiva di alcune strutture e non con la competenza comunicativa, che attiva le conoscenze linguistiche nell'azione sociale.

Parlare di "volontariato" come di un mondo omogeneo porta ad occultare in un indistinto esperienze e tradizioni di insegnamento eccellenti. Tuttavia è spesso nella natura stessa del volontariato, che vede un rapido ricambio delle persone impegnate, la necessità di affrontare costantemente il tema della formazione dei propri membri. Non a caso questa è una esigenza ritenuta prioritaria dalle organizzazioni interpellate nelle ricerche citate e l'attività di formazione dei volontari è aumentata: non con l'intento di professionalizzarli in breve tempo, com'è ovvio, ma di migliorare l'efficacia e l'utilità dei corsi di italiano.

Conclusioni

Il contesto creato dalla legislazione che introduce dei requisiti linguistici per i neo-arrivati e per chi richiede il soggiorno di lingua durata pone nuovi vincoli all'insegnamento dell'italiano L2. Sul piano istituzionale, richiede un'adeguata offerta di corsi, sia in termini quantitativi, sia qualitativi. I nuovi compiti attribuiti ai CPIA richiedono un adeguato sostegno sia in termini finanziari che di personale docenti; il sistema sussidiario creatosi di fatto tra istituzione pubblica, enti locali e privato sociale (volontariato e terzo settore) pongono la questione della sua *governance*, che includa anche i requisiti necessari perché le organizzazioni di volontariato ne facciano parte. Sarebbe opportuno, inoltre, monitorare l'impatto selettivo che il test, e la forma di test adottata, ha su diversi profili di immigrati: per provenienza, lingua e cultura di origine, scolarità e genere.

Se si intende dotare l'Italia di misure che selezionano gli immigrati in ingresso in base al livello di istruzione o altri parametri, come avviene in altri paesi, è bene che queste misure siano poste apertamente nel dibattito pubblico e in sede di decisione politica, e non introdotte surrettiziamente, attraverso una misura di "integrazione linguistica".

Sul piano qualitativo delle pratiche didattiche, da un lato si pone l'esigenza di un insegnamento capace di facilitare gli obiettivi comunicativi stabiliti dal test. Dall'altro è auspicabile che l'urgenza di (far) superare il test non restringa i confini e le potenzialità di un insegnamento mirato ai bisogni linguistici vari e molteplici di immigrati e immigrate adulti nel difficile percorso di ingresso e integrazione.

Riferimenti bibliografici

Beacco J.-C. 2008, "The role of languages in policies for the integration of adult migrants". Concept Paper prepared for the Seminar *The Linguistic integration of adult migrants* Strasbourg, 26-27 June 2008.

Beacco J.-C. 2005, *Languages and repertoires. Guide for the development of language education policies in Europe: from diversity to plurilingual education. A reference study.*, Council of Europe,

Strasbourg.

Beacco, J.C., De Ferrari M., Lhote G., Tagliante C. 2006, *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel DILF livre*, Didier, Paris.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2007) *Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung*, Nürnberg, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (www.bamf.de).

Carli A., Favilla M.E. 2008, "Competenze linguistiche e cittadinanza: la situazione italiana a confronto con alcune realtà europee", in Baraldi C, Ferrari G. (a cura di), *Il dialogo tra le culture*, Donzelli

Ciliberti A., Anderson L 2008, "Ideologie della competenza linguistica nella legislazione italiana per la concessione della cittadinanza, Competenze linguistiche e cittadinanza: la situazione italiana a confronto con alcune realtà europee", contributo al Convegno Internazionale *Scontro di civiltà, omologazione o dialogo tra culture? Riflessioni su diversità e conflitto come possibili risorse per la pace*, 23-24 ottobre 2008, <http://www.cps.unimore.it>

Cocchi N. 2010, "Se la lingua e la sua verifica diventano strumenti di potere Intervista alla Prof.ssa Monica Barni, direttrice del Centro CILS, Università per Stranieri di Siena", in www.meltingpot.org.

Council of Europe/Conseil de l'Europe, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford.

Dossier NonSoloItaliano. Le scuole di italiano per migranti adulti a Bologna e provincia 2005, Osservatorio delle Immigrazioni, www.provincia.bologna.it/immigrazione/documenti

Extramania C., Van Avermaet P. 2011, *Language requirements for adult migrants in Council of Europe member states: Report on a survey*, Council of Europe, Strasbourg.

Ghio D. 2011, "Lingua ed integrazione, lingua e cittadinanza. Approfondimento" , <http://www.libertaciviliimmigrazione.interno.it>

McNamara T., Shohami E. 2008, "Language test and human rights", in *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 18, n.1, pp. 89-95

Minuz 2007, "L'insegnamento della lingua agli immigrati come politica per l'immigrazione: tendenze europee", in *Autonomie locali e servizi sociali*, dic., pp. 511-526.

Mondada L., "La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants", in Mondada L., Pekarek Doehler S. (a cura di), *La notion de compétence: études critiques*, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n 84, 2006, III , pp. 83-119

Nofri C., Il secondo respiro di una piccola storia, in *Culturiana* 1, 2007, 1-6.

Orletti f., *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma, 2000.

Pugliese R., Minuz F. (2012), "L'input linguistico nel continuum delle situazioni didattiche rivolte ad immigrati adulti, apprendenti di italiano L2", Atti dell'XI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), Guerra Edizioni, Perugia

Rocca L. (a cura di) 2008, *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione*, Guerra, Perugia.

Tedeschi C. 2011, Corsi di italiano per stranieri adulti a padova: le associazioni di volontariato, Tesi di Master in didattica dell'italiano come L2, Università degli Studi di Padova.

Vedovelli M. 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci, 2002.