



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Verona

Tesi

Apprendere l'Italiano L2 in una classe plurilingue
Un'esperienza formativa alla scuola primaria
con il Metodo Siglo

Relatore
Prof. Claudio Girelli

Laureanda
Giulia Dalle Pezze
Matricola 1123671

Anno accademico 2021/2022

Indice

Introduzione	4
Parte prima – Aspetti teorici e pedagogici	9
1. VERSO UNA SCUOLA DI TUTTI E DI CIASCUNO	9
1.1. Le nuove generazioni in Italia	10
<i>1.1.1. Per una nuova cittadinanza</i>	12
1.2. Gli alunni provenienti da contesti migratori	14
<i>1.2.1. La presenza nelle scuole</i>	14
<i>1.2.2. L'andamento scolastico</i>	17
1.3. L'educazione plurilingue e interculturale nella scuola italiana	20
<i>1.3.1. Spinte dal basso in prospettiva democratica</i>	21
<i>1.3.2. La fase dell'accoglienza delle differenze</i>	23
<i>1.3.3. La fase dell'integrazione linguistica</i>	25
<i>1.3.4. La fase dell'inclusione nella differenza</i>	27
2. L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO COME LINGUA SECONDA	29
2.1. Le teorie dell'apprendimento	30
<i>2.1.1. La critica al comportamentismo</i>	30
<i>2.1.2. Chomsky e l'apprendimento come processo mentale creativo</i>	32
<i>2.1.3. Vygotskij e il ruolo delle interazioni sociali</i>	33
<i>2.1.4. Bruner e la co-costruzione della conoscenza</i>	35
<i>2.1.5. Krashen e l'ipotesi del filtro affettivo</i>	36
<i>2.1.6. Gli approcci umanistici</i>	38
<i>2.1.7. Lo sviluppo dell'interlingua</i>	39
<i>2.1.8. La prospettiva socio-costruttivista</i>	43
2.2. Il bambino e le caratteristiche personali	45
<i>2.2.1. Modalità di apprendimento globali e analitiche</i>	45
<i>2.2.2. Stili cognitivi e stili di apprendimento</i>	46
<i>2.2.3. Intelligenze multiple</i>	48
<i>2.2.4. Motivazione</i>	49

2.3.	Il ruolo dell'insegnante	52
2.3.1.	<i>Promozione di un apprendimento significativo</i>	53
2.3.2.	<i>Progettualità educativa nelle diverse dimensioni di insegnamento</i>	54
2.4.	Il linguaggio e la lingua	57
2.4.1.	<i>Competenze linguistico-comunicative</i>	59
2.4.2.	<i>Bilinguismi in movimento</i>	61
Parte seconda – Esperienza formativa		65
3.	PER UNA STORIA DI CASO	65
3.1.	Il contesto scolastico	66
3.1.1.	<i>La classe prima</i>	68
3.2.	L'ambito e gli strumenti osservativi	70
3.2.1.	<i>L'osservazione partecipante</i>	71
3.2.2.	<i>L'analisi delle fonti</i>	73
3.2.3.	<i>La scrittura del diario di bordo</i>	74
3.3.	In ricerca "con" i bambini e l'insegnante	74
4.	IL METODO SIGLO	76
4.1.	Dal linguaggio parlato al linguaggio alfabetico	76
4.1.1.	<i>L'alfabetizzazione emergente</i>	79
4.2.	Le caratteristiche e la struttura del metodo Siglo	82
5.	UNA MAPPA PER PROGETTARE	85
5.1.	Tessere Esperienze Formative	89
5.2.	Scelte pedagogiche e metodologiche inclusive	94
5.2.1.	<i>L'ambiente di apprendimento</i>	96
6.	APPRENDERE L'ITALIANO L2 CON IL METODO SIGLO	99
6.1.	Quando inizia un cammino	99
6.1.1.	<i>Osservare la dimensione affettiva e socio-relazionale</i>	100
6.1.2.	<i>Osservare la dimensione linguistico-comunicativa</i>	101
6.1.3.	<i>La lingua cinese: alcuni aspetti salienti</i>	105
6.2.	Arricchire il linguaggio parlato	108
6.2.1.	<i>Ascoltare storie, creare comunità</i>	109

6.2.2. <i>Raccontare i propri vissuti</i>	114
6.2.3. <i>Raccogliere i nomi cari</i>	122
6.3. Memorizzare globalmente le grafie dei nomi cari	125
6.3.1. <i>I nomi scritti sono fatti di pezzi</i>	129
6.4. Scoprire e riconoscere le fonosillabe	130
6.4.1. <i>Tiriamo fuori i suoni!</i>	131
6.4.2. <i>Quando “PEPERONE” è come “PESCE”</i>	133
6.4.3. <i>I palazzi dei suoni fratelli</i>	135
6.5. Costruire scritte per comunicare	140
6.5.1. <i>Il lapbook di Cipì</i>	145
6.6. Scoprire la corrispondenza tra le sillabe globali del parlato e della scrittura	152
6.6.1. <i>Siglogame, il gioco dei moduli</i>	157
6.7. L’amore per la lettura e la scrittura	161
6.7.1. <i>Dentro al libro</i>	161
6.7.2. <i>Leggere e scrivere i propri vissuti</i>	164
6.7.3. <i>Letto-scrittura collaborativa</i>	167
7. VALUTARE PER FORMARE	172
7.1. La dimensione oggettiva	176
7.1.1. <i>Produzione e interazione orale</i>	177
7.2. La dimensione soggettiva	185
7.2.1. <i>Nella bocca il cinese e l’italiano</i>	189
7.3. La dimensione intersoggettiva	195
Conclusione	197
Bibliografia	201
Allegati	209

Introduzione

L'essere-insieme-agli-altri si pone come condizione costitutiva del vivere umano, ciascuno apprende a divenire ciò che è grazie alle relazioni che intreccia con l'altro, ma il passaggio dall'individualità alla comunità richiede che venga intenzionalmente progettato uno spazio comune, "uno spazio in cui l'io e il tu divengano un noi" (Dusi, 2010). Nelle prime pagine delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* emerge il costruirsi in senso multiculturale della scuola nel nuovo scenario; la pluralità linguistica e culturale è riconosciuta come carattere di specificità del contesto scolastico (MIUR, 2012). Si tratta di una "condizione di fatto" che richiede intenzionalità educativa per passare dalla multiculturalità all'interculturalità, intesa come progetto di una società cosmopolita e coesa (Damiano, 2008). La scuola italiana ha scelto l'intercultura come modello che permette il riconoscimento reciproco fra tutti i bambini e i ragazzi, in una prospettiva inclusiva che avvalorata la differenza e che la assume come "paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo" (MIUR, 2007). In quest'ottica, l'educazione interculturale e plurilingue può divenire via privilegiata nella costruzione di spazi comuni, tenendo in dialogo la specificità di proposte integrative che riguardano gli alunni provenienti da contesti migratori con l'universalità di bisogni educativi essenziali (MIUR, 2022).

Compito specifico della scuola del primo ciclo è quello di promuovere l'alfabetizzazione culturale e sociale di base, strumento fondamentale per la partecipazione democratica; in particolare, lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure, in un contesto scolastico coinvolgente e carico di affettività, diviene occasione significativa per promuovere la crescita della persona (MIUR, 2012). La natura composita delle competenze linguistico-comunicative che possono sviluppare i bambini provenienti da contesti migratori, includendo in forme e modi diversi la lingua d'origine e l'italiano, porta a considerarli "bilingui emergenti", sottolineando la possibilità di disporre di un ricco repertorio linguistico individuale (Carbonara & Scibetta, 2020). È necessario considerare che la denominazione "alunni provenienti da contesti migratori" è molto ampia e racchiude situazioni variegata e molteplici. Posta l'irriducibile unicità che contraddistingue la storia personale di ogni bambino e bambina, si individuano due

situazioni prevalenti: alunni “neoirriviati” che hanno iniziato il percorso scolastico nel paese d’origine, per i quali l’italiano si configura come lingua seconda; alunni nati in Italia, o arrivati nei primissimi anni di vita, per i quali l’italiano rappresenta una lingua seconda e “adottiva”, con cui cominciano da subito a parlare, interagire, giocare (Favaro, 2010).

Durante l’anno scolastico 2021/2022 ho avuto modo di realizzare un percorso osservativo presso la scuola primaria “Lenotti” dell’Istituto Comprensivo 12 Golosine di Verona che, situato in un quartiere in cui risiedono molte famiglie con *background* migratorio, esprime appieno il carattere multilingue e multiculturale del territorio in cui si trova. Nell’ideazione del percorso osservativo, ho potuto mettere in relazione profonde motivazioni personali con quanto emergente dal contesto. Conducevo, infatti, laboratori di italiano L2 alla scuola primaria e secondaria di primo grado in qualità di Tutor Linguistico Cestim¹, esperienza che negli anni mi ha permesso di conoscere la comunità scolastica facendone parte, accompagnando i bambini e le bambine nei percorsi di apprendimento della lingua italiana e toccando con mano la valenza educativa della scuola nella sua continua azione di cambiamento. All’inizio dell’anno scolastico è emersa la possibilità di osservare l’esperienza formativa progettata e realizzata dall’insegnante di Italiano Cosetta Tomas in una classe prima plurilingue, caratterizzata dalla presenza di bambini che, provenienti da contesti migratori, abitano un paesaggio linguistico ricco e vario, dando voce a tante e diverse lingue. L’insegnante di Italiano ha guidato la classe nell’apprendimento della letto-scrittura attraverso il metodo Siglo, proposta metodologica che avevo avuto modo di approfondire durante il corso tenuto dal prof. Claudio Girelli presso l’Università di Verona. In seguito a una prima fase esplorativa, ho definito l’ambito di indagine, rivolgendo lo sguardo al percorso di apprendimento dell’italiano L2 vissuto da un bambino di origine cinese che all’inizio dell’anno scolastico si trovava in “fase di silenzio” (Chini, 2005). L’intervento, condotto da novembre a maggio, ha permesso di osservare il modo peculiare con cui l’alunno ha

¹ Il Cestim - Centro Studi Immigrazione - è un’associazione socio-culturale di Verona che dal 1990 si occupa di fenomeni migratori, conducendo attività di documentazione per una corretta rappresentazione dell’immigrazione, collaborando con le scuole del Comune e della Provincia per la realizzazione di laboratori di italiano L2 e promuovendo pratiche inclusive che permettano agli alunni provenienti da contesti migratori di sperimentare percorsi scolastici di crescita formativa.

iniziato a usare la lingua seconda in un contesto caratterizzato dalla prospettiva del metodo Siglo.

Nella prima parte dell'elaborato vengono presentati i riferimenti pedagogici e teorici che si sono configurati come "sapere di sfondo" (Mortari, 2009) tenuto criticamente in dialogo con l'osservazione condotta in classe.

Il primo capitolo prende avvio da una riflessione sulle parole utilizzate, fuori e dentro la scuola, per riferirsi alle nuove generazioni con una storia migratoria, sottolineando la necessità di scegliere espressioni che contribuiscano a una narrazione il più possibile aderente alla realtà (MIUR, 2022), oltre che utili nel potenziare efficacemente la dimensione inclusiva delle persone (Savia, 2016). La riflessione si apre criticamente anche al tema della cittadinanza: interpretata come un diritto-dovere da acquisire in partenza per un più responsabile percorso di piena partecipazione (Attanasio, 2021), permetterebbe di includere e valorizzare la presenza di persone che, di fatto e al di là degli atti formali, la esercitano già ogni giorno in diverse forme (Albertini, 2022). Vengono presi in esame alcuni dati statistici sulla presenza e sull'andamento scolastico degli alunni provenienti da contesti migratori, con l'intento di indagare i fattori che sostengono o compromettono la garanzia di un approccio equo e inclusivo (Carbonara & Scibetta, 2020). Infine, sono delineati i caratteri di specificità che contraddistinguono l'educazione plurilingue e interculturale nel contesto scolastico italiano, ripercorrendone brevemente la storia, esaminando i principali provvedimenti di politica educativa promulgati a livello istituzionale e prendendo in considerazione le spinte dal basso verso pratiche educative democratiche e inclusive (Carbonara & Scibetta, 2020).

Il secondo capitolo presenta alcune fra le principali teorie dell'apprendimento a cui la didattica delle lingue seconde si è riferita nel corso della sua evoluzione. Il socio-costruttivismo si configura come riferimento fondamentale che ha portato alla elaborazione di diverse soluzioni metodologiche basate sulla predisposizione di ambienti formativi a "mediazione sociale", attivi e partecipativi (Caon, 2006; Diadori, 2009). Rilevato il fondamentale cambio di prospettiva, dalla centralità attribuita all'insegnante/ai processi di insegnamento alla centralità riconosciuta ai bambini/ai processi di apprendimento, vengono analizzati alcuni elementi implicati

nell'acquisizione dell'italiano L2 alla scuola primaria, considerando le caratteristiche personali del bambino, il ruolo dell'insegnante e la lingua, intesa non tanto come materia di studio, ma come processo in divenire che permette di comunicare per raggiungere degli scopi (Consiglio d'Europa, 2001).

La seconda parte dell'elaborato documenta e racconta l'esperienza formativa osservata durante l'anno scolastico 2021/2022 presso la scuola primaria "Lenotti", IC 12 Golosine di Verona. Lo studio realizzato è stato inteso come "storia di caso", a partire dal presupposto per cui "il descrivere" e "il narrare" si configurano come vie privilegiate nella costruzione di un sapere pedagogico che intenda essere vivo e autentico (Mortari, 2009).

Nel terzo capitolo, vengono presentate la scuola e la classe prima. In base a quanto emergente dal contesto, è stato possibile precisare l'ambito e gli strumenti di osservazione. L'attenzione è stata portata sullo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2 in un'ambiente caratterizzato dalla prospettiva del metodo Siglo, considerando, in particolare, l'uso della lingua nelle attività di produzione e interazione orale; l'osservazione partecipante è stata scelta come modalità privilegiata di indagine.

Il quarto capitolo permette di delineare la prospettiva del metodo Siglo, ideato dal Maestro Giovanni Meneghello alla fine degli anni Sessanta. Il presupposto fondamentale di questo metodo consiste nella "priorità del linguaggio parlato e la stretta interdipendenza del linguaggio scritto con esso" (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 16). Il linguaggio alfabetico è considerato come traduzione visiva di quello parlato. Tuttavia, "il legame costitutivo tra i due tipi di linguaggi sembra non avere una corrispondenza concreta: le parole sono pronunciate mediante impulsi sillabici, parliamo per sillabe, mentre le parole sono scritte per lettere" (ivi, pag. 15). L'intuizione fondamentale è data dal considerare la sillaba globale come unica immediata corrispondenza possibile tra i suoni del linguaggio parlato e i segni di quello scritto. In questo modo, si creano le condizioni affinché i bambini possano apprendere il linguaggio alfabetico per scoperta, attraverso lo stesso processo autonomo sperimentato nell'acquisizione del linguaggio parlato, ripercorrendo a livello personale (ontogenetico) lo sviluppo storico

(filogenetico) delle diverse forme di scrittura. Compito dell'insegnante, è quello di sostenere il naturale processo di alfabetizzazione emergente che i bambini attivano in modo spontaneo ben prima di iniziare a frequentare la scuola primaria (ivi).

Il quinto capitolo descrive le modalità con cui l'insegnante di classe prima ha costruito la progettazione di Italiano nella prospettiva della *didattica per competenze* (Castoldi, 2011) e per *esperienze formative*, a partire dalle caratteristiche dei bambini e delle bambine appartenenti al gruppo, prestando attenzione tanto alla dimensione degli apprendimenti, quanto alla dimensione socio-relazionale e affettiva.

Il sesto capitolo è dedicato alla documentazione dell'esperienza formativa osservata. Vengono descritti i processi di apprendimento/insegnamento agiti nella quotidianità della classe, mettendo in evidenza il modo in cui le attività proposte nei quattro percorsi preparatori del metodo Siglo (arricchire il linguaggio parlato, memorizzare globalmente le grafie dei nomi cari, scoprire e riconoscere le fonosillabe, costruire scritte per comunicare), insieme alle attività proposte per la messa in corrispondenza fono-grafica per sillabe globali (lettura a dito e gioco dei moduli), hanno sostenuto l'alunno Y. L. nel suo percorso di apprendimento dell'italiano L2. L'insegnante ha creato le condizioni affinché i bambini potessero scoprire e sperimentare usi significativi del linguaggio parlato e scritto, creando occasioni autentiche di dialogo, lettura e scrittura. È stata curata la regia dell'ambiente e dei materiali, predisponendo "situazioni didattiche aperte, accessibili a più livelli e con vari esiti" (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 25), ed è stata prestata attenzione alla costruzione della classe come gruppo, promuovendo quotidiane forme di interazione e collaborazione fra i compagni (Girelli, 2006).

Il settimo e ultimo capitolo è dedicato alla valutazione, considerata nella sua "funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo" (MIUR, 2012, pag. 19). Per poter osservare e valutare la natura processuale, situata e complessa delle competenze linguistico-comunicative, è stata adottata una prospettiva caratterizzata da tre dimensioni: oggettiva, soggettiva e intersoggettiva (Pellerey, 2004; Castoldi, 2016). Le informazioni rilevate e documentate attraverso una pluralità di punti di vista e di strumenti sono state utilizzate nell'ottica della "valutazione per l'apprendimento" (MIUR, 2020).

Parte prima – Aspetti teorici e pedagogici

1. VERSO UNA SCUOLA DI TUTTI E DI CIASCUNO

Nella parte introduttiva delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* viene messo in evidenza il costruirsi in senso multiculturale della scuola nel nuovo scenario (MIUR, 2012). Si riconosce, infatti, che “una molteplicità di culture e lingue è entrata nella scuola”, in un orizzonte allargato in cui “ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, convivenze globali” (ivi, pag. 7). Assunta la pluralità culturale e linguistica della scuola come dato incontrovertibile, risulta fondamentale il passaggio dalla multiculturalità, intesa come condizione di fatto risultante dalle migrazioni, all’interculturalità, vista come progetto di una società cosmopolita integrata e coesa (Damiano, 2008, pag. 106). È in questo passaggio, dal fatto al progetto, che si pone la questione educativa in una prospettiva di reciprocità che voglia tendere alla costruzione di una cultura comune (ivi). La scuola italiana ha scelto l’intercultura come “modello che permette a tutti i bambini e i ragazzi il riconoscimento reciproco”, accogliendo una sfida universale “di apertura verso il mondo, di pratica dell’uguaglianza nel riconoscimento delle differenze” (MIUR, 2012, pag. 8). Nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri* si definisce la prospettiva interculturale in termini di “promozione e dialogo tra le culture” e si sottolinea che tale prospettiva è adottata “per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe” (MIUR, 2007, pag. 8). In quest’ottica, viene precisato che non si tratta di limitarsi a strategie di integrazione verso gli alunni con radici culturali diverse, né a misure compensatorie di carattere speciale (ivi, pag. 9). Emerge, invece, la necessità di “assumere la diversità come paradigma dell’identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l’intero sistema a tutte le differenze” (ivi). L’intercultura, quindi, come progetto per tutti, che trascende l’accoglienza degli alunni provenienti da contesti migratori (Damiano, 2008).

Si delinea un quadro, ripreso anche nel recente documento *Orientamenti interculturali*, che tiene in dialogo specificità e universalità (MIUR, 2022). Da una parte, si riconosce la

necessità di proposte integrative specifiche riguardanti gli alunni con *background* migratorio, dall'altra si afferma l'universalità dell'educazione interculturale e plurilingue, presupponendo una concezione dinamica di cultura e identità e promuovendo il confronto, il dialogo e la reciproca trasformazione (ivi). Si tratta, dunque, di educare alla differenza in un contesto socio-educativo multiculturale in cui "la presenza di bambini d'altrove trasforma ciò che può essere una mera affermazione teorica in una necessità" (Dusi, 2015, pag. 106). La scuola è chiamata ad assumersi una responsabilità progettuale a partire dalla presa d'atto per cui "l'azione educativa ha sempre a che vedere con la differenza. La differenza connota ogni classe, ogni relazione pedagogica. È una differenza che esprime l'unicità di ogni bambino, di ogni famiglia, di ogni gruppo-classe" (ivi, pag. 107). In quest'ottica, l'agire pedagogico interculturale diviene via privilegiata nel passaggio dall'individualità alla costruzione di comunità come "luogo in cui si progetta il noi, in cui si ricerca il bene comune e una vita buona per ciascuno" (ivi, pag. 97).

1.1. Le nuove generazioni in Italia

Secondo i dati ufficiali Istat riferiti a gennaio 2021, sono oltre un milione i bambini e i ragazzi residenti con cittadinanza non italiana, di cui 778mila nati in Italia e 263mila all'estero (Rosina, 2021). Questo significa che la grande maggioranza di minori con cittadinanza straniera non ha vissuto in prima persona l'esperienza della migrazione. Inoltre, una grande parte di chi non è nato in Italia è arrivato nei primissimi anni di vita, svolgendo tutto il percorso scolastico, o buona parte di esso, in Italia (ivi). Infine, non rientrano nella classificazione statistica "con cittadinanza non italiana/straniera", ma provengono da contesti familiari migratori anche quanti hanno ottenuto la cittadinanza italiana prima della maggiore età (per trasmissione, quando il diritto è acquisito dai genitori, o per *ius sanguinis*, quando un genitore ha cittadinanza straniera, mentre l'altro ha cittadinanza italiana), oltre ai bambini appartenenti a gruppi rom e sinti, i ragazzi figli di adozioni internazionali, i minori stranieri non accompagnati o rifugiati (MIUR, 2022). Si tratta di una presenza variegata e articolata verso la quale si ritiene debba essere promossa una narrazione che restituisca un quadro aderente alla realtà.

In quest'ottica, l'attenzione verso il linguaggio sembra essere uno degli aspetti più significativi nel recente documento *Orientamenti interculturali* (MIUR, 2022). Nel testo si invita a riflettere anche con gli studenti "sulle parole che vengono utilizzate fuori e dentro la scuola a proposito di immigrazione" e a sorvegliare "i significati che ne vengono più o meno consapevolmente veicolati" (ivi, pag. 15).

Le denominazioni "alunni con cittadinanza non italiana" e "alunni con cittadinanza straniera" hanno rilevanza su un piano giuridico, ma si ritengono opportune alcune precisazioni. Più passa il tempo, meno queste categorie sembrano in grado di leggere e misurare efficacemente la presenza degli alunni accumulati da una storia migratoria (ivi). Non riescono, infatti, a restituire una fotografia completa: nell'a.s. 2019/2020 si contano 876.801 alunni con cittadinanza non italiana, ma tale stima sarebbe molto più ampia "se includesse anche i figli di coppie miste o adottati, e coloro - sempre più numerosi - che sono approdati alla cittadinanza italiana" (ivi). Inoltre, si rende necessaria un'osservazione a parte sulla parola "straniero", il cui uso sembra inadeguato anche in considerazione dei processi di stigmatizzazione e di connotazione negativa che ha assunto ormai da anni nel discorso pubblico e politico (Carbonara & Scibetta, 2020). Alla luce di questa considerazione, si precisa che in questo scritto si userà tale denominazione soltanto per la necessità di riferirsi a documenti in cui è presente e da un punto di vista giuridico.

L'espressione "seconde generazioni" viene utilizzata per indicare in senso stretto i figli di persone con cittadinanza straniera nati in Italia (Rosina, 2021). Come sottolinea Albertini (2018), in letteratura vengono inclusi in questa categoria anche i bambini nati nel paese d'origine, ma che hanno iniziato da piccoli a frequentare la scuola in Italia poiché immigrati nei primi anni di vita. Tuttavia, l'assegnazione di tale denominazione implica far prevalere su ogni altra modalità di socializzazione l'origine dei genitori, etichettando i figli in base a questo e confinando in una determinata categoria persone che potrebbero così "vedere già deterministicamente pregiudicato il loro futuro" (Ambrosini & Molina, 2004, pag. 109). Anche l'uso dell'espressione "prime generazioni", per indicare gli alunni che effettivamente hanno vissuto l'esperienza della migrazione, può risultare problematico, poiché se ne parla come se il viaggio segnasse l'inizio della

vita, dimenticando che la vita è cominciata ben prima, con le precedenti generazioni caratterizzate a loro volta dal susseguirsi di diverse esperienze migratorie (Moro, 2010, pag. 161). Come suggerito nel documento *Orientamenti interculturali*, la denominazione “alunni provenienti da contesti migratori” sembra essere più efficace e coerente con la realtà, utilizzata allo stesso modo di “alunni con *background* migratorio” e “nuove generazioni” (MIUR, 2022). Appare significativo che quest’ultima espressione sia stata scelta dal Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane perché ritenuta più inclusiva, rispecchiando “più fedelmente la variegata presenza di giovani con *background* migratorio in Italia” (CoNNGI, 2022, pag. 9).

La necessità di riflettere sull’uso delle parole nasce proprio dal considerare la prospettiva inclusiva prima di tutto un modo di essere e di percepire la realtà, che si concretizza nei contesti di vita con i pensieri, con le azioni e anche con i linguaggi (Savia, 2016, pag. 22). Quello di inclusione “è un concetto strettamente connesso a quello di persona inteso nella sua globalità esistenziale e pertanto non può fare distinzioni etichettando le persone” (ivi). Richiede, dunque, di scegliere “solo ed esclusivamente espressioni utili a potenziare efficacemente la dimensione inclusiva delle persone e dei loro bisogni nella scuola e in una società realmente aperte alle diversità sostanziali individuali” (ivi). In quest’ottica, risulta essenziale l’invito di Moro (2010) a riflettere sul modo con cui rischiamo di far diventare le parole una trappola, quando le usiamo per etichettare le persone in base alla provenienza, dimenticando che siamo tutti meticci. Proprio i bambini, scrive l’autrice, “sono qui per ricordarcelo. Guardiamoli, ascoltiamoli, per quello che sono, per come sono, perché sono loro a mostrarci il cammino verso la società meticcia di domani” (ivi, pag. 161).

1.1.1. Per una nuova cittadinanza

Rivolgersi con attenzione alle nuove generazioni porta a interrogarsi a fondo su come si stia riconfigurando la composizione sociale dell’Italia, mettendo in discussione la legge in vigore dal 1992 in base alla quale l’acquisizione della cittadinanza avviene per *ius sanguinis*, cioè per diritto di sangue, come figli e figlie di cittadini italiani (Albertini, 2022). Si tratta di una legge ritenuta da più parti e per più aspetti inadeguata, poiché

“pone la cittadinanza come traguardo troppo lontano, in particolare per chi nasce, cresce, studia e lavora in Italia” (MIUR, 2022, pag. 23). La questione della cittadinanza è da anni terreno di scontro consueto tra le forze politiche in un dibattito che sottende visioni opposte in tema di integrazione (Attanasio, 2021). Da una parte, la cittadinanza è interpretata come concessione e come premio da ottenere alla fine di un percorso in cui si sia dimostrato di esserne all’altezza, dall’altra la si pensa come mezzo in grado di favorire processi di inclusione, un diritto-dovere da acquisire in partenza per un più responsabile percorso di piena partecipazione (ivi). In tal senso, la cittadinanza si configura come un modo per includere e valorizzare la presenza di persone che, di fatto e al di là degli atti formali, la esercitano già ogni giorno in diverse forme (Albertini, 2022). Cittadinanza, dunque, interpretata non soltanto come istituzione pubblica che cala dall’alto su individui che passivamente la ricevono, ma come processo di fatto già in atto dal basso attraverso pratiche sociali quotidiane che vedono bambini, ragazzi e famiglie agire come parte attiva nella società di cui hanno scelto di far parte (Ambrosini, 2020). Per gli alunni la scuola viene ad essere il primo luogo di cittadinanza appresa e vissuta per cui l’introduzione dello *ius culturae* ne permetterebbe l’acquisto anche formale dopo un determinato numero di anni tra i banchi (MIUR, 2022).

La questione della cittadinanza apre lo spazio di riflessione al tema dell’appartenenza, concetto che rimanda alla sfera dei bisogni fondamentali degli esseri umani e che si può considerare “alla radice dell’identità, di ciò che ci è più proprio, di ciò che ci rende unici” (Dusi, 2015, pag. 5). Ogni persona esprime più di un’appartenenza, ma nelle società multiculturali questo concetto assume contorni più sfaccettati. In particolare, i bambini provenienti da contesti migratori possono sperimentare una mancanza di continuità tra l’orizzonte simbolico familiare e quello sociale, fra l’universo domestico e il mondo scolastico (ivi, pag. 6). Si trovano, dunque, a dover “compiere un’opera di rielaborazione del proprio universo di significato per trovare nuove forme di appartenenza, per individuare nuove vie d’accesso al simbolico, per costruire ponti che intersechino il qui sociale con l’altrove familiare” (ivi, pag. 6). La scuola, pertanto, è chiamata ad essere consapevole del proprio ruolo nella costruzione di appartenenze multiple, creando le condizioni affinché ciascun bambino possa “avventurarsi nella costruzione di una nuova

identità, radicata nella molteplicità delle sue appartenenze” (ivi, pag. 7). Condizione essenziale affinché questo avvenga è la creazione di comunità di apprendimento in cui ciascuno si senta riconosciuto e accettato nella propria unicità.

1.2. Gli alunni provenienti da contesti migratori

Garantire lo sviluppo armonico e integrale della persona all’interno dei principi della Costituzione italiana, nella promozione della conoscenza e nella valorizzazione delle diversità individuali, costituisce una finalità imprescindibile per una scuola che intenda realizzare appieno la propria funzione pubblica (MIUR, 2012, pag. 13). Questo si traduce nel saper accettare la sfida che la diversità pone, evitando che le differenze si trasformino in minori opportunità e disuguaglianza (ivi, pag. 9). A partire da questa premessa di fondo, nei prossimi paragrafi si prenderanno in esame i dati statistici sulla presenza e sull’andamento scolastico degli alunni provenienti da contesto migratorio. Sarà proposta una lettura critica dei dati con l’intento di indagare i fattori che tuttora compromettono la garanzia di un approccio equo e inclusivo (Carbonara & Scibetta, 2020).

1.2.1. La presenza nelle scuole

Nell’a.s. 2019/2020 le scuole italiane hanno accolto complessivamente 8.484.000 studenti di cui 876.801 con cittadinanza non italiana (Cnl), cifra che rappresenta il 10,3% del totale (MIUR, 2021a, pag. 8). È significativo notare che il 65,4% di questi studenti è nato in Italia. La maggioranza degli studenti con Cnl è pertanto costituita da alunni di seconda generazione, unica componente in crescita da diversi anni (IDOS, 2021, pag. 219). Al contrario, i dati sugli alunni di Cnl entrati per la prima volta nel sistema scolastico negli ultimi cinque anni mostrano una tendenza complessiva alla diminuzione. In particolare, nell’a.s. 2019/2020 sono calati del 1,2% (MIUR, 2021a, pag. 20). Quindi, come si può osservare nel Grafico 1, si tratta di una presenza che tende a stabilizzarsi (ivi, pag. 8). Infatti, i principali picchi di crescita in termini numerici si sono verificati nel primo decennio degli anni Duemila con un incremento del 357,1%, mentre nel decennio

2010/2011-2019/2020 gli studenti con Cnl sono complessivamente aumentati solo del 23,4% con un ritmo di crescita assai inferiore.

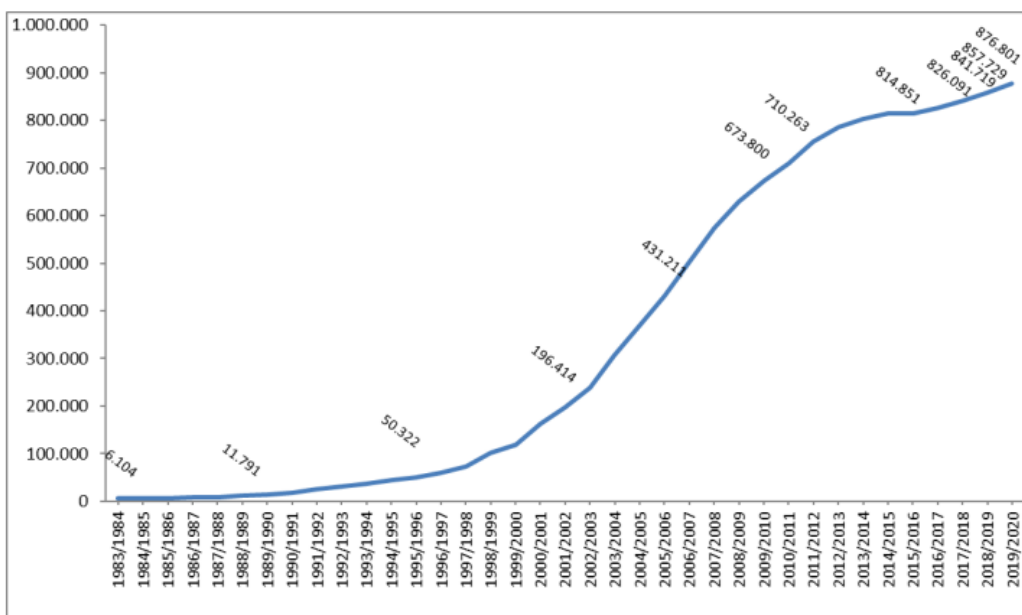


Grafico 1 – Evoluzione della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico nazionale dall'a.s. 1983/84 all'a.s. 2019/20 (MIUR, 2021a, pag. 8).

La lettura di questi dati porta a considerare la presenza degli alunni con Cnl nel sistema scolastico come un fenomeno strutturale e non emergenziale. Anche nel recente documento *Orientamenti Interculturali* viene ribadito come gli alunni con *background* migratorio siano parte strutturale e consueta della popolazione scolastica, nonché componente viva delle comunità (MIUR, 2022, pag. 10).

I dati sulla distribuzione degli alunni con Cnl per ordine di scuola mostrano che il numero più alto frequenta la scuola primaria (317.734 alunni, cioè il 36,2% del totale), seguono la secondaria di secondo grado (204.678 iscritti, pari al 23,3%), la secondaria di primo grado (188.038 alunni, cioè il 21,4%) e, da ultimo, la scuola dell'infanzia (166.348 iscritti, pari al 19%) (MIUR, 2021a). L'incidenza sul totale degli iscritti varia per grado scolastico: il 12,0 % nella scuola primaria, l'11,8% nella scuola dell'infanzia, scende al 10,9% nella secondaria di primo grado e al 7,6% in quella di secondo grado (IDOS, 2021, pag. 219).

Per quanto riguarda la distribuzione geografica degli studenti di Cnl, i dati evidenziano che tutte le regioni risultano coinvolte, seppure con intensità e dinamiche differenziate: il 65,5% degli alunni con Cnl frequenta le scuole del Nord Italia, il 22,2% quelle del

Centro, l'8,8% studia al Sud e il 3,7% nelle Isole. La Lombardia risulta essere al primo posto per valore percentuale di alunni di Cnl sul totale a livello nazionale (25,6%), mentre l'Emilia-Romagna risulta al primo posto nella graduatoria per incidenza sul totale di studenti a livello regionale (17,1%) (MIUR, 2021a). Se si considera l'incidenza degli alunni di seconda generazione sugli studenti di Cnl, il Veneto segna la quota più alta con il 71,7% (IDOS, 2021, pag. 220).

Rispetto alla distribuzione di studenti con Cnl sul totale (MIUR, 2021a, pag.31), il Grafico 2 mostra che nel 17,9% delle scuole italiane non sono presenti alunni con cittadinanza straniera. Inoltre, nel 93,2% delle scuole la percentuale di studenti con Cnl è inferiore alla soglia-limite del 30% suggerita nella circolare MIUR n. 2 dell'8 gennaio 2010 (in nessun caso, comunque, è possibile rifiutare l'iscrizione a scuola di un bambino in ragione del superamento di una determinata percentuale di iscritti di Cnl). Nel rimanente 6,8% delle scuole il numero degli studenti con Cnl è superiore al 30% del totale (MIUR, 2021, pag. 34). Nella maggior parte dei casi, quindi, la presenza degli studenti di Cnl non supera la soglia del 30%, ma i dati relativi all'a.s. 2019/2020 confermano una tendenza all'aumento delle situazioni in cui tale soglia viene superata con l'accentuarsi di processi di concentrazione di alunni provenienti da contesti migratori in alcuni istituti comprensivi e plessi, e l'allontanamento di famiglie italiane verso scuole con meno alunni provenienti da contesti migratori (MIUR, 2022, pag. 12).

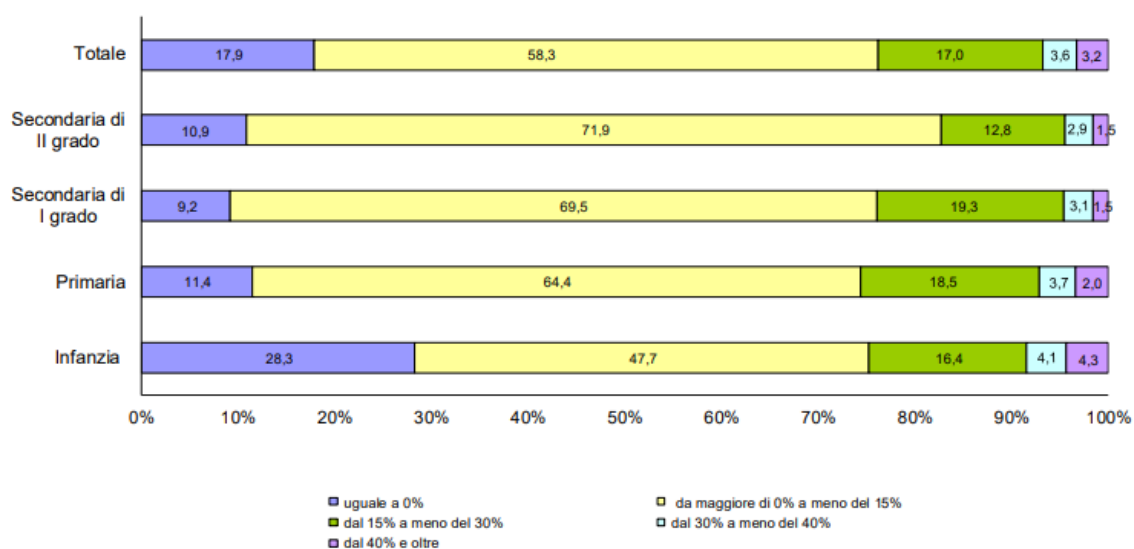


Grafico 2 – Presenza in valori percentuali di alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole italiane (totale) e per ogni ordine di scuola, a.s. 2019/2020 (MIUR, 2021a, pag. 34).

Infine, per quanto riguarda le principali nazionalità rappresentate, ai primi posti si attestano la Romania (17,9%), l'Albania (13,5%), il Marocco (12,4%) e la Cina (6,4%). Seguono gli alunni indiani, egiziani, moldavi e filippini (ciascuno con quote del 3% circa) e, con percentuali superiori al 2%, pakistani, bangladesi, tunisini, peruviani, ucraini e nigeriani. A livello continentale, il 45,3% è cittadino di un paese europeo, il 26,1% africano, il 20,5% asiatico (IDOS, 2021, pag. 220). Assai più contenuta la quota degli studenti provenienti dall'America, pari all'8,0%, e dall'Oceania, pari allo 0,03% (ivi). Pertanto, più di 6 alunni su 10 sono nati in Italia, ma le loro origini familiari e culturali sono estremamente differenziate e contribuiscono ad arricchire in modo determinante, attraverso una notevole varietà linguistica e culturale, le comunità scolastiche in Italia.

1.2.2. L'andamento scolastico

I risultati delle prove INVALSI portano a interrogarsi sull'equità del sistema scolastico italiano nel garantire a tutti gli alunni pari opportunità formative (Carbonara, Scibetta, 2022). I dati relativi all'a.s. 2020/2021 rilevano che gli studenti provenienti da contesto migratorio ottengono in media risultati inferiori nelle prove di italiano e matematica in tutti i gradi di scuola, mentre in inglese gli alunni con *background* migratorio ottengono risultati paragonabili o superiori a quelli dei compagni italiani (INVALSI, 2021). In particolare, i risultati relativi alla classe quinta della scuola primaria riportati nel Grafico 3 mostrano che il divario nella prova di italiano tocca i 27 punti fra alunni italiani e alunni di prima generazione, mentre nella prova di matematica il divario è di 25 punti (ivi). Le discrepanze tendono però a diminuire nella comparazione dei risultati degli studenti italiani con quelli degli studenti di seconda generazione: il divario nella prova di italiano si riduce a 17 punti, mentre nella prova di Matematica scende a 16 punti (ivi).

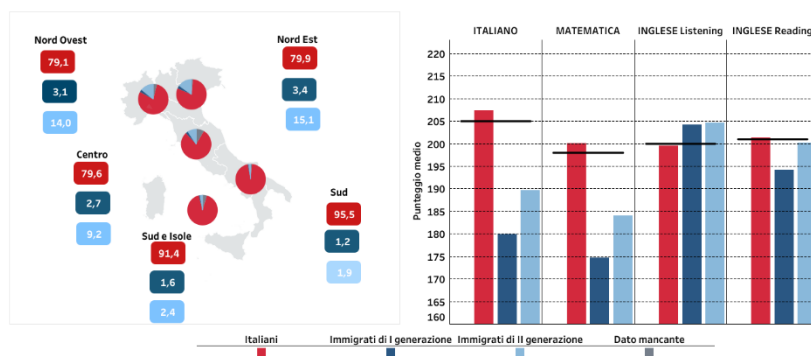


Grafico 3 – Differenza di rendimento nelle prove INVALSI nelle varie discipline fra studenti italiani, di prima generazione e di seconda generazione del grado 5 (INVALSI, 2021).

La situazione appare diversa se si prendono in considerazione le prove di inglese (INVALSI, 2021). Non si riscontrano, infatti, le stesse discrepanze rilevate in italiano e matematica tra alunni italiani e provenienti da contesto migratorio (ivi). I divari si assottigliano molto nella prova di comprensione alla lettura in lingua inglese e si nota, in particolare, un recupero notevole da parte degli alunni di prima generazione; il divario si annulla e i punteggi degli alunni con *background migratorio* risultano superiori rispetto a quelli degli studenti italiani nella prova di comprensione all’ascolto in lingua inglese (ivi). Questi dati si pongono in continuità con i risultati INVALSI degli ultimi anni. Nel *Rapporto INVALSI 2019* per spiegare il recupero nel rendimento in lingua inglese degli studenti con *background* migratorio si ipotizza che “molti di essi abbiano occasioni di apprendimento dell’inglese anche fuori dalla scuola, in famiglia o nella loro comunità, specie quando essa sia originaria di paesi dove questa lingua è comunemente parlata” (INVALSI, 2019, pag. 34). Appare diversa, invece, l’ipotesi avanzata da Carbonara e Scibetta che ritengono sia più corretto ricondurre i risultati degli alunni provenienti da contesti migratori nelle prove in lingua inglese “all’attitudine dei soggetti bilingui a sviluppare meccanismi di interdipendenza linguistica che li guidano nei processi di acquisizione e apprendimento di altre lingue, come quella inglese, nonché nello sviluppo più rapido e profondo di abilità di tipo metalinguistico” (Scibetta, 2020, pp. 107-8).

I risultati INVALSI relativi alle prove di italiano e matematica fotografano una situazione in cui non può dirsi raggiunta piena equità rispetto a pari opportunità formative, poiché permane un divario significativo nei risultati fra alunni italiani e alunni con *background* migratorio. Tale discrepanza può essere ricondotta a difficoltà legate apprendimento

della lingua italiana, ma anche alle condizioni economiche meno buone, in media, delle famiglie di provenienza (INVALSI, 2019, pag. 33). Carbonara e Scibetta (2020) mettono l'accento proprio sull'elemento socioeconomico familiare, sottolineando che il "parametro che tende a penalizzare maggiormente il rendimento medio di uno studente nel sistema scolastico italiano non è tanto quello legato al fatto di essere italiano o straniero, quanto il *background* socioeconomico familiare" (ivi, pag. 106). Inoltre, i risultati in lingua inglese restituiscono una rappresentazione degli studenti provenienti da contesti migratori che permette di porre maggiore enfasi sulle potenzialità date dal fatto di disporre di un ampio repertorio linguistico individuale (ivi).

Rispetto alle prove INVALSI, si rendono necessarie alcune precisazioni. Come sottolineato da Carbonara e Scibetta (2020), i criteri di valutazione sono sempre gli stessi, indipendentemente dal livello di competenza linguistico-comunicativa in italiano degli alunni destinatari. Gli autori sostengono che proprio tale aspetto renderebbe necessaria una riflessione sulla eticità nella valutazione di queste prove standardizzate (ivi, pag. 108). Inoltre, è fondamentale tenere presente che i dati INVALSI analizzati permettono di avere una lettura limitata, poiché si riferiscono solamente al rendimento negli apprendimenti. Per valutare in che misura il sistema scolastico italiano sia inclusivo sarebbe fondamentale, invece, considerare anche altri aspetti essenziali come "le condizioni dello stare bene a scuola: dalle relazioni con i compagni, al rapporto con gli insegnanti e con lo studio, all'atteggiamento della famiglia dell'alunno nei confronti della scuola (Istat, 2020). In particolare, si evidenzia come il soddisfacimento del bisogno di appartenenza possa essere un fattore determinante in grado di influenzare positivamente il rendimento scolastico, il coinvolgimento nelle attività scolastiche e il comportamento sociale, oltre che lo sviluppo psico-emotivo dei bambini (Dusi, 2015). Altro aspetto da tenere in considerazione nel valutare l'equità e la qualità inclusiva della scuola in Italia è rappresentato dal ritardo scolastico. I dati relativi al fenomeno riferiti agli studenti con Cnl raccontano una situazione di svantaggio formativo che rischia di divenire disuguaglianza strutturale durante il percorso. Nell'a.s. 2019/2020 gli studenti italiani in ritardo sono stati l'8,9% contro il 29,9% degli studenti con Cnl (MIUR, 2021a,

pag. 52). Si osserva che le discrepanze fra studenti italiani e studenti con Cnl sono rilevanti in tutti gli ordini di scuola, nello specifico:

- Primaria: il 12,1% degli studenti di Cnl è in ritardo rispetto all'1,6% degli italiani;
- Secondaria di primo grado: il 31,8% dei ragazzi con Cnl è in ritardo rispetto al 4,6% degli italiani;
- Secondaria di secondo grado: il 56,2% degli studenti con Cnl è in ritardo contro il 18,8% degli italiani (MIUR, 2021a, pag. 53).

Si tratta di un fenomeno spesso conseguente a inserimenti in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica, a cui si aggiungono lungo il percorso i ritardi dovuti alle non ammissioni e alle ripetenze (ivi, pag. 50). Il ritardo scolastico è uno dei fattori che incide in modo determinante sull'abbandono (MIUR, 2021b). Infatti, dal documento *La dispersione scolastica* relativo al periodo compreso tra l'a.s. 2017/2018 e l'a.s. 2019/2020 (MIUR, 2021b) emerge che le percentuali di studenti con Cnl che abbandonano la scuola (durante l'obbligo scolastico o dopo i 16 anni di età) sono superiori rispetto a quelle che interessano gli alunni italiani. Inoltre, dal dossier si rileva che il fenomeno dell'abbandono scolastico riguarda più frequentemente gli studenti di prima generazione rispetto ai compagni di seconda generazione. Pertanto, diviene fondamentale prestare particolare attenzione alla messa in atto di strategie concrete per una effettiva ed efficace accoglienza, integrazione e inclusione (Carbonara & Scibetta, 2020). Dal *Report Eurydice 2019* emerge che sul piano programmatico dei contenuti normativi l'Italia si attesta fra i paesi europei più avanzati e illuminati, ma dal punto di vista della pratica degli investimenti (in termini economici e culturali), tali contenuti sembrano non trovare un adeguato riscontro (Carbonara & Scibetta, 2020).

1.3. L'educazione plurilingue e interculturale nella scuola italiana

Nelle *Indicazioni nazionali* si riconosce come compito specifico per la scuola del primo ciclo quello di promuovere l'alfabetizzazione culturale e sociale di base, strumento fondamentale per l'esercizio della cittadinanza attiva (MIUR, 2012). In particolare, si sottolinea come lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure sia una condizione indispensabile per la crescita della persona e si invita a prestare particolare attenzione

agli alunni provenienti da contesto migratorio, assicurandosi che possano acquisire un adeguato livello nella lingua italiana per comunicare e per proseguire nel proprio percorso formativo (ivi). Nel documento si riconosce che l'apprendimento della lingua avviene di fatto in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi (persistenza della dialettologia, varietà delle lingue minoritarie, presenza di più lingue di tutto il mondo) e si sottolinea la necessità di “partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell’idioma nativo” (ivi, pag. 36). A tal proposito, all’alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l’educazione plurilingue e interculturale che rappresenta una “risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e del successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l’inclusione sociale e per la partecipazione democratica” (ivi, pag. 32). Con l’intento di individuare i caratteri di specificità che contraddistinguono l’educazione plurilingue e interculturale nel contesto scolastico italiano, risulta utile ripercorrerne brevemente la storia, esaminando i principali provvedimenti di politica educativa promulgati a livello istituzionale finalizzati a garantire effettivi processi di accoglienza e prendendo in considerazione le spinte dal basso verso pratiche educative democratiche e inclusive (Carbonara & Scibetta, 2020).

1.3.1. Spinte dal basso in prospettiva democratica

Già negli anni Sessanta del secolo scorso don Lorenzo Milani aveva attribuito moltissimo rilievo alla dimensione linguistica come occasione educativa ad ampio raggio, riconoscendo la lingua come presupposto fondamentale per sentirsi veramente uguali (Agosti, 2009). Nel testo *Lettera a una professoressa*, si leggono diverse frasi rappresentative di questo spirito egualitario, fra cui “è solo la lingua che ci fa uguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l’espressione altrui” (Scuola di Barbiana, 1976, pag. 96). Inoltre, don Lorenzo Milani sembrava aver intuito la valenza del plurilinguismo come risorsa e come diritto (Carbonara & Scibetta, 2020). Nella *Lettera*, infatti, si legge che “il fine ultimo [della scuola] è dedicarsi al prossimo [...] quello immediato da ricordare minuto per minuto è d’intendere gli altri e farsi intendere. E non basta certo l’italiano, che nel mondo non conta nulla. Gli uomini hanno bisogno d’amarsi anche al di

là delle frontiere. Dunque, bisogna studiare molte lingue e tutte vive” (Scuola di Barbiana, 1976, pag. 94-5). Si tratta di un passaggio che sembra “riflettere un’interpretazione della pluralità linguistica come strumento funzionale a sviluppare un senso di cittadinanza globale consapevole” (Carbonara & Scibetta, 2020, pag. 118). In quest’ottica, Becchi (2009) individua un parallelismo fra i contenuti degli scritti di don Lorenzo Milani e i principi ispiratori dell’educazione interculturale, considerando Barbiana come luogo di educazione interculturale *ante litteram*. La scuola di Barbiana si configura nel suo carattere di unicità come un’esperienza educativa divergente rispetto alla pedagogia linguistica tradizionale predominante alla fine degli anni Sessanta e si conferma un riferimento attuale nella misura in cui si rendano possibili rispecchiamenti generativi, traendo suggestioni valide per l’agire educativo dell’oggi e del domani (Agosti, 2009).

Negli anni Settanta la pedagogia linguistica tradizionale viene messa radicalmente in discussione dal mondo dell’associazionismo di insegnanti e accademici promotori di un cambio di prospettiva in chiave democratica e inclusiva (Carbonara & Scibetta, 2020). Nel 1973 nell’ambito della Società di linguistica italiana si costituisce il GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica) che, con la collaborazione di studiosi come Tullio De Mauro, porta un contributo fondamentale verso il rinnovamento dell’educazione linguistica. Le *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica* furono fondamentali nello stabilire alcuni principi-cardine alla base di approcci didattici più equi. Spicca l’aggettivo “democratico”, che traduce l’esigenza di “un rinnovamento scolastico capace di abbracciare quanta più popolazione possibile, senza esclusione di ceto sociale e/o identità linguistico-culturali” (Vedovelli & Casini, 2016, pag. 54). In particolare, nelle tesi vengono individuati i limiti della pedagogia linguistica tradizionale, si afferma la centralità del linguaggio verbale nella vita sociale e individuale perché permette di capire gli altri e farsi capire e si stabilisce l’importanza di scoprire la “diversità dei retroterra linguistici individuali degli allievi dello stesso gruppo” come “punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società” (GISCEL,

1975). Le *Dieci tesi*, quindi, affrancandosi dall'approccio pedagogico tradizionale, promuovono un'educazione linguistica più equa e aperta all'inclusione delle varietà dialettali, riconoscendo il carattere plurilingue intrinseco alla società italiana, ancora prima che essa venisse interessata da considerevoli fenomeni di immigrazione (Scibetta, 2020).

1.3.2. La fase dell'accoglienza delle differenze

A partire dagli anni Ottanta il patrimonio linguistico della società italiana si arricchisce grazie alla presenza di nuovi idiomi e nuove varietà (Carbonara & Scibetta, 2020). Le "lingue immigrate", cioè "quelle delle comunità insediate stabilmente nelle realtà locali" iniziano a ridefinire lo spazio linguistico italiano (Vedovelli & Casini, 2016, pag. 75). In questo modo, comincia a delinearsi un panorama in cui al plurilinguismo rappresentato dalle varietà dell'italiano, dai dialetti e dalle minoranze linguistiche storiche si affianca un plurilinguismo caratterizzato dalle lingue d'origine delle persone immigrate (Carbonara & Scibetta, 2020). Anche la scuola italiana comincia ad essere coinvolta in modo sempre più marcato da tale situazione di pluralità linguistica e culturale. Si iniziano a elaborare strumenti utili per la rilevazione del *background* socioculturale e delle competenze linguistico-comunicative degli studenti. Sulla base delle *Dieci tesi* GIESCEL, un gruppo di ricercatori guidati da De Mauro elabora il "Glotto-Kit", ovvero "uno strumento capace di fotografare il profilo linguistico dell'apprendente e del suo ambiente" (Vedovelli & Casini, 2016, pag. 85). Appare significativa la prospettiva adottata dalla nuova educazione linguistica per cui la fase conoscitiva finalizzata a raccogliere informazioni su "quanta lingua sanno" gli alunni diviene imprescindibile per la definizione degli obiettivi e dei percorsi di intervento didattico (ivi). Infine, è importante segnalare che risale al 1989 la prima Circolare in cui si menziona l'inserimento degli studenti con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano e in cui si fa riferimento alla personalizzazione degli interventi didattici per gli studenti parlanti altre lingue, stabilendo che "ove nella classe siano presenti alunni appartenenti a diversa etnia, la programmazione didattica generale sarà integrata con progetti specifici che disegnano percorsi individuali di apprendimento, definiti sulla base delle

condizioni di partenza e degli obiettivi che si ritiene possano essere conseguiti da ciascuno di quegli alunni” (Circolare ministeriale 301 dell’8 settembre 1989, punto 2).

Gli anni Novanta si configurano come il periodo della presa di consapevolezza: a livello istituzionale la scuola italiana sceglie fin da subito l’intercultura come strumento per valorizzare la pluralità culturale e linguistica (Carbonara & Scibetta, 2020). L’educazione interculturale compare esplicitamente per la prima volta in un documento ministeriale nella Circolare 205 del 1990, *La scuola dell’obbligo e gli alunni stranieri. L’educazione interculturale*. Nel testo vengono fornite indicazioni specifiche per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni provenienti da contesto migratorio, ma non solo. L’intercultura viene definita in una prospettiva di reciprocità come progetto da attuarsi attraverso percorsi educativi rivolti a tutti, italiani e non, “in una formazione che procede dal sé al noi [...] per giungere all’acquisizione di un’identità multipla che superi gli stretti e angusti confini etnocentrici” (Chiappelli, 2016, pag. 50). Inoltre, la Circolare ministeriale 73 del 1994, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l’impegno progettuale della scuola*, afferma che tale approccio si concretizza nell’attività quotidiana dei docenti con un invito esplicito a rivedere i contenuti delle discipline di studio in ottica interculturale, evidenziando l’apporto che ciascuna materia può dare alla costruzione di una visione meno etnocentrica (Chiappelli, 2016, pag. 54). Oltre all’affermazione della didattica interculturale, e in modo complementare e integrato con essa, vengono attivati servizi funzionali a garantire un’efficace accoglienza degli alunni con cittadinanza straniera a scuola, come la mediazione linguistico-culturale e i corsi di italiano L2 rivolti agli studenti neoarrivati, e vengono fondati i Centri interculturali (generalmente finanziati da amministrazioni ed enti locali) che lavorano in sinergia con gli istituti scolastici per la promozione di progetti di tipo interculturale e per agevolare l’accesso ai servizi da parte dei cittadini di altre nazionalità (Carbonara & Scibetta, 2020).

Alla fine degli anni Novanta l’accoglienza degli studenti con cittadinanza non italiana viene normata per mezzo delle indicazioni contenute nel D.P.R. 31 agosto 1999, n. 394. Si stabilisce che l’iscrizione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana deve avvenire tenendo in forte considerazione l’età anagrafica, si incoraggia la progettazione di percorsi didattici di italiano L2 per l’ampliamento dell’offerta formativa, e si pongono

le basi per la creazione di commissioni di accoglienza per la gestione dei processi di inserimento degli alunni neoarrivati, oltre che per la realizzazione di protocolli d'accoglienza, documenti deliberati dai colleghi docenti per stabilire pratiche condivise relative all'inserimento degli alunni con *background* migratorio (Carbonara & Scibetta, 2020). Le linee pedagogiche italiane elaborate negli anni Novanta risultano caratterizzate da una visione ampia e lungimirante (Chiappelli, 2016). Si riconosce un approccio non essenzialista nella concezione di intercultura promossa a livello istituzionale, rifuggendo a livello teorico da banalizzazioni e iper-generalizzazioni e allontanando il rischio paradossale di visioni stereotipate e distorte della realtà (Carbonara & Scibetta, 2020). Tuttavia, in letteratura si mettono in evidenza alcune difficoltà nel tradurre in pratica quanto prospettato. Chiappelli (2016) riconduce tali difficoltà alla mancanza di supporto economico e di dispositivi attualizzanti. Carbonara e Scibetta (2020) rilevano come nella pratica di numerosi interventi didattici ispirati ai principi dell'educazione interculturale si sia spesso assistito a dinamiche di iper-semplificazione, di accentuazione eccessiva delle differenze e di rappresentazioni folkloristiche. Anche Favaro (2011) evidenzia la tendenza ad agire secondo visioni dell'altro stereotipate e riconduce le pratiche sperimentate in ambito interculturale tra gli anni Ottanta e Novanta ad una prima fase che denomina "accoglienza delle differenze".

1.3.3. La fase dell'integrazione linguistica

Nei primi anni Duemila vengono pubblicati due importanti documenti ministeriali: nel 2006 le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, che successivamente saranno riprese e aggiornate, e nel 2007 *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Quest'ultimo documento risulta particolarmente significativo perché conferma e ribadisce la scelta a livello istituzionale della via interculturale, prendendo le distanze dai paradigmi assimilazionisti (Carbonara & Scibetta, 2020). La diversità è assunta come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze. L'approccio così delineato si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita gli

stereotipi o la folklorizzazione, promuove una reciproca trasformazione tra le persone e si colloca in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo e tesa alla costruzione di valori comuni. In questo importante documento l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda da parte degli alunni con *background* migratorio è riconosciuto come componente essenziale del processo di integrazione, in quanto "condizione di base per capire ed essere capiti, per partecipare e sentirsi parte della comunità" (MIUR, 2007, pag. 12) e si fa riferimento all'istituzione di laboratori di italiano lingua seconda, alla personalizzazione del curriculum e all'adattamento del programma (ivi). Inoltre, *La via italiana* mostra una certa lungimiranza nell'incoraggiare sia la valorizzazione del plurilinguismo di sistema come opportunità per tutti, invitando ad includere nell'offerta formativa delle lingue straniere anche quelle parlate dalle comunità più consistenti a seconda delle aree del paese, sia la valorizzazione del plurilinguismo individuale, riconoscendo che "il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva" (ivi, pag. 13). Vengono ulteriormente valorizzati i profili professionali del mediatore e del facilitatore linguistico, figure ritenute necessarie per garantire il pieno esercizio dei diritti linguistici da parte degli studenti e delle famiglie e per assicurare un accesso efficace ai contenuti linguistici e disciplinari da parte degli alunni provenienti da contesto migratorio (Carbonara & Scibetta, 2020). Infine, è necessario mettere in evidenza l'influenza che iniziano ad assumere documenti di politica e pianificazione linguistica emanati e condivisi a livello europeo, come il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, la cui traduzione in italiano viene pubblicata nel 2002 (Carbonara & Scibetta, 2020). Si tratta di una pubblicazione che porta un contributo alla riflessione sui principi basilari per la didattica delle lingue: il modello di lingua orientata all'azione, l'attenzione all'uso della lingua con la tripartizione della competenza linguistico-comunicativa nelle componenti linguistica, sociolinguistica e pragmatica, la centralità del testo nella didattica (Carbonara & Scibetta, 2020; Vedovelli, 2002).

Secondo Favaro (2011) a partire dagli anni Duemila avviene il passaggio ad una seconda fase che definisce di "integrazione linguistica". L'autrice sottolinea in questi anni una crescente attenzione verso i processi di insegnamento/apprendimento della lingua

italiana per comunicare e per studiare, riconducendo le molteplici modalità organizzative e le diverse strategie didattiche sperimentate dagli insegnanti a quello che De Certeau ha chiamato “il brusio delle pratiche”. Il limite riscontrato in questi anni è rappresentato dalla prevalenza di un approccio di tipo compensativo in cui l’attenzione è centrata sulle carenze e sui bisogni degli alunni con background migratorio (Favaro, 2011).

1.3.4. La fase dell’inclusione nella differenza

Fra il primo e il secondo decennio degli anni Duemila avviene una svolta caratterizzata da un crescente interesse verso la prospettiva plurilingue e interculturale in importanti documenti europei, rivolti a diversi ordini scolastici e a destinatari appartenenti a fasce di età eterogenee (Carbonara & Scibetta, 2020). Documenti come la *Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco et al., 2010) e il FREPA/CARAP, *Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture* (Candelier et al., 2012) sembrano aver avuto un certo impatto anche sul contesto scolastico italiano, soprattutto in riferimento alle normative ministeriali (Carbonara & Scibetta, 2020). In documenti quali *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012), *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l’integrazione degli alunni stranieri e l’interculturalità* (MIUR, 2015) e *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018), si riscontra una certa apertura soprattutto verso processi di promozione delle lingue d’origine degli studenti provenienti da contesto migratorio e una maggiore consapevolezza sull’importanza del mantenimento di tali lingue per lo sviluppo affettivo e cognitivo (Carbonara & Scibetta, 2020).

Seguendo l’analisi di Favaro (2011), la scuola multiculturale italiana dopo aver attraversato una prima fase di “accoglienza delle differenze”, e una seconda fase di “integrazione linguistica”, si troverebbe ora in una terza fase che tende verso “l’inclusione nella differenza”. Il termine inclusione “si riferisce a tutti gli alunni, come garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il

massimo possibile in termini di apprendimento e partecipazione sociale” (Zambotti, 2015, pag. 29). Il recente documento *Orientamenti interculturali* (MIUR, 2022) sembra esprimere appieno questa tensione verso un orizzonte inclusivo in cui si possano coniugare specificità delle proposte integrative e universalità di un’educazione interculturale e plurilingue che investa le pratiche correnti rivolte a tutti gli studenti.

Tuttavia, si sottolinea il permanere nel sistema scolastico italiano di una certa distanza tra le politiche ufficiali e le pratiche effettivamente agite nelle scuole. Santerini (2015) mette in evidenza alcuni limiti: la mancanza di un controllo o una valutazione dell’approccio plurilingue e interculturale, lasciato alla libera iniziativa degli istituti o dei singoli insegnanti; la persistenza di modalità compensative che rappresentano gli studenti in situazione di svantaggio, sottolineando carenze e vuoti da colmare; l’influenza di una visione esotizzante e relativistica di esaltazione della differenza culturale in quanto tale; la resistenza a valorizzare le lingue d’origine, dovuta alla mancanza di risorse e problemi organizzativi, ma anche a una tendenza a sottovalutare il ruolo che lingua e cultura d’origine hanno nell’apprendimento dell’italiano L2; l’esigenza di un nuovo piano formativo per gli insegnanti (ivi, pag. 68). Potrà dirsi effettivamente interculturale e inclusiva la scuola che saprà effettivamente coniugare obiettivi di apertura e valorizzazione delle differenze con la possibilità di maturare competenze approfondite in italiano L2, guidare gli alunni nella costruzione di appartenenze plurali, creare comunità in cui tutti possano fare pratica di cittadinanza attiva.

2. L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2

Con la denominazione "italiano L2" si fa riferimento alla lingua appresa dai bambini provenienti da contesto migratorio in Italia, cioè nel contesto in cui tale lingua è parlata nell'interazione sociale quotidiana (Balboni, 2012, pag. 126). L'apprendimento di una lingua seconda si definisce "misto", data la possibilità per gli apprendenti di essere esposti alla lingua e di fare pratica sia in ambito scolastico (sperimentando forme di apprendimento guidato), sia in ambito extrascolastico (vivendo situazioni di apprendimento spontaneo). Si differenzia dalla dicitura "lingue straniere", utilizzata per indicare le lingue studiate in contesti in cui non sono presenti se non a scuola. In letteratura (Diadori, 2009), oltre alla denominazione "italiano L2", viene utilizzata anche l'espressione "italiano di contatto" per riferirsi alla natura composita della competenza linguistico-comunicativa sviluppata dai bambini e dai ragazzi con *background* migratorio che include, in forme e modi diversi, la lingua d'origine e l'italiano, "producendo attraverso il contatto sollecitazioni relative alla definizione della propria identità linguistica e culturale" (ivi, pag. 75).

In questa prospettiva, risulta interessante l'utilizzo dell'espressione "alumni bilingui emergenti" per riferirsi ai bambini che stanno imparando anche l'italiano come lingua seconda/di contatto, ponendo "maggiore enfasi sulle potenzialità date dal fatto di disporre di un ampio repertorio linguistico individuale" (Carbonara & Scibetta, 2020, pag. 99). Questa definizione incoraggia uno slittamento percettivo: dal considerare i bambini come "alumni con limitate competenze linguistiche in italiano", al considerarli "nell'interesse e nella complessità delle loro capacità comunicative e delle loro conoscenze pregresse" (Carbonara & Scibetta, 2021, pag. 14).

Nell'osservare il percorso linguistico dei bambini è necessario tenere presente il bisogno di sviluppare una competenza linguistico-comunicativa che consenta di fare amicizia con i compagni, di esprimere le proprie esigenze e di partecipare alla vita della classe, oltre che il bisogno di conseguire livelli di competenza più elevata per poter accedere ai contenuti delle lezioni, comprendendo e creando testi di vario tipo e genere (Diadori, 2009, pag. 83). In tal senso, risulta utile la distinzione operata da Jim Cummins tra un grado di competenza comunicativa definito *Basic Interpersonal Communication Skills*

(BICS) e uno più complesso definito *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Il primo tipo di competenza è “legata al concreto contesto di comunicazione e consente l’interazione in una sfera d’azione personale”; la seconda dimensione, invece, richiede tempi di sviluppo più lunghi ed è promossa “dall’adozione di strategie didattiche che forniscano all’alunno strumenti per orientarsi in forme di comunicazione con un pesante carico cognitivo, come attività di individuazione di connessioni logiche, astrazione, generalizzazione, analisi e sintesi” (ivi).

Nei prossimi paragrafi verranno presentate alcune fra le principali teorie dell’apprendimento a cui la didattica delle lingue seconde ha fatto riferimento nel corso della sua evoluzione. Successivamente, verranno considerati i diversi fattori implicati nei processi di acquisizione dell’italiano L2 alla scuola primaria con riferimento al bambino, all’insegnante e alla lingua. L’analisi proposta si colloca in un orizzonte di senso in cui si ritiene che lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure, in un contesto scolastico ricco di stimoli e carico di affettività, possa divenire occasione significativa per promuovere la crescita della persona e l’esercizio pieno della cittadinanza (MIUR, 2012, pag. 36).

2.1. Le teorie dell’apprendimento

2.1.1. Critica al comportamentismo

Il comportamentismo si afferma in campo psicologico intorno alla metà del ventesimo secolo, soprattutto negli Stati Uniti. Frederic Skinner, psicologo americano esponente di questa teoria, applica i principi comportamentali all’acquisizione del linguaggio nell’opera *Il comportamento verbale* (Schaffer, 2005, pag. 338). Secondo la sua ipotesi, lo sviluppo linguistico si configura come risultato dell’imitazione da parte dei bambini di suoni ascoltati nell’ambiente: se tali suoni riprodotti per imitazione assomigliano a fonetizzazioni del parlato convenzionale, segue un immediato rinforzo positivo da parte degli adulti (Cisotto, 2009, pag. 7). In base a questa prospettiva i bambini acquisiscono il linguaggio attraverso una forma di condizionamento strumentale, vale a dire mediante interventi di rinforzo messi in atto dagli adulti come risposta a un determinato comportamento verbale (Schaffer, 2005, pag. 338). Il rinforzo consiste nel *feedback* che

il bambino riceve dall'ambiente quando realizza una risposta a seguito di uno stimolo. Si definisce positivo "quando la risposta corretta è ricompensata, inducendo il bambino ad associarla allo stimolo ricevuto"; viene definito negativo "quando la risposta è errata e non viene ricompensata, in modo da inibire l'associazione" (Diadori, 2009, pag. 93). In questo modo l'ambiente aiuta il bambino a selezionare le associazioni sonore a cui è esposto, facendole diventare abitudini linguistiche (Cisotto, 2009, pag. 7). L'acquisizione di una abitudine è favorita, oltre che dall'imitazione e dal rinforzo, anche dalla frequenza con cui una parola è associata allo stimolo (Diadori, 2009, pag. 93).

Il comportamentismo è la prima teoria dell'apprendimento a cui si è riferita la didattica delle lingue (ivi, pag. 92). In base a questa prospettiva, è stato fatto ricorso ai *pattern drill*, esercizi costituiti da una serie di sequenze "stimolo-risposta-conferma" presentate con un ritmo sostenuto, "al fine di impedire una riflessione consapevole e privilegiare la memorizzazione" (Balboni, 2012, pag. 21). Si tratta di esercizi strutturali in cui le forme linguistiche sono affrontate una alla volta e manipolate con tecniche di sostituzione e trasformazione.

Attualmente questa ipotesi comportamentista non è più ritenuta credibile come spiegazione del processo di acquisizione del linguaggio e nemmeno come riferimento per l'apprendimento delle lingue seconde. Schaffer (2005) mette in evidenza alcune motivazioni fondamentali. Innanzitutto, l'imitazione può essere rilevante rispetto alle singole parole, ma non riesce a giustificare l'acquisizione delle strutture grammaticali e quindi non spiega come i bambini possano produrre le loro frasi in modo naturale e secondo il loro specifico stadio di sviluppo (ivi, pag. 339). Inoltre, viene messo in discussione il ruolo centrale attribuito da Skinner agli adulti, considerando i bambini come semplici riceventi passivi e trascurando completamente l'aspetto creativo dello sviluppo linguistico (ivi). Balboni (2012) sottolinea come nell'insegnamento delle lingue straniere/seconde i *pattern drill* siano stati abbandonati a partire dagli anni Settanta, anche se non del tutto, poiché rimangono ancora presenti in alcuni manuali in forme meno meccaniche e mimetizzati in situazioni che ne giustificano la ripetitività, ad esempio nelle proposte ludiche (ivi, pag. 21). D'altra parte, l'autore mette in evidenza un certo interesse verso gli esercizi strutturali basati sulle neuroscienze. Partendo da

presupposti completamente diversi da quelli di Skinner, le ricerche recenti sulla natura e sulla funzione dei neuroni specchio rivalutano il ruolo della ripetizione, “cioè del rispecchiare eventi già avvenuti (ad esempio frasi appena udite e strutture appena scoperte) per predisporre ad agire in eventi futuri simili” (ivi, pag. 23). Al di là di questa riconsiderazione che muove da presupposti molto diversi da quelli di Skinner, può dirsi superata l’idea comportamentista di lingua sminuzzata e decontestualizzata e di studente ridotto a *tabula rasa* su cui incidere con pattern drill (ivi, pag. 23).

2.1.2. Chomsky e l’apprendimento come processo mentale creativo

L’ipotesi comportamentista viene radicalmente messa in discussione alla fine degli anni Cinquanta da Noam Chomsky, linguista statunitense che critica l’idea di un apprendimento linguistico diretto esclusivamente dall’ambiente, ridotto alla mera formazione di abitudini e incapace di “spiegare la produttività linguistica, cioè l’abilità di fare uso delle parole apprese combinandole in diversi modi e quindi di creare frasi mai sentite prima” (Schaffer, 2005, pag. 339). Chomsky sviluppa un modello alternativo fondato su principi cognitivisti in base al quale “l’apprendimento è il risultato di un processo mentale creativo dovuto alla predisposizione, specificatamente umana, ad imparare la lingua” (Diadori, 2009, pag. 94). Secondo la sua teoria, gli esseri umani sono dotati dalla nascita di un sistema di acquisizione linguistica che denomina LAD, *Language Acquisition Device*. Chomsky considera il LAD come una struttura mentale che racchiude la conoscenza innata della grammatica universale, cioè di quegli aspetti del linguaggio comuni a tutte le lingue del mondo, ad esempio la distinzione tra sostantivi e verbi (Schaffer, 2005, pag. 340). Si tratta di una sorta di programma mentale in grado di filtrare la lingua con cui i bambini vengono a contatto, ricavandone tutte le regolarità che si riscontrano e fornendo le norme necessarie per comprendere e per produrre un numero illimitato di frasi, sia quelle udite e formulate in precedenza, sia quelle completamente nuove (ivi).

Confrontando l’ipotesi comportamentista con quella cognitivista, si osserva che la prima non considera i processi mentali attivati nel bambino e ritiene che l’*output*, cioè il risultato dell’apprendimento, non si discosti dall’*input* fornito dall’ambiente; al

contrario, l'ipotesi cognitivista prevede una elaborazione dei dati in *input* operata attraverso un dispositivo mentale innato che porta alla conoscenza implicita di un sistema di regole linguistiche. In questa prospettiva, "l'*input* differisce dall'*intake*, cioè da ciò che viene ritenuto nella memoria a lungo termine come risultato dei processi di elaborazione attivati dal LAD" (Diadori, 2009, pag. 95). La teoria innatista di Chomsky ha il grande merito di considerare il ruolo attivo dei bambini nel processo di acquisizione del linguaggio. Diadori (2009) sottolinea come questo venga accentuato nel caso di acquisizione di una lingua seconda poiché "l'apprendente, oltre alla conoscenza innata, ha a disposizione anche la conoscenza specifica della lingua madre e possiede dunque un esempio di realizzazione dei principi universali" (ivi, pag. 95). Balboni (2012) mette in evidenza il fatto che la prospettiva cognitivista di Chomsky permette di abbandonare anche nell'ambito dell'insegnamento delle lingue seconde quella visione propria dell'approccio formalistico e strutturalistico di studente come *tabula rasa* che impara l'italiano L2 per automatizzazione, considerando invece il suo ruolo attivo guidato da principi interni di cui dispone dalla nascita (ivi, pag. 75). Nello specifico, il funzionamento del LAD prevede una fase in cui il bambino osserva l'*input* linguistico-comunicativo, seguita dalla formulazione di ipotesi sul funzionamento della lingua, dalla loro verifica e dalla successiva sistematizzazione delle regole individuate (Cisotto, 2009; Balboni, 2012). Il limite che si riscontra nell'ipotesi di Chomsky sta "nell'essere andato troppo oltre nella direzione opposta a quella suggerita da Skinner sulla linea natura-cultura", attribuendo un ruolo marginale agli elementi ambientali e non considerando le interazioni sociali dei bambini (Schaffer, 2005, pag. 340).

2.1.3. Vygotskij e il ruolo delle interazioni sociali

Secondo lo psicologo russo Lev Vygotskij lo sviluppo del linguaggio si configura come processo sociale. Il bambino impara fin da subito non solo a "nominare" o "dire", ma anche a "comunicare", poiché si trova immerso in una rete di scambi verbali con figure familiari (Cisotto, 2009, pag. 8). Pertanto, non è possibile concepire lo sviluppo del linguaggio come fatto puramente individuale, senza considerare l'interazione sociale. È attraverso l'interazione con altre persone più competenti ed esperte che strumenti

culturali come il linguaggio passano a ogni bambino e gli consentono di agire come membro della società (Schaffer, 2005, pag. 227). Quello che si realizza non è un processo meramente imitativo, poiché le sollecitazioni provenienti dal contesto e rivolte al bambino attivano dei processi latenti nella zona di sviluppo prossimale (Cisotto, 2009). Con zona di sviluppo prossimale Vygotskij indica “la differenza tra le conoscenze pregresse dei bambini e quanto possono apprendere con l’aiuto di una guida” (Schaffer, 2005, pag. 228). Si tratta delle “potenzialità emergenti, pronte a diventare vere e proprie capacità non appena siano coinvolte in compiti complessi al punto giusto da richiedere e consentire la collaborazione con le abilità di un interlocutore più esperto (Cisotto, 2009, pag. 8). La zona di sviluppo prossimale diviene un concetto fondamentale in questa teoria dell’apprendimento, poiché è proprio dove si trovano “i germogli dello sviluppo” che gli adulti possono esercitare un effetto significativo (ivi). Lo sviluppo linguistico, quindi, è pensato come “impresa cooperativa” in cui da un lato i bambini cercano, scelgono e strutturano l’assistenza di coloro che li circondano, dall’altro gli adulti collocano la natura dei loro interventi ad un livello appena superiore a quanto il bambino potrebbe comprendere o produrre autonomamente (Schaffer, 2005; Cisotto, 2009). Studi successivi hanno descritto il progresso attraverso la zona di sviluppo prossimale come successione di tre stadi (Schaffer, 2005). Al primo stadio la prestazione è controllata da persone più esperte che si pongono come un modello in grado di dimostrare e guidare; al secondo stadio la prestazione è controllata dal bambino, che si assume la maggior parte della responsabilità, basandosi sulle proprie verbalizzazioni ad alta voce (ripete le istruzioni, le richieste, gli avvertimenti) in un discorso auto-orientato con cui guida se stesso; al terzo stadio la prestazione è automatizzata, l’esecuzione del compito procede senza ostacoli poiché la conoscenza è stata interiorizzata, cioè trasferita dal livello sociale al livello psicologico (Schaffer, 2005, pp.231-2). In questi termini, l’acquisizione della lingua si configura come processo costantemente in tensione tra operazioni di invenzione personale e operazioni di appropriazione di convenzioni sociali (Cisotto, 2006).

2.1.4. Bruner e la co-costruzione della conoscenza

Nel pensiero di Jerome Bruner si ritrovano alcune influenze di Vygotskji, soprattutto in riferimento all'importanza del contesto sociale e della zona di sviluppo prossimale. Secondo Bruner, l'apprendimento della lingua ha inizio nel contesto delle *routine* quotidiane attraverso gli scambi tra madre e figlio, molto prima che compaia l'uso della parola (Schaffer, 2005, pag. 341). L'adulto sostiene la costruzione di un sistema di comunicazione con il bambino fin dalle prime settimane di vita. Quando i bambini si rendono conto che i loro atti producono un effetto sugli adulti, orientano di conseguenza il loro comportamento, manifestano le proprie intenzioni comunicative e interpretano quelle degli adulti (Diadori, 2009, pag. 100). In questo modo si crea una struttura d'interazione data dalla cooperazione tra adulto e bambino che attiva il LAD, dispositivo innato per l'acquisizione del linguaggio teorizzato da Chomsky, e rende possibile lo sviluppo della competenza linguistica (ivi). Il supporto fornito dall'adulto nell'interazione dialogica viene definito da Bruner LASS, cioè *Language Acquisition Support System*.

La mediazione offerta dai genitori si configura come *scaffolding*: una guida indiretta, ma intenzionale che introduce richieste sempre più avanzate e modella l'esecuzione in modo che il bambino diventi autonomo, procedendo per gradi (Cisotto, 2009, pag. 9). Il concetto di *scaffolding* è introdotto da David Wood per descrivere il tipo di guida che gli adulti forniscono ai bambini nella zona di sviluppo prossimale, adattando il supporto con flessibilità (Schaffer, 2005, pag. 233). Attraverso questo tipo di interazione guidata i bambini apprendono fin da subito non solo un codice per denominare, ma anche a comunicare, trasformando le loro intenzioni comunicative in enunciazioni linguistiche (Cisotto, 2009, pag. 9).

Balboni (2012) mette in evidenza come nell'apprendimento di una lingua seconda/straniera si realizzino condizioni analoghe a quelle teorizzate da Bruner (ivi, pag. 100). Lo studente, infatti, è predisposto all'acquisizione linguistica disponendo di uno specifico meccanismo innato (LAD) che si attiva se adeguatamente guidato da un sistema di supporto (LASS) dato dall'interazione con l'insegnante e i compagni (ivi, pag. 75). Diadori (2009) mette l'accento sull'importanza della negoziazione di significati,

sottolineando che l'apprendente impara una lingua seconda/straniera come "risultato della partecipazione alla comunicazione poiché la capacità di osservazione e generalizzazione, utilizzata per attribuire significato ai dati a cui è esposto, è attivata dal tipo di *input* che i suoi interlocutori strutturano, nel tentativo di rendere possibile l'interazione" (ivi, pag. 100). Nella conversazione si stabilisce una cooperazione tra alunno e insegnante caratterizzata da continui aggiustamenti in base ai rispettivi *feedback*. Questa dinamica di negoziazione di significati dà origine a un *input* comprensibile che rende possibile l'apprendimento linguistico (ivi).

2.1.5. Krashen e l'ipotesi del filtro affettivo

A partire dall'ipotesi di Chomsky sull'esistenza del LAD, dispositivo innato di acquisizione linguistica, Stephen Krashen elabora una teoria di impronta cognitivista sintetizzata in cinque ipotesi che denomina *Second Language Acquisition Theory* (Chini, 2005, pag. 34). Nella prima ipotesi Krashen distingue tra apprendimento e acquisizione. Considera l'apprendimento come un processo consapevole e razionale, basato sulla memoria a medio termine e regolato dall'emisfero sinistro del cervello, che permette di produrre una competenza provvisoria; inoltre, definisce l'acquisizione come processo subconscio basato sulla memoria a lungo termine e regolato dalle strategie globali dell'emisfero destro insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro. L'insegnante deve puntare alla creazione di acquisizione, poiché solo quanto acquisito diviene *intake*, cioè entra stabilmente a far parte della competenza (Diadori, 2009; Balboni, 2012).

Nella seconda ipotesi viene specificato che la funzione del processo di apprendimento è quella di *monitor*, cioè di meccanismo interno di controllo della lingua acquisita. L'attivazione di tale meccanismo richiede però il tempo necessario per la processazione delle regole, oltre che di porre l'attenzione non solo sul significato, ma anche sulla forma della lingua. Pertanto, il *monitor* può intervenire nel caso di un discorso pianificato e nel caso della produzione scritta, mentre non può farlo in un discorso pronunciato in tempo reale poiché la fluenza risulterebbe penalizzata (Luise, 2006, pag. 85-86).

La terza ipotesi si riferisce all'*input* comprensibile come condizione affinché l'allievo possa concentrarsi sul significato e non sulla forma, facendo in modo che la lingua possa

essere acquisita. Se l'*input* è reso comprensibile dall'attivazione di quello che Bruner chiama LASS, cioè dalla mediazione dell'insegnante o dei compagni, allora il dispositivo interno che Chomsky chiama LAD si attiva autonomamente e procede all'acquisizione, purché si verifichi quanto espresso nelle ultime due ipotesi (Balboni, 2012, pag. 40).

La quarta ipotesi prevede che l'*input* si collochi al gradino immediatamente successivo a quanto acquisito fino a quel momento (ivi). Krashen esprime questo concetto attraverso la formula "i+1", in cui "i" indica la parte del compito linguistico che si è già in grado di svolgere sulla base della competenza già acquisita, mentre "+1" indica l'area di sviluppo potenziale (ivi). I vari stadi i+1 si collocano lungo l'ordine naturale di acquisizione secondo quanto emerge dagli studi di linguistica acquisizionale sull'interlingua.

La quinta ipotesi è riferita al filtro affettivo. Rifacendosi alla psicologia umanistica, Krashen ipotizza l'esistenza di un meccanismo di autodifesa che viene attivato da stati di ansia, situazioni che mettono a rischio l'immagine di sé, attività che minano l'autostima e proposte che provocano la sensazione di non essere in grado di apprendere (Balboni, 2012, pag. 42). Inoltre, l'attivazione del filtro è legata ad aspetti motivazionali e tra questi assume un ruolo centrale la significatività dell'*input* agli occhi degli alunni in riferimento alla costruzione della propria personalità (Diadori, 2009, pag. 104). Affinché ci sia acquisizione linguistica, è necessario che il filtro affettivo sia "abbassato", altrimenti "ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve o medio termine ma non passa ai centri dell'acquisizione stabile e duratura" (Balboni, 2012, pag. 42).

La teoria di Krashen è stata oggetto di alcune critiche. In particolare, è stata messa in discussione la demarcazione netta tra apprendimento e acquisizione in quanto ritenuta difficilmente verificabile sul piano sperimentale (Luise, 2006, pag. 88). Inoltre, non è del tutto accettata l'idea di *monitor* come concepito da Krashen, ritenendo che i "processi controllati, basati sulla conoscenza consapevole delle forme linguistiche, possono diventare automatici con la pratica" (Diadori, 2009, pag. 102). È stato messo in discussione anche il ruolo attribuito all'*input* comprensibile come causa sufficiente per l'acquisizione linguistica: se ne riconosce l'utilità e la necessità, ma non il fatto che possa

essere l'unica variabile sufficiente (Luise, 2006, pag. 89). Nonostante le obiezioni, è comunque condivisa l'idea che la teorizzazione di Krashen abbia avuto diversi meriti, fornendo una serie di nozioni e stimoli utili nella didattica delle lingue. Si evidenzia l'importanza di aver portato l'attenzione sulla dimensione emotiva implicata nei processi di apprendimento, attraverso la teorizzazione del filtro affettivo (ivi, pag. 90). Inoltre, appare rilevante il richiamo a considerare con attenzione la sfida cognitiva e comunicativa che si propone al bambino quando si assegna un compito linguistico: tale sfida non dovrebbe essere né troppo scontata e facile, né troppo complessa rispetto al livello raggiunto dall'alunno fino a quel momento (ivi).

2.1.6. Gli approcci umanistici

Tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta si inizia a considerare maggiormente la dimensione psicologica nell'apprendimento/insegnamento delle lingue (Diadori, Vignozzi, 2011, pag. 47). In Italia si sviluppa un certo interesse verso la psicologia umanistica, con riferimento a testi canonici quali *Toward a Theory of Instruction* (1966) di Bruner, *Freedom to Learn* (1969) di Rogers e, successivamente, testi come *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983) di Gardner e *Emotional Intelligence* di Goleman (1995) che portano a considerare anche la dimensione emozionale della persona che apprende (Balboni, 2012, pag. 35). L'attenzione rivolta alla sfera emotiva caratterizza un filone di approcci all'insegnamento delle lingue definiti "umanistico-affettivi" che, seppure molto diversi tra loro, condividono alcuni presupposti di fondo (Diadori, Vignozzi, 2011, pag. 48). A partire dall'apporto delle neuroscienze, il cervello umano viene considerato come funzionalmente diviso in due emisferi che, in piena e continua interazione, riguardano l'apprendimento olistico, globale, intuitivo e quello analitico, logico, razionale (Balboni, 2012, pag. 36). Si sottolinea, quindi, la necessità di considerare gli alunni come persone nella loro interezza, tenendo conto non solo della dimensione analitica e razionale, ma anche di quella globale ed emozionale (ivi). Viene messo l'accento sulle differenze individuali e su fattori quali l'atteggiamento verso le lingue, la significatività dell'apprendimento, la motivazione dei bambini, (ivi, pag. 37). Si colloca in questo orizzonte anche la proposta di attività ludiche, considerata la

significatività del gioco per i bambini e la conseguente disponibilità a impiegare tutte le risorse personali in attività che consentono di imparare attraverso il piacere e la relazione con i compagni (Diadori, 2011, pag. 211).

2.1.7. Lo sviluppo dell'interlingua

All'inizio degli anni Settanta Larry Selinker introduce il termine interlingua per indicare la competenza parziale e transitoria di chi apprende una lingua seconda (Diadori, 2009, pag. 96). Si tratta di un sistema a sé, per quanto parziale, che ha le sue basi nella grammatica universale, intesa come patrimonio innato sottostante a tutte le lingue naturali, oltre che nella lingua madre e, soprattutto, nella lingua che si sta apprendendo (Balboni, 2012, pag. 46). Il fatto di concepire questa competenza parziale come un vero e proprio sistema significa considerarne la struttura e i meccanismi di funzionamento, cercando di individuarne le regole soggiacenti (Chini, 2005, pag. 27). Il prefisso *inter* rimanda al "carattere dinamico e transitorio di tale competenza, suggerendo che qualche regolarità possa governare la transizione fra i vari stadi dell'interlingua stessa e che dunque possa darsi una teoria che la spieghi" (ivi).

In seguito alla teorizzazione di Selinker, l'interlingua diviene oggetto di studio autonomo da parte della linguistica acquisizionale. Le ricerche condotte in questo ambito hanno portato all'individuazione di "fasi evolutive ricorrenti, in cui i vari livelli linguistici e le diverse categorie (grammaticali e sintattiche) si delineano in modo graduale e costante per tutti i soggetti, indipendentemente dalla loro L1, dall'età e dal contesto di acquisizione, benché con tempi diversi (ivi, pag. 80).

Chi apprende una lingua seconda, generalmente attraversa una fase iniziale definita "fase di silenzio" o "di ascolto attivo". In questa fase l'*input* viene analizzato, cogliendo strutture utili e frequenti nella comunicazione quotidiana a livello fonico, pragmatico e semantico, come "sì", "no", "ciao", "buongiorno", "grazie", "ho capito" (ivi, pag. 81). Quando il soggetto inizia a produrre *output* in L2, si individuano tre successive fasi di interlingua.

La prima fase "prebasica" è caratterizzata da un'organizzazione nominale dell'enunciato (ivi). Vengono prodotti enunciati brevi e privi di verbi, si utilizzano parole-chiave e

formule memorizzate, ma non analizzate (ad esempio, “non lo so”); gli elementi lessicali sono accostati senza che vengano esplicitati nessi sintattici e logici e non si pone attenzione alla morfologia, utilizzando le forme più ricorrenti nell’*input*; data l’autonomia comunicativa limitata, si fa molto affidamento sull’interlocutore e sul contesto (ivi, 82).

Nella seconda fase “basica” l’apprendente inizia ad essere più autonomo dal punto di vista comunicativo, il lessico è più ricco, si ricorre con maggiore frequenza all’uso del verbo come nucleo della frase, anche se in una forma non finita in cui non vengono espressi morfologicamente tratti come il modo, il tempo e la persona; gli enunciati vengono giustapposti o coordinati e sono rare le subordinate (ivi, pag. 83).

Nella terza fase “postbasica” gli enunciati hanno una struttura più vicina a quella prevista nella varietà d’arrivo e si individuano diversi passaggi: “stadi intermedi”, in cui morfologia e subordinazione compaiono in modo più sistematico e “varietà avanzate”, in cui la morfosintassi è solitamente corretta (ivi, pag. 86-7).

Queste fasi si configurano come sistemi internamente coerenti, governati da propri principi e orientati verso la lingua seconda che si vuole apprendere (ivi). Tuttavia, l’evoluzione dell’interlingua può incorrere in un processo di fossilizzazione, cioè di arresto, dovuto all’azione di fattori diversi, “tra cui la mancanza di motivazione a modificare il proprio grado di padronanza della lingua perché, sebbene imperfetto, garantisce comunque la comunicazione” (Diadori, 2009, pag. 96).

Lo studio dell’interlingua ha portato anche all’individuazione di sequenze di acquisizione che descrivono il percorso naturale seguito dall’apprendente lungo il *continuum* interlinguistico in evoluzione (ivi, pag. 97). Una delle prime sequenze osservate per l’apprendimento dell’italiano L2 è riferita ai mezzi per esprimere temporalità (Chini, 2005, pag. 96). Inizialmente la segnalazione morfologica sul verbo risulta assente e vengono utilizzati mezzi pragmatico-discorsivi, come il riferimento al contesto del discorso o all’ordine naturale degli eventi, o mezzi lessicali, come “adesso” o “qui” per il presente, “Cina” per il passato in sinofoni (ivi). Successivamente la temporalità viene espressa anche per mezzo della morfologia verbale attraverso quattro stadi (Chini, 2005, pag. 96; Diadori, 2009, pag. 97):

presente/infinito > (ausiliare) + participio passato > imperfetto >
futuro > condizionale > congiuntivo

Nel primo stadio della sequenza si osserva “una forma simile alla terza persona singolare del presente indicativo come forma basica per esprimere il tempo presente, passato e futuro” (Diadori, 2009, pag. 97). Gli apprendenti sfruttano strategie per individuare le regolarità linguistiche, cogliendo nelle forme verbali una forma invariabile presente in molte persone e tempi, corrispondente alla terza persona singolare del presente indicativo. Ad esempio, la forma *balla* è presente in “*ballava*”, “*ballavano*”, “*ballano*”, “*ballate*” (ivi). Alcuni apprendenti sostituiscono o affiancano questa forma all’infinito. Nel secondo stadio si ricorre all’uso del participio passato che comunica il valore temporale di passato e quello aspettuale di azione conclusa (ivi). Nel terzo stadio emerge l’imperfetto, introducendo la distinzione tra passato imperfettivo e perfettivo (ivi). Nell’ultimo stadio compare il futuro, usato in particolare con valore modale epistemico per esprimere possibilità o ipotesi, a cui si aggiungono il condizionale e il congiuntivo (ivi). Oltre alla morfologia verbale sono state studiate altre aree del sistema linguistico italiano per individuarne le sequenze acquisizioni: la morfologia nominale, i pronomi clitici, la negazione, la connessione interproposizionale, la subordinazione, la modalità, gli ordini marcati, le strategie anaforiche (Chini, 2016, pag. 6). L’ordine in cui le forme emergono è implicazionale, cioè “se il sistema interlinguistico possiede una forma, ne fanno parte anche quelle che la precedono nella sequenza” (Diadori. 2009, pag. 97). Manfred Pienemann ha elaborato la teoria della processabilità in base alla quale in ogni stadio di sviluppo l’apprendente dispone di procedure di elaborazione cognitiva che gli permettono di comprendere e produrre “solo le forme linguistiche che è in grado di processare in quello stadio” (ivi, pag. 98). Tali procedure vengono acquisite gradualmente in base ad una gerarchia di processabilità in cui l’ordine è implicazionale, cioè “ogni procedura costituisce un prerequisito per l’acquisizione di quella di livello successivo” (ivi). Il percorso descritto da Pienemann si configura come obbligato, ma non esclude una certa libertà d’azione. Il sistema interlinguistico, infatti, è contraddistinto da un carattere di variabilità: il passaggio da uno stadio all’altro non è mai netto poiché l’uso di strutture della fase precedente può coesistere con l’uso di

strutture nuove che iniziano ad emergere (Chini, 2005, pag. 105). Inoltre, l'interlingua è caratterizzata da una variazione intersoggettiva, dovuta a fattori extralinguistici per cui si possono riscontrare aspetti diversi in differenti apprendenti, e da una variazione intrasoggettiva, legata a fattori interni o esterni all'apprendente (Chini, 2005, pag. 106; Diadori, 2009, pag. 99). Il sistema interlinguistico, quindi, è variabile in quanto cambia nel tempo, da individuo a individuo e nelle produzioni dello stesso apprendente. Questo tratto costitutivo della variabilità si configura come essenziale e fondamentale: è proprio l'instabilità e l'essere in perenne movimento che permette lo sviluppo nella competenza (ivi).

Chini (2016) mette in evidenza alcune ricadute degli studi della linguistica acquisizionale sull'insegnamento dell'italiano L2. L'autrice sostiene sia sensato "insegnare le strutture linguistiche nell'ordine in cui emergono naturalmente nella competenza in fieri di un apprendente", senza "pretendere troppo presto che siano usate correttamente le strutture che si collocano in una fase avanzata della sequenza" (ivi, pag. 7). Questo non significa che l'insegnante debba evitare di utilizzare tali strutture fino a quando l'apprendente non sia pronto a impararle, ma solo che "non ci si può attendere che esse vengano usate correttamente prima che siano apprese strutture più precoci" (ivi). Inoltre, cambia la prospettiva con cui si considerano gli errori nelle produzioni linguistiche dei bambini. L'errore passa dall'essere concepito forma deviante (esito di un *transfer* negativo dalla lingua madre che si cerca di evitare il più possibile attraverso il confronto strutturale tra la L1 e la L2), all'essere considerato come una manifestazione di apprendimento, un segnale che sono state formulate certe ipotesi sul funzionamento della lingua e iniziano ad essere verificate (Diadori, 2009, pag. 96). Ad esempio, un bambino potrebbe utilizzare la forma corretta "vado" per un certo periodo per poi passare all'utilizzo di "ando". Questo non significa necessariamente che l'apprendimento sia regredito. Si può ipotizzare, invece, che il bambino sia passato dall'utilizzo di "vado" come forma mnemonica non analizzata all'utilizzo di "ando" poiché sono in via di acquisizione le regole di formazione del presente indicativo dei verbi della prima coniugazione (ivi). Gli errori, dunque, possono essere letti come produzioni proprie di un dato stadio interlinguistico, segnalatori di superficie rispetto a

quanto avviene in profondità a livello di regole di sistema (Villarini, 2011, pag. 199). In quest'ottica, gli errori divengono un elemento che l'insegnante può osservare accuratamente per ricavare informazioni sul sistema interlinguistico elaborato in un dato momento dagli studenti e per fare previsioni sugli sviluppi futuri (ivi).

2.1.8. La prospettiva socio-costruttivista

La prospettiva adottata dal socio-interazionismo di Vygotskij e Bruner trova ulteriori sviluppi nelle teorie socio-costruttiviste degli anni Duemila. Si tratta di un quadro teorico che riconosce la centralità del bambino nel processo di apprendimento, considerando la conoscenza come "risultato di una costruzione attiva del soggetto, socialmente negoziata e condivisa" (Diadori, 2009, pag. 104). Il paradigma costruttivista non si pone come teoria focalizzata esplicitamente sull'apprendimento delle lingue straniere/secondo, ma i principi di fondo si sono estesi anche all'ambito dell'insegnamento linguistico (Diadori, 2009, pag. 107; Dolci, 2006, pag. 62). Il bambino è ritenuto costruttore attivo del proprio apprendimento linguistico, sperimentando processi in cui le nuove conoscenze vengono integrate con quelle già disponibili (Diadori, 2009, pag. 104). Inoltre, la conoscenza della lingua assume un carattere situato, deriva dalla comunicazione interpersonale e si realizza anche in relazione a fattori affettivi e attraverso diverse forme di collaborazione e negoziazione sociale tra pari (ivi, pag. 105). Dal punto di vista dell'apprendimento/insegnamento delle lingue, la centralità che il costruttivismo riconosce al contesto si riscontra nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, in cui la competenza linguistica si configura come una delle componenti della più generale competenza comunicativa, che include anche aspetti sociolinguistici e pragmatici (Dolci, 2006, pag. 62). È possibile ritenere che l'approccio costruttivista faccia da sfondo al *Quadro comune* "quando esso rimarca la necessità di un approccio orientato all'azione, in cui le persone che apprendono una lingua sono attori sociali: membri di una comunità che hanno compiti da svolgere in circostanze date e in contesti specifici all'interno di un determinato campo di azione (Dolci, 2006, pag. 62; Consiglio d'Europa, 2002). In letteratura diversi autori (Diadori, 2009; Dolci, 2006) sottolineano come nella didattica delle lingue il costruttivismo abbia portato non tanto

alla elaborazione di un modello univoco, quanto ad una serie di soluzioni metodologiche basate sulla predisposizione di ambienti formativi accomunati dalla promozione di modalità di apprendimento/insegnamento a “mediazione sociale”, attive e partecipative. La struttura concettuale elaborata da Michelene Chi (2009) sembra essere significativa per definire in maniera puntuale ciò che si ritiene “attivo”, “costruttivo” e “interattivo” anche nell’ambito dell’apprendimento/insegnamento delle lingue. L’autrice definisce “attive” le modalità di apprendimento che richiedono di fare qualcosa, coinvolgendo i bambini anche attraverso il movimento fisico: ad esempio, ascoltare e cercare, indicare, sottolineare, ripetere, copiare (Chi, 2009, pag. 76). I processi sottostanti a tali modalità si riferiscono all’attivazione di conoscenze esistenti oppure alla ricerca e codifica di nuove informazioni da assimilare a quelle già possedute (ivi, pag. 85). Vengono definite “costruttive” le attività in cui i bambini rielaborano le informazioni e producono nuovi significati, andando oltre la conoscenza iniziale: ad esempio, fare domande, fornire spiegazioni, fare ipotesi, collegare informazioni, riflettere, confrontare attraverso l’individuazione di analogie e differenze (ivi, pag. 78). In questo caso si attivano processi che coinvolgono quelli implicati nel caso di modalità attive, ma si ampliano e approfondiscono, richiedendo la ristrutturazione delle proprie conoscenze e la creazione di nuovi significati (ivi, pag. 86). Le modalità “interattive” sono quelle in cui gli studenti collaborano con gli altri nella realizzazione di un compito. Possono essere di vario tipo, ma nella tassonomia presa in considerazione il prototipo di tali attività è rappresentato dal dialogo collettivo in cui si attivano non solo i processi implicati nel caso in cui gli studenti siano attivi e costruttivi, ma anche processi di co-costruzione di nuove conoscenze attraverso interazione e scambio reciproco (ivi, pag. 86). Infine, è importante sottolineare come nei diversi modelli di apprendimento/insegnamento delle lingue che si rifanno alla teoria costruttivista, da un lato si riconosce l’importanza delle esigenze specifiche di ciascun bambino, dei suoi stili, delle diverse intelligenze, delle molteplici identità anche culturali, dall’altro si pone l’accento sull’apprendimento della lingua come pratica sociale e si concepisce la classe come comunità (Diadori, 2009; Dolci, 2006).

2.2. Il bambino e le caratteristiche personali

Dall'analisi delle teorie che hanno fatto da sfondo alla didattica delle lingue è emerso uno spostamento dalla centralità attribuita all'insegnante e ai processi di insegnamento alla centralità riconosciuta ai bambini e ai processi di apprendimento. La concezione socio-costruttivista e gli approcci umanistici hanno determinato un cambio di prospettiva, mettendo l'accento sull'importanza di coinvolgere i bambini in esperienze formative che promuovano lo sviluppo della loro personalità su un piano cognitivo, socio-relazionale e affettivo. Inoltre, con il consolidarsi della concezione della lingua come mezzo di interazione sociale, l'interesse si è progressivamente focalizzato sui discenti, considerati come attori sociali che utilizzano la lingua in contesti specifici per conseguire scopi comunicativi a partire dalle competenze acquisite (Diadori, 2009, pag. 92). Assunta una prospettiva in cui il riconoscimento delle differenze personali ha una valenza imprescindibile in ogni esperienza educativa, verranno presentate di seguito alcune variabili individuali e le rispettive implicazioni nell'ambito specifico dell'apprendimento dell'italiano L2.

2.2.1. Modalità di apprendimento globali e analitiche

La dominanza emisferica cerebrale, caratteristica propria di ogni persona ad affidarsi preferibilmente alle modalità dell'emisfero cerebrale destro o sinistro, si configura come variabile individuale nell'apprendimento linguistico (Vettorel, 2006; Diadori, 2009; Balboni, 2012). Da un punto di vista neurobiologico, i due emisferi hanno funzioni diverse. Le aree che presiedono al funzionamento del linguaggio sono localizzate nell'emisfero sinistro, specializzato anche nel pensiero convergente con modalità analitiche e logiche (Diadori, 2009). L'emisfero destro, invece, "è specializzato in processi di natura olistica, nell'esecuzione di compiti basati sulla gestione simultanea di dati e nell'elaborazione di stimoli non verbali come quelli musicali, ma assolve anche funzioni legate all'uso metaforico del linguaggio e relative agli aspetti prosodici e pragmatici della lingua" (ivi, pag. 109). Secondo le teorie della bimodalità e della direzionalità elaborate da Marcel Danesi, "l'apprendimento di una seconda lingua coinvolge entrambi gli emisferi in fasi differenti: prima l'emisfero destro, poi il sinistro"

(Vettorel, 2006, pag. 91). L'informazione viene percepita e decodificata globalmente dall'emisfero destro, poi passa all'emisfero sinistro che analizza gli elementi rilevanti e sintetizza, integrando i dati elaborati da entrambi gli emisferi (Diadori, 2009, pag. 109). La complementarità degli emisferi cerebrali nell'elaborare l'informazione si riferisce all'organizzazione degli apprendimenti da parte della mente in generale, ma risulta rilevante anche come differenza individuale. Sembra, infatti, che "ciascuno mostri una preferenza d'uso primaria di uno dei due emisferi e quindi sia incline a incamerare ed elaborare gli apprendimenti prevalentemente secondo una o l'altra modalità" (Vettorel, 2006, pag. 91). Alcuni alunni avranno un approccio prevalentemente globale, con un'attitudine maggiore all'uso della lingua per comunicare efficacemente anche se con imprecisioni grammaticali, altri mostreranno una modalità prevalentemente analitica, con un'attitudine maggiore verso la riflessione sulla lingua (Balboni, 2012, pag. 78). Infine, è necessario sottolineare che la dominanza emisferica potrebbe essere connotata culturalmente, poiché "le caratteristiche personali sono condizionate dal contesto in cui si manifestano e dalla relazione con gli altri soggetti e, a loro volta, condizionano e modificano qualitativamente l'ambiente e le relazioni (Caon, 2006, pag. 12). Inizialmente la scelta delle modalità di pensiero sembra essere determinata da caratteristiche innate, ma "questa predisposizione sarebbe in seguito modellata dai vari contesti ambientali, tra cui i valori della società, la famiglia, l'educazione scolastica" (ivi, pag. 88).

2.2.2. Stili cognitivi e stili di apprendimento

Gli stili cognitivi indicano "la modalità di elaborazione dell'informazione che la persona adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e si generalizza a compiti diversi" (Boscolo, 1981). Si riferiscono al modo in cui ciascuno elabora le informazioni nella propria mente, "coinvolgendo nello stesso tempo aspetti cognitivi e socio-affettivi, e quindi la personalità nel suo insieme" (Vettorel, 2006, pag. 97). Cesare Cornoldi, Rosanna De Beni e il gruppo di ricerca Gruppo MT descrivono cinque coppie di polarità riferite agli stili cognitivi (Zambotti, 2015, pag. 218): globale/analitico,

sistematico/intuitivo, impulsivo/riflessivo, verbale/visuale, dipendente dal campo/autonomo.

Lo stile di apprendimento indica l'approccio preferito di una persona, il suo modo tipico e stabile di percepire, elaborare, immagazzinare e recuperare le informazioni nei processi di apprendimento (Stella & Grandi, 2016, pag. 18). È direttamente collegato allo stile cognitivo, configurandosi come la sua realizzazione in contesto educativo (Diadori, 2011b). I diversi stili di apprendimento sono stati descritti in molti modi, tra cui come "modalità sensoriali in riferimento ai rispettivi canali con cui l'informazione può essere percepita": visivo-verbale, visivo-non verbale, uditivo, cinestesico (Vettorel, 2006; Stella, Grandi, 2016). Michele Daloiso (2009) sintetizza i principali fattori riferiti agli stili di apprendimento, individuando diverse dimensioni: percettiva, riferita al modo (globale/analitico) in cui il soggetto raccoglie i dati linguistico-comunicativi attraverso i canali sensoriali; processuale, che permette di elaborare i dati attraverso i processi mentali preferiti in base al proprio stile cognitivo e poi di trattenerli in memoria secondo le modalità più congeniali (rappresentazioni visuali-spaziali o sequenziali); personale, riferita agli atteggiamenti socio-relazionali in un *continuum* da competizione/collaborazione, intrasoggettività/intersoggettività, indipendenza/dipendenza; dimensione metalinguistica, cioè la modalità con cui il soggetto percepisce l'apprendimento linguistico; dimensione caratteriale, riferita al modo (riflessivo/impulsivo) di affrontare i compiti linguistici in relazione al proprio carattere (Daloiso, 2009, pp. 81-96). Nel modello proposto, è interessante sottolineare che tutti i fattori sono globalmente influenzati dalla dimensione culturale (ivi). Pertanto, considerato che molte difficoltà nell'apprendimento possono nascere dalla discordanza tra il modo di insegnare del docente e il modo di apprendere dell'alunno (Zambotti, 2015), tale possibilità diviene ancora più marcata nel caso in cui insegnante e alunno facciano riferimento a diverse culture di appartenenza. Appare significativa la prospettiva adottata da Francesca Della Puppa (2006) che pone l'accento sul legame fra lingua, cultura e stili cognitivi/di apprendimento in ottica interculturale, "soffermandosi in particolar modo sulle influenze culturali rispetto alla formazione dello stile di apprendimento" (Della Puppa, 2006, pag. 116). L'autrice sottolinea che apprendimento

e pensiero sono sempre situati in contesto culturale e “una delle cause di differenziazione del funzionamento mentale è dovuta alle diverse opportunità di sviluppo offerte da diversi contesti culturali” (ivi). I bambini che si iscrivono a scuola in Italia dopo averla frequentata nel paese d’origine si trovano ad affrontare una duplice sfida: imparare l’italiano come lingua seconda per comunicare nelle interazioni quotidiane e per studiare i contenuti disciplinari, ma anche ridefinire l’immagine di sé come alunni in un nuovo contesto scolastico in cui finalità e modalità potrebbero essere diverse rispetto a quelle del contesto di provenienza (ivi). È necessario considerare che “il contatto fra lingue e culture diverse implica uno scambio e una rinegoziazione non solo di lessico e morfosintassi, ma anche dell’enciclopedia che soggiace al lessico e alla morfosintassi che hanno permesso a quello studente di elaborare la sua conoscenza del mondo e il suo approccio al sapere” (ivi, pag. 113). Pertanto, oltre ad avere informazioni sulle lingue conosciute dagli alunni, risulta necessario tenere in considerazione il loro modo di comprendere ed elaborare la realtà prima dell’arrivo in Italia, informandosi sulle abitudini e sugli stili di relazione nel contesto classe” (ivi).

2.2.3. Intelligenze multiple

Ogni bambino è caratterizzato dalla “combinazione irripetibile di intelligenze diverse che, in interazione con il suo personale stile cognitivo, costituiscono la base del funzionamento mentale attraverso cui si sviluppano i vari apprendimenti” (Zambotti, 2015, pag. 221). Gardner, psicologo cognitivista, individua nove tipi di intelligenza: linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, intrapersonale, interpersonale, naturalistica ed esistenziale-spirituale (ivi). Nella sua teoria questi modi diversi di essere intelligenti si configurano come universali, poiché appartengono a ogni persona, ma si pongono in relazione ai diversi sistemi o messaggi culturali in cui ogni individuo è immerso dalla nascita, al suo ambiente di vita, al tipo di relazioni e modalità di comunicazione (ivi). Questo significa che la predominanza di alcune intelligenze nel soggetto è intrinsecamente legata alle esperienze di vita: “più tempo si dedica a un’intelligenza e a migliorare l’istruzione e le risorse a tal fine, più abile e competente si diventa all’interno di quell’area intellettuale” (ivi). Pertanto, lo sviluppo di ciascuna

intelligenza “dipende anche dal valore che le viene attribuito dal contesto culturale specifico” (ivi). Francesca Della Puppa (2006) propone una lettura delle intelligenze multiple che tenga conto delle diverse declinazioni a seconda dei riferimenti culturali: “ci sono culture in cui viene dato maggiore rilievo alle forme di conoscenza spaziale e corporea, altre in cui viene privilegiata la conoscenza linguistica e logico-matematica, altre ancora dove ad avere una rilevanza particolare è la conoscenza musicale” (ivi, pag. 118). Paolo Torresan (2006) sottolinea che “il sistema educativo occidentale tende a favorire esclusivamente, tanto nei contenuti quanto nei processi, la logica e il linguaggio” per cui le discipline, anche quelle che non rientrano nell’area linguistica o matematica, vengono proposte attraverso “pratiche che mettono al centro la capacità di ragionare e di esprimersi a parole” (Torresan, 2006, pag. 68). Nel caso di alunni che stanno imparando l’italiano come L2 e che hanno una competenza linguistica parziale, il sostegno della lingua come veicolo e forma del sapere rischia di venir meno e così anche la possibilità di dimostrare abilità di altro genere, con il rischio di conseguenze negative sul piano non solo cognitivo, ma anche emotivo e sociale e con possibili ricadute sul piano motivazionale (Torresan, 2006). Riconoscere le differenze anche in termini di intelligenze multiple richiede di predisporre ambienti di apprendimento caratterizzati da un repertorio ampio e variegato di compiti diversificati che permettano di valorizzare le modalità di apprendimento a cui ogni alunno ricorre in via preferenziale come punto di partenza per poterne sviluppare anche altre.

2.2.4. Motivazione

Ogni studente è mosso da motivazioni che attivano processi cognitivi ed emotivi differenti in grado di influenzare l’apprendimento linguistico (Caon, 2006). La motivazione è detta “intrinseca” quando si configura come “riconoscimento personale, da parte dell’allievo, dell’importanza che riveste per lui quel tipo di acquisizione, con conseguente investimento spontaneo di energie e comportamenti diretti alla meta” (Zambotti, 2015, pag. 292). Viene detta “estrinseca” quando “le ragioni che stanno alla base dell’apprendimento non sono dovute a fattori personali, autodiretti, ma hanno stretti legami con fattori esterni quali, ad esempio, la gratificazione o la ricompensa da

parte dell'insegnante" (Caon, 2006). In letteratura si evidenzia come il senso di autoefficacia, cioè "la percezione soggettiva di riuscire ad affrontare e controllare un particolare compito o una particolare situazione di apprendimento, ottenendo buoni risultati" (Zambotti, 2015, pag. 286), e l'autostima, cioè la valutazione sul sé che permette di affrontare sia i fallimenti sia i successi (ivi), siano fattori determinanti nel potenziare la spinta motivazionale degli alunni. Le seguenti componenti dell'autostima assumono un ruolo fondamentale in termini motivazionali: la conoscenza, l'accettazione, l'espressione e la consapevolezza di sé, la capacità di riconoscere punti di vista ed emozioni altrui, l'autonomia e la fiducia in sé stessi (Zambotti, 2015, pag. 289-292). Emerge il legame stretto tra processi di apprendimento e componenti affettivo-emotive dell'alunno (ivi, pag. 296). Caon (2006) sottolinea come diversi studi riferiti all'apprendimento/insegnamento delle lingue indichino la fiducia in sé come condizione fondamentale per generare motivazione stabile e duratura e per creare le condizioni neurobiologiche migliori affinché possa esserci acquisizione di una lingua seconda (ivi, pag. 34). Balboni (2012) elabora un "modello tripolare" in cui individua il dovere, il bisogno e il piacere come possibili fonti di motivazione (ivi, pag. 87). Il dovere non è in grado di portare all'acquisizione, poiché determina l'attivazione di un "filtro affettivo che fa restare nella memoria a medio termine le informazioni apprese" (ivi). Il bisogno viene considerato come motivazione legata primariamente all'emisfero cerebrale sinistro, razionale e consapevole; si ritiene possa sostenere la motivazione, ma si individuano due limiti: è necessario che il bisogno sia percepito e funziona fino a quando l'alunno ritiene di averlo soddisfatto, con il rischio di fossilizzazione nello sviluppo dell'interlingua (ivi). Il piacere è ritenuto un fattore determinante nel sostenere la motivazione dei bambini ad apprendere le lingue ed è inteso in vario modo: piacere di apprendere, quando i compiti linguistici permettono ai bambini di sperimentare situazioni di autoefficacia; piacere della varietà, dato dalla diversificazione delle proposte assecondando i diversi stili cognitivi/di apprendimento e i diversi tipi di intelligenza; piacere dell'imprevisto, quando mediato sapientemente dall'insegnante; piacere della sfida, laddove ci sia la possibilità di autocorrezione; piacere della sistematizzazione, dato dalla comprensione per scoperta dei meccanismi di

funzionamento della lingua; piacere dato dalla relazione umana stabilita con i compagni e con l'insegnante (Balboni, 2012, pag. 89).

La motivazione, nel caso in cui i bambini provengano da contesti migratori e stiano imparando l'italiano come L2, potrebbe essere influenzata anche da alcuni fattori peculiari. Innanzitutto, risultano rilevanti il progetto migratorio della famiglia e le aspettative a lungo termine, che potrebbero essere diverse nel caso di una migrazione temporanea o finalizzata alla permanenza stabile in Italia (Caon, 2006). Un altro fattore significativo è rappresentato dalla questione dell'identità individuale e sociale in via di definizione, che viene messa in discussione con il trasferimento in un contesto scolastico nuovo potenzialmente diverso da quello del paese di provenienza, come conseguenza di un progetto migratorio di cui il bambino non è autore e che comporta un allontanamento da legami personali importanti (Diadori, 2009). Inoltre, i bambini potrebbero sperimentare vissuti di frustrazione legati alle competenze linguistiche parziali e in via di acquisizione nel caso in cui vengano posti di fronte a compiti troppo complessi o, al contrario, percepiti come banali e poco sfidanti, alimentando sensazioni di inadeguatezza e abbassando il livello di autostima (ivi). La lingua, in quanto mezzo di interazione con il nuovo contesto e di decodificazione della nuova realtà socio-culturale, rappresenta "la chiave in grado di aprire una nuova pagina del proprio diario di vita in cui si stabiliscono relazioni sociali con i coetanei e si comprende il significato dei modelli comportamentali e culturali diversi" (ivi, pag. 86). La scuola ha una funzione essenziale nella ricerca di questa chiave, coinvolgendo i bambini nell'interesse della loro persona, su un piano cognitivo e socio-affettivo. Soprattutto nei primi tempi, il senso di appartenenza o di non appartenenza condiziona in modo determinante la qualità non solo dell'apprendimento linguistico, ma anche della motivazione alla partecipazione e alla crescita personale (Caon, 2006, pag. 28).

2.3. Il ruolo dell'insegnante

Nell'analizzare l'azione didattica, Balboni (2012) esprime il rapporto tra insegnante, studente e lingua attraverso il seguente diagramma:

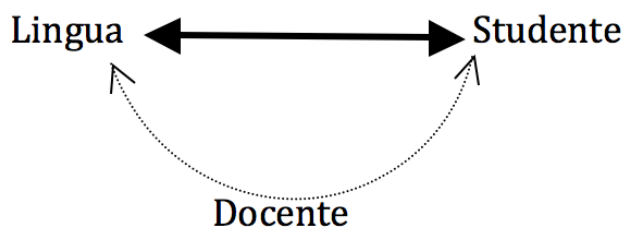


Figura 1 – Spazio dell'azione didattica (Balboni, 2012, pag. 108).

La figura “pone in equilibrio paritetico il ruolo dello studente e della lingua” poiché “l’interazione principale si realizza tra questi due poli e deve portare all’acquisizione della lingua da parte dello studente (ivi, pag. 109). L’insegnante, invece, rimane sullo sfondo, assumendo il ruolo di facilitatore nel creare le condizioni affinché si stabilisca una relazione tra studente e lingua. Si tratta di una prospettiva che supera la visione della didattica a “mediazione insegnante”, basata su una concezione trasmissiva del sapere, “il cui modello operativo è la lezione frontale e la cui modalità espositiva è solo quella verbale e monodirezionale”, considerata inefficace poiché limita le possibilità di comprensione e partecipazione attiva degli studenti (Caon, 2006, pag. 27). Balboni (2012) rileva come a partire dagli anni Settanta, l’insegnante sia stato visto attraverso lenti diverse, accomunate dall’idea di una professionalità con competenze specifiche nell’ambito della disciplina oggetto di insegnamento, ma anche e soprattutto in possesso di competenze comunicative e relazionali: facilitatore, maieuta, tutor, regista (ivi, pag. 110). Si sottolinea, inoltre, la dimensione etica che connota i processi di insegnamento delle lingue straniere/secondo, mettendo l’accento sulle finalità e le mete generali di un’educazione linguistica che consenta ai bambini di sentirsi riconosciuti, sperimentare vissuti di appartenenza, instaurare relazioni positive nel gruppo classe, realizzare il proprio progetto di vita, senza che la lingua costituisca un ostacolo e divenga, invece, una risorsa (Balboni, 2012, pag. 65).

2.3.1. Promozione di un apprendimento significativo

Assunta la centralità del bambino come soggetto attivo nei processi che portano all'acquisizione di una lingua seconda, spetta all'insegnante creare un contesto comunicativo positivo, accogliente, ricco di sollecitazioni al dialogo e allo scambio in cui sperimentare situazioni di apprendimento significativo (Chiappelli & Pona, 2016, pag. 63).

In letteratura si riscontrano diverse definizioni di "apprendimento significativo" accomunate dal richiamo alla dimensione cognitiva e socio-affettiva, elemento che "fornisce ulteriori motivazioni a sostegno di una concezione multidimensionale e interdimensionale dell'apprendimento linguistico" (Caon, 2006, pag. 31). Per Rogers un apprendimento si può definire significativo quando sollecita l'interesse del bambino, "il quale deve sentirsi coinvolto globalmente (dal punto di vista cognitivo, affettivo ed emotivo) e percepire che l'esperienza permette di colmare lacune per lui avvertite come tali (Caon, 2006, pag. 31). Per Ausubel l'apprendimento significativo si configura come "processo attraverso cui le nuove informazioni entrano in relazione con dei concetti preesistenti nella struttura cognitiva della persona ed è solo l'apprendente che può decidere di mettere in atto questo processo (ivi). Novak pone l'accento sulla necessità di "una integrazione costruttiva di pensieri, sentimenti e azioni nel discente ma anche tra discente e docente: a suo avviso il rapporto educativo si basa su azioni condivise per cercare uno scambio di significati ed emozioni tra lo studente e il docente" (ivi). L'azione didattica risulta efficace nella misura in cui riesce a tenere in equilibrio sia la dimensione del contenuto sia quella relazionale e affettiva: solo in questo modo può "diventare azione significativa, capace cioè di realizzare quell'incremento di sviluppo umano che costituisce l'obiettivo di ogni intervento educativo" (Girelli, 2006, pag. 22). Appare fondamentale, dunque, che l'insegnante rifletta sul modo di intendere il proprio ruolo e divenga consapevole delle modalità con cui agisce nelle diverse dimensioni implicate nel contesto educativo.

2.3.2. Progettualità educativa nelle diverse dimensioni di insegnamento

Creare le condizioni affinché l'apprendimento linguistico sia significativo comporta la necessità di agire intenzionalmente sulle diverse dimensioni che caratterizzano l'esperienza scolastica: la dimensione socio-relazionale, affettiva, linguistico-cognitiva, metacognitiva e interculturale (Caon, 2006, pag. 31).

La cura della dimensione socio-relazionale risulta essenziale poiché "il clima relazionale che si instaura è una condizione, oltre che della crescita della personalità e del benessere dei singoli bambini, anche dello stesso apprendimento" (Girelli, 2006, pag. 11). Questa relazione costitutiva tra clima relazionale e apprendimento si riferisce ad ogni apprendimento, ma appare ancora più pregnante in riferimento all'acquisizione di una lingua seconda, in cui la quantità e la qualità delle relazioni interpersonali determinano la possibilità di fare pratica in modo autentico (Caon, 2006, pag. 31). Lo sviluppo dell'interlingua, infatti, può essere sostenuto "dall'organizzazione dei flussi di parlato, che può rivelarsi più o meno favorevole all'intensificazione degli scambi comunicativi" (Diadori, 2009, pag. 229). L'interazione in classe può essere considerata come "un insieme di relazioni potenziali che, in base al formato di lezione prescelto, possono determinare una diversa densità comunicativa" (ivi). L'interazione verbale risulta limitata nella lezione frontale, caratterizzata dal monologo del docente e dall'intervento degli studenti con presa di parola non libera; risulta più ricca in situazioni di dialogo collettivo (nel cerchio, ad esempio), in cui il docente interviene per riformulare e moderare i turni di parola, e in situazioni di cooperazione in piccolo gruppo, in cui si favorisce l'interazione tra pari (ivi). L'insegnante, dunque, può agire per promuovere il maggior numero di interazioni comunicative nel gruppo, oltre che la migliore qualità di tali interazioni in termini di facilitazione alla comprensione e di *feedback* sulle produzioni linguistiche (ivi). È possibile intervenire contemporaneamente sulla dimensione sociale e linguistico-cognitiva se si creano le condizioni affinché vengano sperimentati scambi comunicativi reciproci e autentici, predisponendo situazioni di dialogo e proponendo esperienze cooperative e ludiche.

La dimensione relazionale appena descritta si lega a quella affettiva, che rimanda al riconoscimento di ogni bambino nell'unicità che lo contraddistingue. Questo

presuppone che l'insegnante consideri l'apprendimento della lingua seconda come occasione per promuovere lo sviluppo della personalità di ogni bambino, favorendo l'instaurarsi di relazioni significative e creando contesti di apprendimento carichi di affettività in cui costruire una positiva immagine di sé, comprensiva dell'intero repertorio linguistico personale. Si sottolinea la necessità di assumere uno stile incoraggiante, oltre che l'importanza di proporre esperienze di apprendimento che tengano conto dell'interlingua degli studenti e che si collochino adeguatamente sulla zona di sviluppo prossimale, permettendo ai bambini di sperimentare vissuti di successo attraverso cui sentirsi capaci e sostenere la propria motivazione intrinseca. In quest'ottica, emerge la valenza di una modalità di insegnamento dell'italiano L2 in grado di valorizzare i diversi stili di apprendimento e tutti i tipi di intelligenze, che sia "variata nell'organizzazione e nelle tecniche, sociale nelle pratiche, multisensoriale nella presentazione delle informazioni" (Caon, 2006, pag. 33).

Nel considerare la dimensione linguistico-cognitiva, Caon (2006) si sofferma in particolare su due aspetti ritenuti essenziali per favorire la costruzione personale e interpersonale di competenze linguistiche: le modalità di comunicazione dell'insegnante e l'osservazione dell'interlingua (ivi, pag. 36). Le modalità comunicative dell'insegnante risultano fondamentali per garantire l'esposizione degli alunni ad un *input* che sia ricco e autentico, ma anche comprensibile (Diadori, 2009). Da una parte, è possibile agire riducendo la complessità attraverso la rielaborazione e il controllo della lingua utilizzata nell'interazione quotidiana, adattando il parlato in base ai destinatari e utilizzando alcune strategie verbali: uso chiaro di marcatori di discorso, ripetizioni, riformulazioni, esempi, rallentamento dell'eloquio, scansione chiara delle parole, enfasi su alcuni punti salienti del discorso (ivi). Dall'altra, è possibile facilitare la comprensione adottando "un modello cooperativo di apprendimento che favorisca la collaborazione tra alunni, promuovendo il ricorso alla negoziazione dei significati e ampliando le fonti di supporto alla processazione dell'*input*, anche con l'impiego di strumenti multimediali che coinvolgano diversi canali sensoriali" (ivi, pag. 89). Inoltre, risulta utile "distinguere tra *input* per la comprensione, che può contenere anche forme non direttamente processabili dagli studenti, e *input* per la produzione, adeguato al livello degli alunni

(Caon, 2006, pag. 36). La capacità di osservare l'interlingua è un altro aspetto di rilievo in riferimento alla dimensione linguistica-cognitiva. Essere consapevoli della fase in cui si trovano gli alunni nello sviluppo interlinguistico permette di proporre attività che rispettino l'ordine naturale di acquisizione e che siano adatte al potenziale di sviluppo prossimale dei bambini.

La dimensione metacognitiva si riferisce all'azione svolta dall'insegnante per guidare gli alunni nello sviluppo di conoscenze relative al "funzionamento della propria mente e dei fattori che sono potenzialmente in grado di influire su di esso" e nello sviluppo di processi di controllo relativi alla "comprensione del compito e della sua difficoltà, alla previsione dei risultati, alla scelta della strada da seguire per affrontarlo, [...] alla valutazione dei risultati e dei progressi ottenuti e al trasferimento di queste strategie in altri contesti (Zambotti, 2015, pag. 240). Luise (2006) mette in evidenza come questa dimensione possa sostenere l'apprendimento dell'italiano L2 perché permette di sistematizzare in classe strutture linguistiche e lessico che gli studenti raccolgono anche nelle occasioni extrascolastiche: "i momenti di incontro quotidiano, fuori dalla scuola, con la lingua seconda possono divenire non solo contesti per l'acquisizione spontanea, ma momenti motivanti per mettere in atto le proprie abilità, conoscenze e strategie al fine di ampliare la propria competenza linguistica e metalinguistica" (ivi, pag. 131).

Infine, la dimensione interculturale porta l'insegnante a considerare i modelli educativi come culturalmente connotati. Questo significa che gli studenti provenienti da contesti scolastici di altri paesi potrebbero trovarsi nella condizione di non comprendere situazioni e norme implicite nel nuovo contesto: come sono scandite le lezioni, quali sono le modalità di interazione (valore del contatto fisico, possibilità di dire di no o di fare domande, ...), quali sono i valori promossi dalla scuola e quali sono i modi per condividerli (intervenire liberamente, rispondere alle domande, con quale ordine espositivo presentare un argomento, come interpretare le consegne, ...), insieme ad altri elementi di differenza che sono potenzialmente moltissimi (Caon, 2006, pag. 40). L'aspetto problematico è rappresentato dal fatto che tali differenze rischiano di rimanere "opache" se gli insegnanti non assumono un atteggiamento consapevole, caratterizzato da riflessività, sospensione del giudizio e decentramento. Ai docenti è

richiesto di acquisire competenze interculturali che, nel modello elaborato da Darla Deardoff, si configurano come capacità di comportarsi e comunicare in modo appropriato ed efficace in contesti interculturali (Dusi & Vecchio, 2013). Si tratta di un costrutto complesso in cui intervengono diversi fattori: l'attitudine emotiva ed affettiva ad incontrare l'altro senza pregiudizi, con curiosità, apertura e rispetto; l'autoconsapevolezza, cioè la conoscenza del proprio orizzonte simbolico-culturale, e delle altre culture, prospettiva potenzialmente illimitata rispetto alla quale si sottolinea l'importanza di possedere abilità comportamentali e comunicative che permettano di gestire l'incontro con l'altro e il suo mondo, oltre alle abilità che un continuo approfondimento delle conoscenze culturali (ascoltare, osservare, analizzare, interpretare, valutare); la capacità di riflettere e cambiare prospettiva per assumere una visione etnorelativa della propria e delle altrui culture, stabilendo relazioni empatiche; l'acquisizione di comportamenti osservabili dall'esterno che risultino appropriati ed efficaci" (Dusi & Vecchio, 2013, pag. 52-53).

2.4. Il linguaggio e la lingua

Il linguaggio può essere definito, in generale, come "la capacità di usare un qualsiasi sistema di segni per comunicare" (Dardano, 2005). Gli esseri umani possono utilizzare il linguaggio verbale, oltre che altri linguaggi come quello non verbale e quelli delle diverse arti. I segni che li costituiscono si configurano come "qualcosa che sta al posto di qualcos'altro" il cui valore è dato dalla condivisione di una convenzione (ivi). Tali segni combinati fra loro formano un codice e, una volta attribuiti ad esso, non possono più essere cambiati, a meno che non cambi la convenzione che regola il funzionamento del codice stesso (ivi). Segni e convenzioni si configurano come componente strumentale nella comunicazione: elementi necessari, ma non sufficienti (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 74). L'utilizzo significativo di ogni forma di linguaggio, infatti, è contraddistinto da componenti superiori fondamentali, cioè l'intenzione comunicativa e il patrimonio interiore dei soggetti coinvolti (ivi).

La lingua è "il modo concreto e storicamente determinato in cui si manifesta la facoltà del linguaggio" (Dardano, 2005). Le lingue si definiscono "storico-naturali" poiché sono

nate nel corso della storia della civiltà umana e “riflettono situazioni, mentalità e culture diverse, che si sono manifestate in luoghi e ambienti diversi” (ivi). È possibile classificare le lingue secondo la loro genealogia, individuando famiglie linguistiche come quella Indoeuropea, quella Sino-tibetana, Nigero-congolese, Afro-asiatica e Austronesiana (ivi). Le lingue vengono considerate anche in base alla loro appartenenza a un tipo strutturale. Un modo di definire diversi tipi linguistici è quello seguito dagli studi di tipologia morfologica, che distinguono quattro gruppi principali (Diadori, 2009): lingue isolanti, come il cinese, “caratterizzate da una morfologia molto ridotta o assente”; lingue agglutinanti, come il turco, “in cui la parola consiste in più morfemi con confini netti ognuno dei quali porta una sola informazione grammaticale”; lingue flessive, come l’italiano, “in cui la parola è formata da una radice lessicale alla quale si aggiungono uno o più morfemi con confini meno netti e più funzioni grammaticali”; lingue polisintetiche, come il groenlandese, “in cui è possibile combinare un elevato numero di radici lessicali e morfemi grammaticali in una sola parola, che può corrispondere a un’intera frase italiana” (Diadori, 2009, pag. 80). Alle varie lingue storico-naturali corrispondono diversi sistemi di scrittura che possono essere logografici o fonografici. Nei sistemi logografici “le unità rappresentate nella grafia sono della prima articolazione del linguaggio (i significati): in cinese, per esempio, di solito un carattere corrisponde a una parola” (Diadori, 2011, pag. 8). I sistemi fonografici possono essere sillabici, cioè “basati sulla corrispondenza (quasi univoca) fra un grafema e una sillaba”, oppure alfabetici, “basati sulla corrispondenza grafema/fonema” (ivi). Nell’apprendimento di una lingua seconda, la distanza tipologica fra L1 e L2 e le differenze tra i sistemi di notazione grafica si pongono come variabili che possono influenzare i processi di apprendimento, ma non alterano le sequenze di acquisizione interlinguistica (Diadori, 2011).

La lingua, in quanto manifestazione storicamente determinata della facoltà del linguaggio, si configura come fatto sociale, “strumento di comunicazione condiviso da una comunità di parlanti” (Gobber & Morani, 2014). Adottando prospettive di analisi diverse, è possibile precisare ulteriori definizioni di lingua (Balboni, 2012, pag. 127):

- mezzo per raggiungere scopi, nella prospettiva assunta dalla pragmalinguistica;

- espressione di un rapporto di ruolo sociale e mezzo per modificarlo (studio dei registri), ma anche come indicatore di appartenenza ad un gruppo geografico (varietà dialettali), sociale (i gerghi) o professionale (le microlingue), nell'ottica della sociolinguistica;
- forma, prendendo in esame i vari livelli formali che la contraddistinguono, indagandone la fonologia, la grafemica, la morfologia, la sintassi, il lessico e i meccanismi di coerenza logica e coesione formale;
- espressione di una cultura e mezzo per tramandarla;
- strumento del pensiero e della concettualizzazione;
- mezzo di espressione di sé (ivi, pag. 127-128).

Dalle diverse definizioni di lingua emerge una pluralità di valenze: cognitiva e sociale, culturale, metacognitiva ed espressiva (Cisotto, 2006). Da questo deriva il valore educativo di esperienze che permettano agli alunni di divenire competenti sotto il profilo linguistico. È attraverso la lingua, infatti, che i bambini “hanno accesso ai loro stati interni - pensieri ed emozioni - ne acquisiscono la consapevolezza, imparano a riconoscerli e a controllarli, costruiscono ragionamenti, organizzano fatti ed esperienze in quadri culturali e diventano capaci di rendere trasparenti idee, pensieri ed emozioni negli scambi comunicativi” (ivi, pag. 19).

2.4.1. Competenze linguistico-comunicative

Il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2001) si pone come documento fondamentale nell'ambito dell'apprendimento/insegnamento delle lingue. Nella prospettiva adottata in questo importante testo, la lingua è considerata non tanto come materia oggetto di studio, ma come processo in divenire che permette di comunicare in diversi contesti per raggiungere degli scopi. La competenza linguistica è intesa come costruito complesso che include sia competenze generali (non riferibili specificamente al dominio del linguaggio, ma necessarie per gestire al meglio i compiti comunicativi), sia competenze comunicative: linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche. Si tratta di componenti che sebbene possano essere descritte separatamente, si trovano sempre intrecciate in tutti gli usi della lingua (ivi).

Nella competenza linguistica rientrano la competenza lessicale, grammaticale e fonologica. Rispetto a quest'ultima, è interessante notare come nel recente *Volume complementare* (2020) i descrittori siano stati rielaborati sulla base dell'intelligibilità del messaggio e sulla accessibilità al significato per gli ascoltatori, sostituendo il tradizionale riferimento al "parlante nativo" come modello idealizzato a cui tendere (ivi, pag. 145).

La competenza sociolinguistica consiste nella "capacità di gestire la comunicazione in relazione alla dimensione sociale", adattando il messaggio al grado di confidenza degli interlocutori e padroneggiando aspetti dell'interazione linguistica come le formule di saluto, le espressioni idiomatiche, le convenzioni per la presa del turno di parola e altri indicatori di registro (Diadori, 2009, pag. 153).

La competenza pragmatica "riguarda l'uso effettivo della lingua nella co-costruzione del discorso" (Consiglio d'Europa, 2020). I descrittori di questa competenza si riferiscono alla capacità di adattare al contesto i propri messaggi, i quali sono usati per realizzare funzioni comunicative e vengono progettati sulla base di copioni interazionali codificati (Diadori, 2009, pag. 155). In particolare, il riferimento alle funzioni comunicative (personale, interpersonale, regolativo-strumentale, referenziale, metalinguistica e poetico-immaginativa) rimanda all'uso efficace di testi di vario tipo e genere per portare a termine compiti linguistici attraverso opportune strategie (ivi).

Il *Volume complementare* (2020) integra il *Quadro comune* (2001), comprendendo anche la competenza plurilingue e considerando la possibilità per gli apprendenti di attingere a tutte le loro risorse linguistiche per partecipare pienamente, in contesti sociali ed educativi, al raggiungimento di una comprensione reciproca (2020, pag. 133).

Dal documento emerge una visione olistica e dinamica in base alla quale le lingue conosciute a livello individuale non vengono confinate in compartimenti mentali rigidamente separati, ma si considerano parte di un unico repertorio interdipendente (ivi). Lo schema descrittivo della competenza linguistico-comunicativa come articolato nel QCER pone la co-costruzione del significato attraverso l'interazione al centro del processo di apprendimento/insegnamento, valorizzando la possibilità che tale processo avvenga in più lingue.

Inoltre, la competenza linguistico-comunicativa è messa in relazione a quattro diverse modalità comunicative: ricezione, produzione, interazione e mediazione. Tale articolazione permette di sostituire il tradizionale modello delle quattro abilità (ascoltare, leggere, parlare, scrivere) con una suddivisione più vicina all'uso reale della lingua, fondato sull'interazione e sulla co-costruzione del significato (Consiglio d'Europa, 2020, pag. 32). Competenze e modalità comunicative sono declinate attraverso i descrittori, da intendere come esempi di uso tipico della lingua, per ognuno dei livelli di riferimento: livello base (A1 e A2), intermedio (B1 e B2) e avanzato (C1 e C2). Nel *Volume complementare* (2020) viene introdotto anche il livello pre-A1, ritenendo che chi apprende una lingua sia sempre in grado di comunicare qualcosa, impiegando strategie personali e sfruttando efficacemente le risorse offerte dal contesto a supporto dell'interazione (ivi).

2.4.2. Bilinguismi in movimento

I bambini provenienti da contesti migratori possono sperimentare varie forme e modi di bilinguismo, caratterizzato dalla presenza della lingua d'origine e dell'italiano come seconda lingua. Una delle prime definizioni di bilinguismo descrive il fenomeno come "controllo nativo di due o più lingue", circoscrivendo la nozione entro la sola dimensione della competenza linguistica e attribuendo alla fluenza nativa il ruolo di soglia (Carbonara & Scibetta, 2020, pag. 26). Si tratta di una concezione ritenuta ormai obsoleta e ambigua, anche in considerazione del fatto che fa assumere al parlante nativo il ruolo di modello idealizzato a cui tendere, presupponendo erroneamente che sia "linguisticamente monolitico e avulso alla variazione" (ivi). L'osservazione delle competenze e delle pratiche orali e scritte dei bambini mostra come parole, suoni, strutture che appartengono a più codici vengano spesso integrate, disegnando forme di "bilinguismo in movimento", caratterizzato da un naturale "squilibrio" fra le lingue poiché vengono utilizzate in ambiti differenti, con interlocutori e per scopi diversi (Favaro, 2018, pag. 141). Il repertorio linguistico individuale non si configura come sistema solido e immutabile, ma come costellazione fluida in cui la competenza linguistico-comunicativa tra una lingua e l'altra è differente e potenzialmente in

continuo cambiamento (ivi). Ofelia García (2009) elabora un modello di bilinguismo dinamico secondo il quale i confini tra L1 e L2 divengono labili e gli usi linguistici multipli, adattivi e multimodali (Carbonara & Scibetta, 2020, pag. 29). Questo concetto viene rappresentato da un agglomerato di frecce (Figura 2) “in cui il bianco e il grigio rappresentano le due lingue e i movimenti delle frecce non implicano la direzionalità, ma la presenza simultanea della molteplicità linguistica” (ivi).

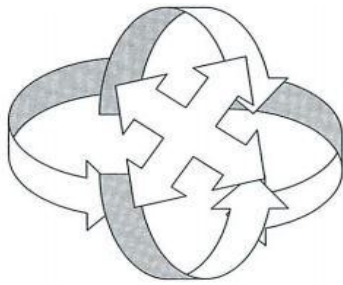


Figura 2 – Il modello di bilinguismo dinamico di Ofelia García (Carbonara, Scibetta, 2020, pag. 30).

Carbonara e Scibetta (2020) sottolineano come da questa definizione di bilinguismo dinamico emerga l’idea di un individuo bi/plurilingue caratterizzato da due aspetti: un sistema linguistico unico e una manifestazione di tale sistema non lineare (ivi).

L’ipotesi di una comune competenza linguistica era già stata formulata da Jim Cummins nel 1981 attraverso il modello rappresentato dal doppio *iceberg* (Figura 3) e basato su una *Common Underlying Proficiency* in opposizione alla visione di una *Separate Underlying Proficiency* che “configurava il bilinguismo come un sistema a due canali separati, uno per la L1 e uno per la L2, anche a livello cognitivo” (Carbonara & Scibetta, 2020, pag. 30). Invece, nel modello di Cummins le due lingue (punte dell’*iceberg*), sono una “manifestazione in superficie di una comune competenza cognitiva cross-linguistica profonda, raffigurata come soggiacente al di sotto della linea del mare” (ivi).

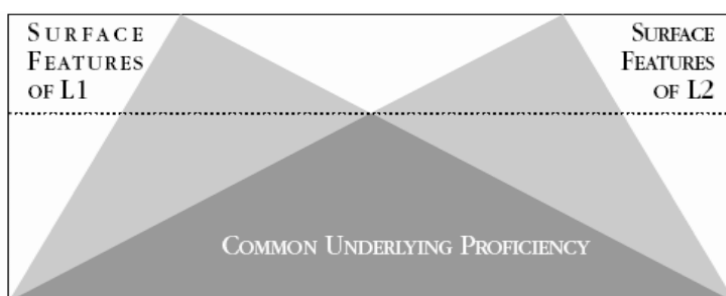


Figura 3 – Il modello di *Common Underlying Proficiency* di Jim Cummins.

Questo modello mostra una relazione di interdipendenza in base alla quale tutte le abilità linguistiche esercitate in una lingua possono avere un effetto positivo sullo sviluppo della competenza nell'altra lingua (ivi). Inoltre, Cummins ritiene che nello sviluppo bilingue ci siano due soglie di competenza. La prima soglia, più bassa, se raggiunta in entrambe le lingue permette di evitare effetti negativi dal punto di vista linguistico e cognitivo; la seconda soglia, di livello più elevato, se raggiunta in entrambe le lingue è associata a una più marcata crescita cognitiva (ivi, pag. 37). Il modello dell'*iceberg* ha una rilevanza ancora attuale, ponendo al centro della riflessione accademica ed educativa l'importanza di sviluppare sia la lingua madre sia la lingua seconda.

Dall'analisi della letteratura condotta da Carbonara e Scibetta (2020) emerge come lo sviluppo di entrambe le lingue possa incidere sullo sviluppo linguistico e cognitivo. Recenti studi dimostrano che "la consapevolezza metalinguistica è condivisa tra le due lingue e che le dinamiche di transfer possono avere effetti positivi in alcuni suoi aspetti" (Carbonara & Scibetta, pag. 31). In particolare, si fa riferimento alla *word awareness*, che consiste sia nella "capacità di segmentare il flusso linguistico in parole, isolandole come unità di senso, sia nella consapevolezza dell'arbitrarietà referenziale del segno linguistico, ovvero la cognizione che l'attribuzione di un termine a un referente è convenzionale" (ivi, pag. 40), oltre che alla *phonological awareness*, cioè "l'abilità di identificare e manipolare le unità fonologiche entro la singola parola" (ivi, pag. 42). Gli autori sottolineano come la scuola possa agire in modo efficace per promuovere il vantaggio di tipo metalinguistico legato al bilinguismo, anche in considerazione del legame di alcuni processi di natura metacognitiva con l'apprendimento della letto-scrittura, come la consapevolezza dell'arbitrarietà referenziale del segno linguistico e la consapevolezza fonologica (ivi, pag. 43).

Inoltre, appare significativa la prospettiva adottata da Carbonara e Scibetta (2020) che permette di tenere in dialogo studi linguistici e cognitivi con il campo delle ideologie linguistiche. I ricercatori evidenziano l'esistenza di una "percezione valoriale dicotomica rispetto al bilinguismo" (ivi, pag. 44). Nel caso di alcune lingue, come l'inglese, l'opinione pubblica appare generalmente bendisposta nel riconoscere innumerevoli vantaggi.

Invece, quando lo stesso vantaggio bilingue viene associato a studenti con *background* migratorio in riferimento alla lingua d'origine, "il pensiero comune si divide ed emergono atteggiamenti critici, oltre a un'abitudine ancora non estirpata di suggerire alle famiglie plurilingui di parlare italiano a casa per non danneggiare lo sviluppo linguistico dei figli" (ivi, pag. 45). Questo avviene perché i rapporti tra le lingue nella società sono contrassegnati da relazioni di potere simbolico che si modificano in base al contesto economico-politico non solo a livello di gerarchie tra lingue diverse, ma anche rispetto alla stessa lingua: il cinese, ad esempio, è considerato lingua di prestigio per la comunicazione globale, ma rischia di essere connotato come "lingua minorizzata" in riferimento agli studenti provenienti da contesto migratorio (ivi).

Essere consapevoli della necessità di riconoscere pari valore a tutte le lingue è un presupposto necessario per assumere un atteggiamento riflessivo e critico, che permetta di decostruire le gerarchie implicite tra le lingue attraverso pratiche che favoriscano "la nascita di legami, di ponti, di incontri su un piano di uguaglianza linguistica e sociale" (Moro, 2010, pag. 92). Se il fine della scuola è promuovere il pieno sviluppo della personalità dei bambini, mettendo al centro dell'azione educativa tutti gli aspetti relazionali, affettivi e cognitivi, è essenziale riconoscere le lingue d'origine e la diversità linguistica come valore di per sé: "si impara a parlare nella propria lingua materna ed così del resto che si impara meglio a parlare, con uno scambio di parole e di sentimenti, scambi che permettono di raccontarsi storie e di desiderare l'apprendimento di altre lingue e di altre storie" (ivi, pag. 84). Il fatto che nello spazio pubblico e scolastico siano presenti le lingue d'origine si configura come atto simbolico di riconoscimento verso ogni bambino, oltre che di legittimazione a essere così com'è, con le diverse lingue che lo abitano (ivi).

Parte seconda – Esperienza formativa

3. PER UNA STORIA DI CASO

I riferimenti teorici e pedagogici relativi all'intercultura e all'italiano L2 presentati nella prima parte dell'elaborato si sono configurati come "sapere di sfondo" (Mortari, 2009) tenuto criticamente in dialogo con l'osservazione condotta alla Scuola Primaria "Lenotti" dell'IC 12 Golosine (VR). Nell'ideazione del percorso osservativo, ho messo in relazione quanto emergente dal contesto con profonde motivazioni personali, considerando che il punto di partenza di qualsiasi indagine è un tema che si ritiene significativo e che si è interessati ad approfondire (Mazzoni, 2017).

Da cinque anni collaboro con gli insegnanti dell'IC 12 Golosine come Tutor Linguistico Cestim², conducendo laboratori di italiano L2 alla scuola primaria e secondaria di primo grado. La presenza in veste di Tutor Linguistico mi ha permesso di conoscere la comunità scolastica facendone parte, accompagnando i bambini e le bambine nei percorsi di apprendimento della lingua italiana e toccando con mano la valenza educativa della scuola nella sua continua azione di cambiamento, che arriva a qualificarsi come azione politica nel significato più ampio di "cura del benessere sociale" (Agosti, 2013).

All'inizio dell'anno scolastico 2021/2022 è emersa la possibilità di osservare l'esperienza formativa progettata e realizzata dall'insegnante di Italiano Cosetta Tomas in una classe prima plurilingue, caratterizzata dalla presenza di bambini che, provenienti da famiglie con *background* migratorio, abitano un paesaggio linguistico ricco e vario, dando voce a tante e diverse lingue. L'insegnante di Italiano ha guidato la classe nell'apprendimento della lettura e della scrittura attraverso il metodo Siglo, proposta metodologica che ho avuto modo di studiare durante il corso universitario tenuto dal prof. Claudio Girelli.

Alla luce di tutto questo, è nato in me il desiderio di avviare una prima fase esplorativa per definire l'ambito di indagine e realizzare uno studio inteso come "storia di caso", descrizione e racconto di quanto realmente vissuto dai bambini (Mortari, 2009).

² Il Cestim - Centro Studi Immigrazione - è un'associazione socio-culturale di Verona che dal 1990 si occupa di fenomeni migratori, conducendo un'attività di documentazione per una corretta rappresentazione dell'immigrazione, collaborando con le scuole del Comune e della Provincia per la realizzazione di laboratori di italiano L2 e promuovendo pratiche inclusive che permettano agli alunni provenienti da contesti migratori di sperimentare percorsi scolastici di crescita formativa.

L'indagine è stata orientata dal presupposto per cui il descrivere e il narrare l'esperienza educativa si configurano come vie privilegiate nella costruzione di un sapere pedagogico che intenda essere vivo e autentico (ivi).

3.1. Il contesto scolastico

L'Istituto Comprensivo 12 Golosine (VR) è caratterizzato dalla presenza di una scuola dell'infanzia, tre scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado. Nel quartiere Golosine, in cui si trovano i plessi, il 27% dei residenti ha cittadinanza non italiana. Si tratta della percentuale più elevata di tutta l'area del Comune di Verona, con un numero considerevole di nazionalità rappresentate (Ufficio Statistica del Comune di Verona, 2022). Il fatto che nel quartiere risiedano molte famiglie con cittadinanza straniera trova un rispecchiamento nella percentuale di alunni con cittadinanza non italiana che frequenta l'IC, pari al 43% sul totale degli iscritti (Cestim, 2022). La composizione delle classi esprime appieno il carattere multilingue e multiculturale del contesto sociale. La rilettura del PTOF e la mia esperienza nel contesto come Tutor Linguistico hanno fatto emergere una prospettiva che inquadra la scuola come *comunità* (ivi).

La necessità di promuovere percorsi formativi inclusivi che permettano la crescita della personalità degli alunni, in una scuola che divenga "di tutti e di ciascuno", richiede agli insegnanti di collaborare attivamente, secondo il proprio ruolo e le proprie competenze (ivi). In questo modo, l'essere comunità si declina e si concretizza innanzitutto come *comunità professionale* (Michelini, 2006). Nell'istituto comprensivo l'insegnante funzione strumentale per l'intercultura coordina una commissione composta dalle insegnanti referenti in ogni plesso e favorisce la messa in pratica delle disposizioni contenute nel *Protocollo di accoglienza* (IC 12 Golosine, 2017); cura i rapporti con i mediatori linguistico-culturali e collabora con il Cestim per l'implementazione di laboratori di italiano L2 in orario scolastico ed extrascolastico; promuove processi formativi per l'acquisizione di competenze interculturali da parte del personale docente, oltre che di competenze specifiche nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2, mettendo in atto interventi formativi con diversi enti, fra cui l'Università degli Studi di Verona.

La scuola diviene *comunità partecipata* (Michelini, 2006) nella misura in cui si apre alle famiglie, incoraggia il dialogo come modalità privilegiata per rafforzare l'assunzione di una reale corresponsabilità educativa e presta particolare attenzione nel delineare i caratteri di specificità "dell'incontro fra persone di diversa origine linguistica e culturale" (IC 12 Golosine, 2022/2025, pag. 7). Inoltre, la scuola promuove la realizzazione di numerosi progetti in sinergia con il territorio, anche attraverso forme di collaborazione in rete, che si pongono come finalità esplicita la prevenzione della dispersione scolastica e il contrasto alla povertà educativa. A partire dall'anno scolastico 2021/2022, l'Istituto ha assunto il ruolo di capofila della Rete Tante Tinte, coordinamento a cui aderiscono numerose scuole del Comune e della Provincia di Verona e che realizza diversi progetti per promuovere un'educazione interculturale e inclusiva. Inoltre, la collaborazione con il Cestim prevede la presenza all'interno dell'istituto di due Tutor Linguistici che cooperano con l'insegnante funzione strumentale interculturale in vista della progettazione, conduzione e valutazione di laboratori di italiano L2 in orario scolastico, oltre che per l'organizzazione di attività di studio assistito in orario extrascolastico e, nel mese di luglio, di un corso estivo di lingua italiana (IC 12 Golosine, 2022/2025, pag. 21). Sono presenti anche un volontario e una volontaria Cestim che, con dedizione e sensibilità, mettono a disposizione il loro tempo e la loro esperienza per supportare gli alunni arrivati da poco in Italia nell'apprendimento della lingua seconda. La relazione della scuola con il territorio si attua anche attraverso numerosi progetti, fra cui *Disegnare il Futuro* che, realizzato in rete con altre scuole veronesi, si pone come finalità generale il contrasto alla dispersione scolastica, sostenendo la motivazione ad apprendere attraverso la proposta di attività laboratoriali condotte da atelieristi esperti in diversi campi: scientifico, umanistico, storico, artistico e artigianale (ivi, pag. 44). Anche il Progetto *CEET - Cultura, Educazione, Empowerment, Territorio*, che a livello nazionale vede coinvolte undici regioni e per il Veneto si realizza a Verona, è portato avanti in rete con numerose associazioni e mira al contrasto della povertà educativa mediante la proposta di attività laboratoriali che attivino i bambini attraverso l'esplorazione di diversi linguaggi (ivi, pag. 15).

Infine, la scuola si configura come *comunità educante* (Michellini, 2006), incoraggiando una progettualità che sappia costruire percorsi formativi significativi pensati a partire dai bambini e dai ragazzi che abitano le classi, tenendo in dialogo la prospettiva delineata nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) con le peculiarità emergenti dal contesto. Nel PTOF, infatti, si legge che “la territorialità su cui insiste una scuola innerva nel profondo la natura e l'esistenza della scuola stessa. E se è vero che il quartiere Golosine parla, da tempo ormai e sempre più, le molte lingue della mondialità, della multietnicità e della multiculturalità, non deve sorprendere che di questo linguaggio plurale si sia arricchita l'offerta formativa che, attraverso il nostro Istituto, dal quartiere proviene e al quartiere ritorna” (IC 12 Golosine, 2022/2025, pag. 29). Pertanto, si incoraggia un'azione didattica inclusiva che tenga conto della “prospettiva linguisticamente multilivello delle classi” (ivi).

3.1.1. La classe prima

La scuola primaria “Lenotti” in cui ho svolto il percorso osservativo conta la presenza di cinque classi che frequentano a tempo pieno, 40 ore settimanali, dal lunedì al venerdì. Più della metà degli alunni frequentanti ha cittadinanza straniera, il 59% sul totale, nonostante si tratti per la maggior parte di bambini nati in Italia (Cestim, 2022). La classe prima è composta da 25 alunni, di cui 14 maschi e 11 femmine. È presente un bambino con certificazione secondo la L. 104/92.

Le osservazioni iniziali hanno portato a considerare l'*eterogeneità*, declinata nelle diverse dimensioni, come uno dei tratti distintivi del gruppo. I bambini della classe sono nati in Italia o arrivati con la famiglia nei primi anni di vita, ma la presenza di 23 alunni con *background* migratorio si traduce nella coesistenza di più lingue nei repertori linguistici personali. Il plurilinguismo è emerso come uno dei caratteri peculiari che contraddistingue il gruppo: a livello individuale, data la coesistenza di più codici linguistici nella competenza comunicativa dei singoli bambini, e in parte anche a livello collettivo, considerato che alcuni alunni usano spontaneamente diverse lingue per comunicare fra loro, in particolare l'inglese (Scibetta, 2016). I paesi d'origine delle

famiglie sono: Algeria, Benin, Cina, Filippine, Italia, Marocco, Moldavia, Nigeria, Romania e Sri Lanka.

Rispetto alla dimensione socio-affettiva, fin dall'inizio dell'anno scolastico la classe ha mostrato una generale disponibilità a mettere in atto forme amichevoli di vicinanza e supporto. È stata rilevata una marcata predisposizione da parte di più bambini ad assumere posture imitative accentuate, sia rispetto a comportamenti adeguati sia rispetto a comportamenti inadeguati. Per la maggior parte degli alunni è emerso il bisogno di potenziare l'ascolto attivo, soprattutto nei momenti poco strutturati e meno esecutivi, come nell'interazione dialogica durante il cerchio (Tomas, 2021/2022a). Inoltre, si sono osservati fin da subito livelli diversi nella capacità di controllare le emozioni e di autoregolare il proprio comportamento in un contesto sociale. Quattro alunni, in particolare, hanno mostrato una certa difficoltà nel controllo emotivo, con severe reazioni di rabbia, comportamenti oppositivi e la tendenza ad abbandonare spontaneamente l'aula (ivi). Tali comportamenti hanno richiesto, fin dai primi giorni di scuola, la mediazione "uno a uno" da parte dell'adulto per contenere e sostenere processi di consapevolezza e autoregolazione (ivi).

L'osservazione iniziale ha portato a rilevare una situazione eterogenea anche rispetto alla dimensione degli apprendimenti. In particolare, l'analisi delle concettualizzazioni della lingua realizzata dall'insegnante nel mese di settembre, attraverso una prova di scrittura spontanea secondo la prospettiva dell'alfabetizzazione emergente delineata da Ferreiro-Teberosky (1985), ha fatto emergere che 18 alunni si collocavano nella fase logografica (preconvenzionale), 3 in fase sillabica, 2 in fase sillabico-alfabetica e 1 in fase alfabetica (Tomas, 2021/2022a). Rispetto alle competenze linguistico-comunicative orali, all'inizio dell'anno scolastico alcuni bambini ricorrevano all'impiego di strategie non verbali e alla mediazione dell'interlocutore (l'insegnante e/o il compagno) come condizione per riuscire a comunicare efficacemente. Per diversi alunni risultava molto limitata la conoscenza lessicale e si riscontravano diffuse difficoltà fonologiche (ivi). L'insegnante di italiano, nell'analisi iniziale, sottolineava il fatto che per molti bambini l'italiano si configurasse come lingua seconda (ivi). In particolare, Y. L., bambino di origine cinese, si trovava in una "fase di silenzio" (Chini, 2005): ascoltava e comprendeva

le espressioni ricorrenti nella quotidianità in classe, orientandosi con una certa autonomia, e interagiva mettendo in atto strategie non verbali, mentre risultava assente la produzione di parole o frasi. Il colloquio con la famiglia ci ha permesso di avere alcune informazioni sul percorso pregresso di L.: l'alunno è nato in Italia, ha vissuto per alcuni anni in Cina e, tornato in Italia, ha frequentato la scuola dell'infanzia in maniera discontinua, anche a causa all'emergenza sanitaria provocata dal Covid-19. A partire da ottobre, L. ha iniziato a frequentare anche il laboratorio di italiano L2 da me condotto in veste di Tutor Linguistico Cestim, per un'ora e mezza alla settimana, insieme ad altri due bambini di classi diverse.

3.2. L'ambito e gli strumenti osservativi

Attraverso una prima esplorazione del contesto, ho avuto modo di definire in maniera più puntuale l'ambito di indagine. In accordo con l'insegnante di Italiano Cosetta Tomas, è stato possibile condividere la stessa unità di campo con Giulia Imberti, iscritta come me al Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria, adottando prospettive diverse. Giulia Imberti ha indagato le modalità con cui la classe è stata guidata nella scoperta del linguaggio alfabetico attraverso il metodo Siglo, scelto dall'insegnante per promuovere l'apprendimento della lettura e della scrittura; la mia indagine si è rivolta con particolare attenzione al percorso di apprendimento dell'italiano L2 vissuto da L., bambino di origine cinese che all'inizio dell'anno scolastico si trovava in una fase interlinguistica di silenzio/ascolto attivo. Ho osservato il modo peculiare con cui l'alunno ha iniziato a usare la lingua seconda in un contesto caratterizzato dalla prospettiva e dai caratteri di specificità del metodo Siglo, rivolgendo lo sguardo in modo mirato allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative nelle attività di produzione e interazione orale.

Ho svolto il percorso osservativo con l'intento di pervenire a una comprensione dell'esperienza profonda, concreta e contestuale (Mortari, 2007), ponendo lo sguardo sulla reale esperienza di L. nel contesto della classe per un periodo prolungato di tempo. L'osservazione si è svolta da novembre a maggio, il giovedì mattina, dalle 8 alle 12, per un totale di 70 ore. Nell'osservare il percorso di apprendimento dell'italiano L2

intrapreso da L. attraverso il metodo Siglo, è stato fondamentale per me fare riferimento al contesto dell'intero gruppo-classe, considerato che "non si può raggiungere una comprensione di un particolare fenomeno se non prendendo in considerazione il contesto in cui esso si presenta, perché è proprio lì che il fenomeno accade secondo le modalità che gli sono più proprie" (Mazzoni, 2017, pag. 192).

L'osservazione partecipante è stata considerata come tecnica privilegiata per la raccolta dei dati, poiché mi ha permesso di entrare in relazione con L. e di descrivere quanto emergente "non solo dal punto di vista esterno, ma acquisendo anche quello interno" (ivi, pag. 202). Inoltre, ho fatto riferimento all'analisi delle fonti prodotte dai soggetti coinvolti: gli scambi comunicativi fra L. e i compagni, i disegni, i manufatti e le scritture di L., insieme ai materiali prodotti per le attività e alla documentazione elaborata dall'insegnante di Italiano.

Si è rivelato particolarmente utile il metodo della triangolazione, praticando modalità di confronto con più ricercatrici impegnate sul campo per attivare diversi punti di osservazione (Mortari, 2007, pag. 210). Durante il percorso i dati raccolti sono stati condivisi con Giulia Imberti, collega in tesi, e con Cosetta Tomas, maestra di Italiano che si è mostrata fin da subito "insegnante in ricerca", confrontando le osservazioni e riflettendo insieme su quanto emerso. La documentazione ha assunto un ruolo fondamentale come pratica in grado di produrre tracce, memoria e riflessione, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione (MIUR, 2012). L'attività documentativa è stata pensata e curata non solo come strumento essenziale ai fini della mia indagine, ma anche e soprattutto come risorsa per tutti i soggetti coinvolti, bambini e adulti, in ottica formativa.

3.2.1. L'osservazione partecipante

L'osservazione condotta può definirsi "partecipante" perché mi ha permesso di divenire parte del contesto, attraverso un impegno prolungato e continuo (Mortari, 2007). Il fatto di essere stata presente per un lungo periodo di tempo, da novembre a maggio, e di aver partecipato alla lezione il giovedì mattina per l'intera mattinata, mi ha permesso di osservare L. e il gruppo classe nello svolgimento delle diverse attività, oltre che nei

momenti di passaggio tra una proposta e l'altra e durante la ricreazione, tempo privilegiato per cogliere i "centri di interesse" dei bambini, il costruirsi del gruppo nel divenire delle relazioni tra compagni e l'uso della lingua in situazioni autentiche (ad esempio, nel gioco, nella condivisione di una scoperta o nella risoluzione di un conflitto). Inoltre, ho partecipato ai colloqui svolti con il papà di L. all'inizio e alla fine dell'anno scolastico, in cui è stato possibile non solo dare una restituzione del percorso svolto a scuola, ma anche raccogliere informazioni significative dalla famiglia.

Durante le osservazioni ho documentato e raccolto i dati attraverso fotografie e video. Mi sono servita anche di strumenti osservativi, "guide per l'occhio" costruite in base a quanto emergente dal contesto per orientare lo sguardo rispetto ai processi di apprendimento attivati (Castoldi, 2016). Inoltre, ho scritto delle osservazioni "carta-matita", cioè annotazioni immediate sul mio quaderno di lavoro per registrare quanto emerso nel modo più fedele possibile, descrivendo i diversi elementi rilevati (Castoldi, 2012, pag. 70).

L'osservazione è stata condotta considerando il ricercatore stesso come principale strumento di indagine, la cui competenza consiste nel trovare il modo più adatto di raccogliere i dati nella precisa situazione in cui si trova e viene misurata "nel saper essere rispetto al contesto in cui agisce" (Mortari, 2007, pag. 74). In quest'ottica, il mio sguardo è stato posto oltre che sulla qualità dell'esperienza di apprendimento di L. nel gruppo classe, anche sulle modalità della mia presenza (ivi). In particolare, ho cercato di lavorare su me stessa a partire dall'auto-osservazione dei miei "modi di esserci", cercando di stare in risonanza ricettiva rispetto al contesto per adattarmi alle qualità emergenti con una postura di ascolto e di attesa, e avvicinandomi alla rete di significati che innerva l'esperienza senza anticipare, con rispetto (Mortari, 2009).

3.2.2. L'analisi delle fonti

L'osservazione partecipante mi ha permesso di accedere alle numerose fonti prodotte dai vari soggetti nel loro contesto d'azione (Mazzoni, 2017). Ho fatto riferimento alla documentazione elaborata dall'insegnante Cosetta Tomas, in particolare:

- *Progettazione annuale di Italiano*, scritta in seguito all'osservazione iniziale della classe;
- *Piano di lavoro*, documento personale per la programmazione aggiornato quotidianamente dall'insegnante;
- *Diario del docente*, registro condiviso con le famiglie aggiornato quotidianamente;
- *Documentazione in fieri*, presentazione *PowerPoint* riferita nello specifico al metodo Siglo, contenente testi e fotografie, aggiornata periodicamente dall'insegnante.

Inoltre, ho potuto osservare i numerosi materiali realizzati *ad hoc* dalla maestra, secondo gli scopi previsti dal metodo Siglo e in base alle caratteristiche personali dei bambini.

Mi sono servita di audio e videoregistrazioni come strumenti per osservare L. nei diversi contesti di apprendimento e socialità, caratterizzati dall'interazione con i compagni e con l'insegnante (nel cerchio del mattino, nelle isole di lavoro, durante la ricreazione in cortile). Attraverso la documentazione, le interazioni verbali sono diventate una fonte significativa per osservare lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative nelle attività di produzione e interazione orale. Mi sono servita anche di fotografie come strumento per documentare, in particolare, quanto prodotto da L.: disegni, scritte e manufatti.

La documentazione, attraverso registrazioni audio/video e fotografie, si è rivelata fondamentale per tenere traccia sia dei processi di apprendimento sia dei prodotti, oltre che per separare il momento dell'osservazione da quello dell'analisi, tornando più volte ad osservare le fonti e assumendo diverse prospettive, anche grazie al confronto con l'insegnante (Castoldi, 2016).

3.2.3. La scrittura del diario di bordo

Le osservazioni condotte in classe sono state rilette attraverso la scrittura del diario di bordo. Come per l'esperienza universitaria di tirocinio, ho articolato il diario in tre sezioni: prima, durante e dopo l'osservazione. La prima parte è stata dedicata a riflessioni anticipatorie, esplicitando chi/cosa intendevo osservare e le mie aspettative; la seconda parte è stata dedicata alla descrizione e narrazione di quanto osservato; la parte conclusiva è stata utilizzata per la scrittura di riflessioni sull'esperienza. Il diario si è configurato come spazio in cui annotare "tutti quei dati, quei fenomeni e quegli eventi che sono sembrati rilevanti, non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello emotivo e affettivo, sociale ed etico" (Mortari, 2007, pag. 227). È stato pensato come luogo in cui descrivere certi eventi, narrare quanto vissuto e riflettere sull'esperienza, istituendo un dialogo continuo con le teorie pedagogiche (Mortari, 2007). La scrittura ha permesso di tornare ad osservare la scena da lontano, esplicitando anche il pensare e il sentire che hanno accompagnato l'esperienza per "stare con padronanza dentro la storia che si va costruendo" (Mortari, 2007, pag. 229). Il diario, infatti, ha offerto l'occasione di documentare diversi aspetti della ricerca, considerandola nella sua complessità, vivendo un coinvolgimento non solo a livello cognitivo, ma anche affettivo ed emotivo in una rete di relazioni significative che hanno portato a reciproca trasformazione (Mortari, 2007, pag. 228). In quest'ottica, la scrittura si è rivelata una pratica essenziale per l'autocomprensione, occasione per divenire più consapevole del mio ruolo di osservatrice e futura insegnante.

3.3. In ricerca "con" i bambini e l'insegnante

La raccolta dei dati è stata pensata non tanto come ricerca "sulle" persone, ma "con" le persone nel contesto osservato, considerando i partecipanti come co-soggetti e co-ricercatori (Mortari, 2007, pag. 137). Con l'insegnante Cosetta Tomas è stato possibile condividere quotidianamente osservazioni su quanto emergente, riflettendo sui vissuti e orientando insieme il processo di costruzione dei significati dell'esperienza. Inoltre, il processo di indagine è stato posto in una prospettiva "di servizio", rifuggendo una logica acquisitiva che, nel carpire informazioni senza restituire senso, rischia di oggettivizzare

l'altro. Per definire i tratti costitutivi della mia presenza in classe, è stata fondamentale l'adozione di una postura etica che, come in ogni azione educativa, considerasse centrale il benessere dei bambini, creando le condizioni per l'instaurarsi di relazioni caratterizzate da affetto e significatività, con l'intento di offrire il meglio possibile in termini di esperienza educativa (Mortari, 2007). Respinta ogni visione strumentale dell'altro, l'obiettivo di pervenire a un incremento di conoscenza ha richiesto di essere perseguito attraverso un principio di rispetto. Questo ha comportato la necessità e il desiderio di "avvicinarsi all'altro con delicatezza" e di "accogliere il modo in cui l'altro si presenta senza imporre nulla che pregiudichi la possibilità di un incontro autentico" (Mortari, 2009, pag. 48).

4. IL METODO SIGLO

La mia conoscenza del metodo Siglo è stata approfondita durante il corso universitario di *Didattica della Lettura e della Scrittura* tenuto dal prof. Claudio Girelli. Si tratta di un metodo elaborato dal maestro Giovanni Meneghello, il quale inizia ad insegnare negli anni del dopoguerra nelle pluriclassi di montagna del Friuli e, in seguito al terremoto del 1976, si trasferisce a Verona dove prosegue nel suo lavoro, tenendo costantemente in relazione la pratica sperimentata quotidianamente in classe con la riflessione e la ricerca scientifica (Meneghello & Girelli, 2016). Alla fine degli anni Sessanta, Meneghello delinea il metodo nelle sue caratteristiche principali e, dagli anni Settanta, inizia a tenere formazioni per insegnanti, impegno che porta avanti anche a Verona in seguito al trasferimento (ivi). Prima di presentare i caratteri che contraddistinguono questo metodo, è importante definire l'orizzonte di senso in cui il maestro lo colloca: "per lui educare era lo scopo, apprendere a leggere e scrivere, e farlo con competenza e rigore, costituiva un mezzo" (ivi, pag. 5). Gli aspetti teorici e operativi che connotano la proposta elaborata da Meneghello confermano questa idea educativa di fondo, che affida all'insegnante la responsabilità di facilitare l'apprendimento della lettura e della scrittura come occasione per "aiutare ogni bambino a crescere, a diventare il miglior sé stesso possibile" (ivi).

4.1. Dal linguaggio parlato al linguaggio alfabetico

Il metodo Siglo definisce le condizioni affinché ciascun bambino possa apprendere il linguaggio alfabetico nel modo più possibile naturale e autonomo, in base al proprio ritmo e alle proprie caratteristiche personali (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 6). Per comprendere come questo possa avvenire, è necessario precisare il rapporto tra linguaggio parlato e quello alfabetico. Le teorie dell'apprendimento a cui ho fatto riferimento nella prima parte dell'elaborato (Par. 2.1) descrivono le modalità con cui i bambini apprendono spontaneamente il linguaggio parlato, cioè attraverso l'attivazione di strutture cerebrali di cui dispongono dalla nascita e grazie al ruolo fondamentale dell'interazione con un ambiente ricco di stimoli. Il modo con cui si apprende il linguaggio parlato offre un'importante analogia per comprendere come avvenga

l'apprendimento della lettura e della scrittura (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 14). Il linguaggio alfabetico, infatti, è considerato come "rappresentazione visiva" di quello parlato. Entrambi sono formati da un sistema di significanti, uditivi nel caso del linguaggio orale e visivi per quello alfabetico, rispetto ai quali è fondamentale sia condiviso convenzionalmente un significato (ivi). I segni, uditivi e visivi, sono arbitrari, poiché non hanno alcun legame con la realtà: le parole parlate operano un primo livello di astrazione, mentre quelle scritte si riferiscono alle prime e rappresentano un secondo livello di astrazione (ivi, pag. 15). Inoltre, il linguaggio orale e quello scritto permettono di comunicare attraverso due funzioni analoghe: una funzione ricettiva (ascoltare e leggere) e una produttiva (parlare e scrivere). Pertanto, è possibile affermare che sussista un rapporto di dipendenza fra il linguaggio parlato e il linguaggio scritto, in cui "il secondo è originato dal primo e ricava da esso struttura e finalità" (ivi). Come evidenziato nella prima parte dell'elaborato (Par. 2.4), il linguaggio ha lo scopo principale di permettere la comunicazione interpersonale e questo rimane un tratto costitutivo tanto nel linguaggio orale, quanto in quello scritto, ciò che cambia sono solo le modalità a cui si ricorre per soddisfare esigenze diverse (ivi).

Il legame tra il linguaggio parlato e quello alfabetico sembra però non tradursi in una concreta corrispondenza poiché "parliamo per sillabe", pronunciando parole costituite da impulsi sillabici, mentre "scriviamo per lettere" (ivi). Se nell'apprendimento/insegnamento del linguaggio alfabetico si considera come unità la singola lettera, si è costretti a ricorrere a complessi processi mentali di analisi e di sintesi. In particolare, nella scrittura si rendono necessari processi analitici per scindere suoni sillabici in elementi letterali, mentre nella lettura occorre attivare processi di sintesi dei singoli elementi letterali in suoni sillabici (ivi, pag. 6). Si tratta di operazioni che richiedono al bambino di portare l'attenzione sulla decifrazione dei singoli segni, pregiudicando la possibilità di dedicarsi alla più significativa attività di comprensione. Le operazioni di scissione e fusione implicano un livello elevato di astrazione e questo rende necessario il ricorso all'attività di insegnamento formale da parte dell'adulto, togliendo la possibilità al bambino di cimentarsi nella scoperta autonoma del linguaggio alfabetico (ivi).

Il metodo elaborato da Giovanni Meneghello evita questa criticità mediante una fondamentale intuizione. Individua, infatti, nella sillaba globale la possibilità di una corrispondenza immediata tra linguaggio parlato e linguaggio scritto: “alle sillabe emesse a voce può corrispondere solo l’analogo gruppo di lettere percepito unitariamente come un unico segno, una sillaba globale” (ivi). La reciprocità tra i due linguaggi si concretizza tra le fonosillabe del linguaggio parlato e le grafosillabe del linguaggio alfabetico, considerate come un tutt’uno, non come la sintesi delle singole lettere (ivi). Per un bambino non ancora alfabetizzato il gruppo di lettere da cui è formata la grafosillaba può essere visto e appreso come un segno unitario che, soltanto in un secondo momento, scoprirà essere scomponibile.

In sintesi, i presupposti fondamentali del metodo sono costituiti dal ritenere la lettura e la scrittura come un vero e proprio linguaggio, al pari di quello orale, oltre che dal considerare la corrispondenza fra i due linguaggi a livello di sillaba globale. Questi presupposti rendono possibile un cambio di prospettiva radicale rispetto ai tradizionali metodi di apprendimento/insegnamento della letto-scrittura. Il bambino potrà apprendere per scoperta e in modo autonomo che alla parola parlata corrisponde una parola scritta, ugualmente funzionale a trasmettere significati, e che a ogni suono sillabico della parola parlata corrisponde un particolare segno, anch’esso sillabico (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 6). Come i bambini imparano a parlare attraverso l’interazione con persone accoglienti in un contesto stimolante, così potranno apprendere autonomamente e per scoperta il linguaggio alfabetico in un ambiente che sappia accompagnarli, incoraggiando e sostenendo la loro motivazione intrinseca (ivi, pag. 11). Si tratta, cioè, “non tanto di insegnare a leggere e scrivere come una tecnica, ma di apprendere un linguaggio che consenta di comprendere e comunicare l’esperienza per incrementare il proprio patrimonio interiore” (ivi). All’insegnante è richiesto di sostenere il naturale processo di alfabetizzazione emergente che i bambini attivano spontaneamente prima di iniziare a frequentare la scuola primaria (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 12). Meneghello definisce questo metodo “ortogenetico”, in quanto rispondente ad un percorso “il più possibile rispettoso del bambino, dei suoi processi,

ritmi e modalità di apprendimento” (ivi, pag. 7). Successivamente, è stata scelta la denominazione Siglo (Sillaba Globale) per segnalare l’intuizione centrale del metodo.

4.1.1. L’alfabetizzazione emergente

Fino agli anni Settanta con il termine “alfabetizzazione” venivano indicate le operazioni di “codifica e decodifica del linguaggio scritto, con enfasi su aspetti percettivi e grafomotori” (Cisotto, 2017, pag. 13). Attualmente, invece, l’alfabetizzazione è intesa come “processo articolato, in cui intervengono componenti strumentali, cognitive, culturali, sociali, distribuito lungo un *continuum* di competenza, dalla familiarizzazione iniziale fino agli usi maturi dell’età adulta” (ivi). Da questa definizione appare evidente che il concetto si è arricchito di valenze complesse, “presentando non solo gli aspetti percettivi, cognitivi e grafomotori che riguardano gli apprendimenti strumentali, ma anche componenti e sfaccettature sociali, culturali e linguistiche” (Boscolo, 2016, pag. 53). Si tratta di un processo caratterizzato da uno sviluppo evolutivo: una prima fase costituita dall’alfabetizzazione emergente, in cui il bambino familiarizza con il linguaggio alfabetico, e una fase successiva di alfabetizzazione formalizzata.

Nell’analisi condotta dal gruppo di ricerca coordinato da Pinto (2008), l’alfabetizzazione emergente è definita come “l’insieme delle competenze, delle conoscenze e delle attitudini, acquisibili anche in contesti extrascolastici antecedenti all’apprendimento formale di scrittura e lettura, le quali concorrono alla sua realizzazione” (Pinto et al., 2008, pag. 962). Come conferma della continuità processuale tra alfabetizzazione emergente e apprendimento della letto-scrittura, gli autori citano alcune ricerche di tipo longitudinale che “dimostrano l’esistenza di forti legami tra alcune competenze dei bambini prescolari e le loro *performance* sia nella prima scolarizzazione che nelle classi successive” (ivi, pag. 963). Tuttavia, gli autori stessi sottolineano il fatto che tali ricerche siano state condotte su bambini di madre lingua inglese, “opaca” e diversa da quella italiana, “trasparente” (ivi). Pinto e colleghi (2008) elaborano un modello relativo all’alfabetizzazione emergente valido per i bambini di lingua italiana, caratterizzato da tre fattori correlati tra loro:

- la consapevolezza fonologica: “capacità di riflettere sul linguaggio per individuare le unità sonore che ne costituiscono il flusso e manipolarle intenzionalmente” (Pinto, Accorti & Camilloni, 2017, pag. 30);
- la consapevolezza testuale: “saper superare il piano della singola unità di significato veicolata dalla parola per costruire una rete di connessioni tra parole” (ivi);
- la consapevolezza notazionale: “capacità di elaborare forme di scrittura simili all’ortografia convenzionale” (ivi).

Nel modello elaborato, l’elemento di novità “è costituito dalla presenza, accanto alle tradizionali competenze che formano il costrutto di alfabetizzazione emergente (abilità linguistiche generali, competenza fonologica e competenza testuale) di un fattore di consapevolezza notazionale” (ivi, pag. 31). Si tratta di una conoscenza che predice l’acquisizione della correttezza ortografica e della codifica e decodifica alfabetica meglio della consapevolezza fonologica, tradizionalmente considerata centrale per preparare alla lettura e alla scrittura (ivi). La consapevolezza notazionale esprime la comprensione del principio che sta alla base della funzione simbolica, cioè che “qualcosa sta al posto di un’altra”. Si riferisce ai vari sistemi di notazione (disegno, scrittura alfabetica, scrittura di numeri, notazione musicale), segni diversi che il bambino vede costantemente intrecciati nel mondo che lo circonda e che egli stesso tenta di riprodurre in una sorta di *bricolage* in cui mescola insieme immagini e scrittura (ivi, pag. 32). Per imparare a leggere e scrivere, quindi, è importante sviluppare una sensibilità alla funzione dei segni all’interno del codice scritto (ivi).

I bambini sono precocemente impegnati in un processo di concettualizzazione dei segni scritti, cercano di elaborare ipotesi per comprenderli, interpretarli e utilizzarli. Ferreiro (2003) sottolinea come la scrittura possa essere concettualizzata in due modi molto differenti: come *codice* grafico di trascrizione delle unità sonore o come *rappresentazione* del linguaggio. La differenza fondamentale è data dal fatto che nella codificazione gli elementi e le loro relazioni sono predeterminati, mentre la rappresentazione implica una creazione: l’invenzione della scrittura è stato un processo storico di costruzione di un sistema di rappresentazione (ivi). Il bambino apprendente

deve reinventare questo sistema, comprendendo il processo di costruzione e le regole di produzione della lingua scritta.

La distinzione tra i due modi di concettualizzare la lingua ha profonde ricadute sul piano pedagogico: se si concepisce la scrittura come codice di trascrizione, si pone in primo piano la discriminazione percettiva, separando il significante sonoro dal significato, e l'apprendimento si traduce nell'imparare una tecnica. Invece, se si concepisce la scrittura come sistema di rappresentazione, il suo apprendimento diventa "appropriazione di un nuovo oggetto di conoscenza, ossia apprendimento concettuale" (ivi). Le scritture spontanee dei bambini si configurano come indicatori delle esplorazioni messe in atto nel processo di ricostruzione della lingua scritta. La ricerca condotta da Ferreiro e Teberosky (1985), fondata sull'osservazione delle scritture spontanee in età prescolare, ha portato a scoprire una linea evolutiva regolare. Nonostante ci siano variazioni nell'età legate alla comparsa delle concettualizzazioni, le sequenze sembrano confermate in diversi ambienti culturali, situazioni educative e lingue. Le ricercatrici individuano una fase presillabica, che coincide con i processi di discriminazione tra il modo di rappresentazione di tipo iconico e non iconico. I bambini distinguono l'azione del disegnare da quella dello scrivere, consapevolezza di fondamentale importanza poiché nel disegno le forme dei grafismi riproducono la forma degli oggetti, mentre nella scrittura le forme dei grafismi sono arbitrarie (Ferreiro, 2003). I bambini "concettualizzano la scrittura come un insieme di forme arbitrarie, disposte linearmente, che non rappresentano gli aspetti figurativi dell'oggetto - per i quali serve il disegno - e che servono fundamentalmente per rappresentare quella proprietà importantissima degli oggetti che il disegno non riesce a rendere: il nome" (Ferreiro & Teberosky, 1985). Arbitrarietà e linearità sono le prime caratteristiche evidenti della scrittura prescolare. Successivamente vengono elaborate le condizioni di interpretabilità: affinché una scrittura rappresenti adeguatamente qualcosa, serve una condizione quantitativa e una condizione qualitativa (ivi). Analizzando la scrittura spontanea di un bambino riconducibile a questa fase si noteranno stringhe di prime parole con una quantità minima e una variazione interna di lettere: il bambino considera "parola" una successione di almeno tre lettere/simboli tutti diversi tra loro. Questa

prima fase è definita presillabica e logografica poiché non sono ancora emerse differenze o somiglianze tra significati sonori. Quando il bambino porta l'attenzione sulle proprietà sonore del significante e coglie la relazione tra ciò che si scrive e gli aspetti sonori del parlato, inizia la fase di fonetizzazione della scrittura (ivi). Inizialmente si manifesta un periodo sillabico, in cui i segni sulla carta rappresentano gruppi di suoni che coincidono con le sillabe componenti le parole orali; segue un periodo sillabico-alfabetico, caratterizzato dalla produzione di una scrittura mista in cui il valore sonoro attribuito al segno varia dalla sillaba al fonema; infine, emerge un livello alfabetico, in cui il bambino scopre che la sillaba può essere scomposta in elementi minori e si realizza la corrispondenza biunivoca tra ogni lettera scritta e un singolo suono della lingua parlata (Ferreiro & Teberosky, 1985; Pinto, Accorti & Camilloni, 2017).

4.2. Le caratteristiche e la struttura del metodo Siglo

Il metodo Siglo considera il linguaggio alfabetico in stretta correlazione al linguaggio parlato e fa leva sull'unica corrispondenza che è possibile individuare a livello immediato, cioè la sillaba globale. In questo modo, si creano le condizioni per apprendere la lettura e la scrittura dando continuità al naturale sviluppo del processo di alfabetizzazione emergente. Sostenere i bambini nella scoperta del linguaggio alfabetico significa garantire loro la possibilità di costruire la conoscenza della lingua scritta come sistema di rappresentazione (Ferreiro, 2003), ripercorrendo a livello individuale (ontogenetico), lo sviluppo storico (filogenetico) delle diverse forme di scrittura (Meneghello & Girelli, 2016).

Lo sviluppo dei sistemi di scrittura ha determinato una più efficiente capacità di rappresentare tutte le parole del linguaggio parlato con il minor numero possibile di segni grafici, ma nei sistemi alfabetici questo ha portato alla perdita di corrispondenza diretta tra suoni che compongono le parole parlate e le lettere che li rappresentano (ivi, pag. 17). Le prime forme di scrittura, pittografiche e ideografiche, sono di tipo non-fonetico poiché il segno rappresenta il significato della realtà (ivi). Il passaggio alle scritture fonetiche, basate sui suoni delle parole e non più sul significato a cui si riferiscono, è avvenuto grazie all'intuizione del valore fonico delle parole: nelle scritture

sillabiche si verifica una piena corrispondenza tra linguaggio orale e linguaggio scritto, poiché ogni segno rappresenta una sillaba parlata (ivi). Con l'invenzione della scrittura alfabetica si è creata la possibilità di ridurre notevolmente il numero di segni necessari per scrivere, ma è andata persa la corrispondenza diretta con gli impulsi sonori che formano le parole pronunciate oralmente (ivi). Il metodo Siglo permette ai bambini di apprendere a leggere e scrivere per sillabe globali, ripercorrendo a livello individuale il percorso evolutivo delle forme di scrittura e arrivando a conoscere, in un secondo momento, le singole lettere (ivi).

Il fatto di ricorrere alla sillaba globale permette di rendere l'apprendimento del linguaggio alfabetico non solo significativo, come autentica conquista, ma anche accessibile, poiché la corrispondenza fra fonosillabe e grafosillabe è immediata e non richiede complessi processi di analisi e sintesi dei singoli grafemi e fonemi (ivi, pag. 25). La proposta, pertanto, si configura come inclusiva poiché permette ad ogni bambino di apprendere "a partire da dove si trova", in base al proprio stile e in base al proprio ritmo (ivi).

Tradizionalmente si pensa che il momento adatto per l'avvio alla letto-scrittura sia l'inizio della scuola primaria, ritenendo che a sei anni i bambini abbiano maturato i prerequisiti necessari per imparare a leggere e scrivere come una tecnica, acquisendo la strumentalità necessaria che solo in un secondo momento potrà essere sfruttata per comunicare significati. Il metodo Siglo, invece, rovescia questa prospettiva: auspica che il processo di apprendimento della letto-scrittura inizi alla scuola dell'infanzia, se non già in famiglia, come sostegno all'alfabetizzazione emergente; considera il processo di scoperta del linguaggio alfabetico come occasione di crescita e di sviluppo di capacità cognitive, sociali e personale; ritiene l'acquisizione strumentale costitutivamente legata all'uso della lingua scritta in contesti comunicativi nei quali i bambini possano cogliere ed esprimere significati (ivi, pag. 17). Si tratta di incoraggiare nei bambini l'amore per la lettura e la scrittura come linguaggio che permette di comunicare i propri bisogni e la propria esperienza in contesti stimolanti e carichi di affettività, proprio come accade con il parlare e l'ascoltare (ivi, pag. 19). Amare la lettura e la scrittura si pone come

condizione per raggiungere una finalità educativa: “far fiorire tutte le diverse potenzialità del bambino” (ivi).

La struttura del metodo prevede quattro fasi (Allegato 1). Tali fasi, presentate brevemente in questa sede, verranno trattate in modo più approfondito in riferimento all’esperienza formativa osservata a scuola (Cap. 6):

1. la prima fase, di preparazione, prevede a sua volta quattro percorsi dedicati ad arricchire il linguaggio parlato, memorizzare nomi cari e riconoscerne le grafosillabe a livello visivo, scoprire e riconoscere le fonosillabe a livello uditivo, scoprire e utilizzare le scritture che l’uomo ha ideato nel corso della storia per comunicare;
2. la seconda fase si pone come obiettivo la scoperta della corrispondenza tra le sillabe globali del linguaggio parlato e quelle della scrittura;
3. la terza fase promuove l’amore per la lettura e la scrittura come pratiche per cogliere e comunicare vissuti personali e aspetti del proprio patrimonio interiore;
4. la quarta fase è dedicata alla scoperta del sistema alfabetico e non prevede attività specifiche, poiché il bambino arriverà alla conoscenza delle singole lettere autonomamente, attraverso le precedenti fasi (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 7).

5. UNA MAPPA PER PROGETTARE

L'osservazione svolta mi ha permesso di cogliere il modo in cui la progettazione disciplinare di Italiano sia stata pensata e realizzata a partire dall'analisi del contesto, tenendo in considerazione le caratteristiche della classe e la singolarità di ogni bambino. Il punto di partenza della progettazione redatta dall'insegnante, infatti, è rappresentato dalla descrizione della "situazione in ingresso" in riferimento alle competenze linguistico-comunicative e alle abilità sociali, con osservazioni che si rivolgono tanto alla dimensione degli apprendimenti, quanto alla dimensione socio-affettiva (Tomas, 2021/2022a). La progettazione non è stata predisposta in modo standardizzato per individui astratti; al contrario, è stata "cucita su misura", tenendo a mente e avendo a cuore i bambini e le bambine della classe prima, considerati nell'interezza della loro persona.

Per rispondere ai bisogni educativi emersi (Par. 3.1.1), l'insegnante ha individuato i seguenti *obiettivi formativi trasversali*:

- promuovere il dialogo affinché il linguaggio e l'assertività sostituiscano in misura sempre maggiore il gesto fisico, trasformando la parola in strumento per la risoluzione dei conflitti;
- promuovere la gentilezza come stile di relazione tra le persone, valorizzando l'uso di gesti e parole gentili;
- incoraggiare, insieme agli apprendimenti, anche una continua riflessione sul rispetto delle regole di convivenza democratica e del bene comune;
- potenziare l'attenzione verso la cura e il rispetto degli oggetti, degli ambienti e delle persone;
- promuovere la conoscenza delle proprie emozioni per portarle a maggior consapevolezza;
- promuovere l'ascolto - attivo ed empatico - dei pari e il riconoscimento della figura dell'adulto (insegnanti e collaboratori);
- sostenere il senso di appartenenza ad un gruppo - dall'io al noi - e a una comunità (Tomas, 2021/2022a).

Stabiliti questi obiettivi trasversali, l'insegnante ha costruito la progettazione di Italiano nella prospettiva della *didattica per competenze* (Castoldi, 2011) e per *esperienze formative*, cioè per "quadri d'insieme", nell'ambito dei quali "ricomporre i grandi oggetti della conoscenza - l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia - in una prospettiva complessa", volta a superare la frammentazione delle discipline per integrarle secondo l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento (MIUR, 2012, pag. 11). La progettazione è stata articolata attraverso una mappa, nella quale sono state indicate, con colori diversi, le seguenti esperienze formative:

- *Apprendimento della letto-scrittura con il metodo Siglo*
- *Affettività*
- *Philosophy for Children*
- *Costruttori di mondi*
- *Cittadinanza*

Durante l'anno scolastico, la mappa è andata via, via arricchendosi, fino a configurarsi come nella Figura 4 (Allegato 2): le esperienze formative sono rimaste il riferimento essenziale e significativo a cui ancorare la quotidiana pratica didattica in maniera flessibile, in base a quanto emergente dal contesto.

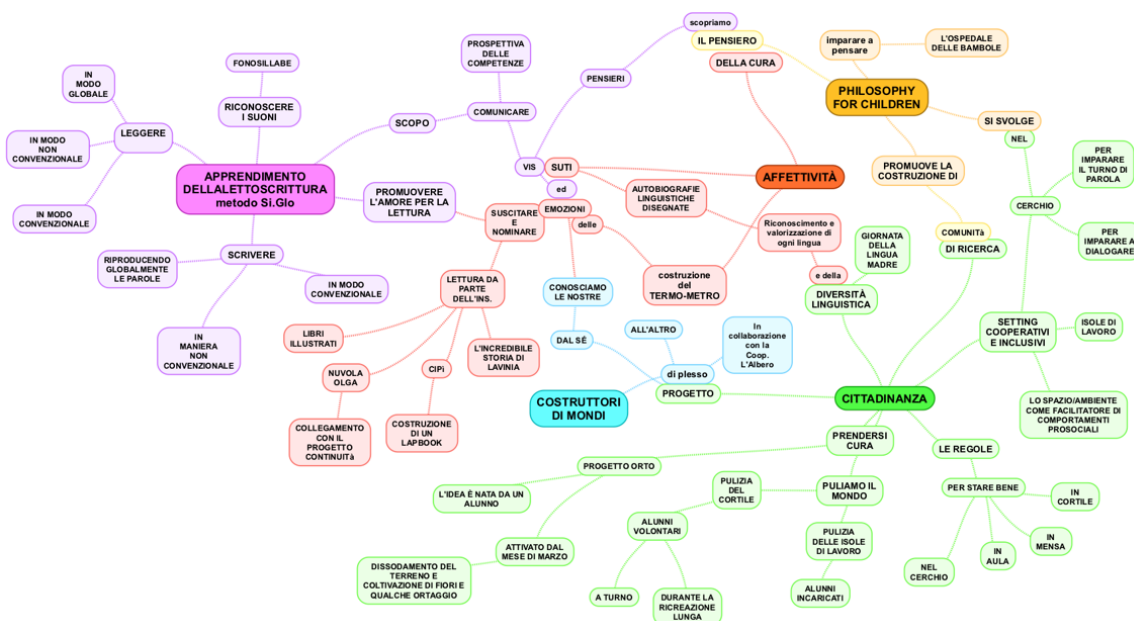


Figura 4 – Mappa di progettazione per esperienze formative, classe prima, scuola primaria "Lenotti", IC 12 Golosine (VR), a cura dell'insegnante Cosetta Tomas, ottobre 2021 - giugno 2022.

La mappa è divenuta uno strumento in grado di esprimere in modo immediato l'intreccio e l'interconnessione fra le esperienze formative, creando le condizioni per "un'attività didattica orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari" (MIUR, 2012, pag. 17). Le discipline, infatti, sono state storicamente separate da confini convenzionali che non trovano riscontro con il modo attraverso cui ogni persona accresce il proprio patrimonio interiore (ivi). I processi di apprendimento sono caratterizzati da unitarietà: "ogni persona, a scuola e nella vita, impara attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma" (ivi). La scuola è chiamata a educare a questa consapevolezza, rifuggendo un'idea di conoscenza come "semplice accumulo di tante informazioni", da acquisire in modo lineare e lontano dall'esperienza, e promuovendo un'idea di interconnessione tra i vari ambiti (ivi).

Le esperienze formative sono state collocate nell'orizzonte individuato dai seguenti *Traguardi per lo sviluppo delle competenze* (MIUR, 2012, pag. 40):

- "l'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione";
- "ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo";
- "legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi";
- "legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali";
- "scrive testi corretti ortograficamente, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre";
- "capisce e utilizza nell'uso orale i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso".

Nella prospettiva delineata dai traguardi per lo sviluppo delle competenze e a partire dai bisogni educativi emersi, l'insegnante ha individuato i seguenti *obiettivi di apprendimento* per l'oralità, la scrittura e la lettura (Tomas, 2021/2022a):

Oralità:

- prendere parola negli scambi comunicativi (dialogo e conversazione) rispettando i turni di parola;
- comprendere l'argomento e le informazioni essenziali di discorsi e testi narrativi ascoltati in classe;
- narrare oralmente brevi vissuti esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta.

Letture:

- leggere e comprendere semplici frasi e/o brevi testi, scritti in forma simbolica non convenzionale (metodo Siglo) e convenzionale.

Scrittura:

- scrivere parole o brevi frasi in forma simbolica non convenzionale (metodo Siglo) e convenzionale.

In base agli obiettivi di apprendimento formulati, l'insegnante ha costruito la Rubrica valutativa (Allegato 3), in modo da esplicitare "il quadro dei risultati attesi su cui impostare i relativi progetti didattici" (Castoldi, 2016, pag. 93) e stabilendo "un rapporto di circolarità ricorsiva tra progettare, agire e valutare" (Girelli, 2022, pag. 127), processi che "non stanno in una relazione di successione temporale, bensì di interazione reciproca" (ivi).

La mappa di progettazione e la rubrica valutativa hanno assunto un ruolo fondamentale per orientare in maniera integrata e flessibile la realizzazione pratica delle esperienze formative, garantendo all'insegnante la possibilità di stare in ricerca, osservando la vita della classe nel suo divenire, con disponibilità ad accogliere quanto emergente.

5.1. Tessere Esperienze Formative

L'Apprendimento della lettura e della scrittura con il metodo Siglo si è posto come esperienza formativa che, interconnessa con le altre presenti nella mappa di progettazione, ha collocato la scoperta del linguaggio alfabetico "all'interno di una dimensione comunicativa e nella prospettiva della promozione della cittadinanza attiva" (Tomas, 2021/2022a). Ciò che mi ha colpito maggiormente fin dalle prime osservazioni condotte in classe, è stato il fatto di porre in primo piano il piacere di leggere e scrivere per esprimere significati personali, comunicare con destinatari reali e realizzare scopi precisi in un contesto carico di affettività. Ho avuto modo di osservare scritture fatte spontaneamente dai bambini, anche durante la ricreazione e nei momenti di gioco. "BABONATTALEIOTIVOGLIOBENE" è l'inizio della lettera per Babbo Natale scritta da D. durante l'intervallo (Figura 5); ricordo il desiderio con cui D., di sua iniziativa, ha scritto questa lettera e l'entusiasmo condiviso con l'insegnante, quando le ha mostrato il testo e le ha chiesto di leggerlo.

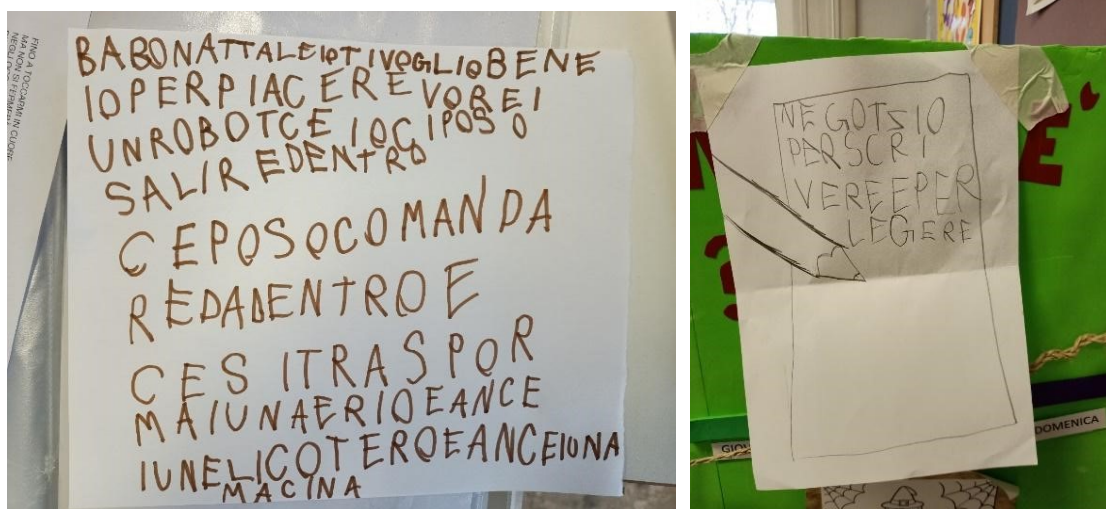


Figure 5 e 6 – Scritture spontanee fatte da D.: lettera a Babbo Natale e cartello per un negozio.

"NEGOTSIO PER SCRIVERE E PER LEGERE" (Figura 6) è un'altra scrittura significativa che porto con me dalla volta in cui lo stesso bambino ha scritto e appeso il cartello all'ingresso di un immaginario negozio dove può andare "chi quel giorno non ha voglia di leggere e scrivere" per trovare qualcuno, D. appunto, che lo faccia al posto suo. Anche in questo caso, ricordo l'impegno di questo alunno nello scrivere l'insegna per il suo negozio e la gioia condivisa con la maestra quando le ha spiegato il suo progetto,

chiedendo di appenderlo. Ho avuto modo di osservare i bambini alle prese con l'uso della lingua scritta per comunicare e raggiungere uno scopo anche quando si è presentata la necessità di recuperare un pennarello finito oltre la rete del cortile della scuola. Questo fatto ha spinto alcuni alunni a scrivere un messaggio da appendere alla rete della scuola per riavere il pennarello: "PERPIACIERE PUO BUTHARE DI QUA IL PENNARELLO ROSSA? GRACZIE MILLE" (Figura 7).

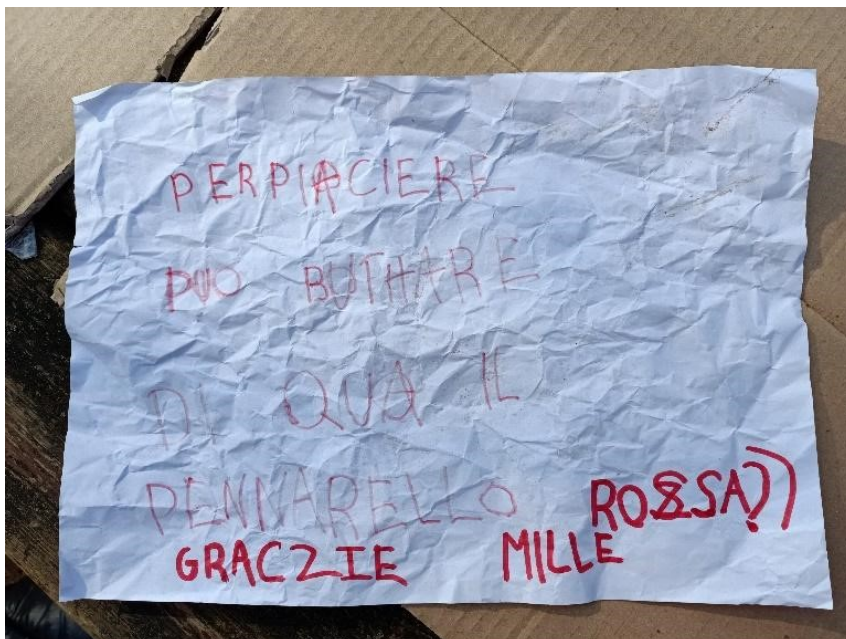


Figura 7 – Scrittura di un messaggio da appendere alla rete del cortile.

Questi esempi permettono di cogliere la valenza di una proposta di apprendimento che risulta significativa per i bambini, in grado di attivare il desiderio di usare il linguaggio scritto per scopi autentici, in un contesto accogliente caratterizzato dal sostegno emotivo e dal riconoscimento positivo "per maturare il coraggio di esplorare, affrontare il nuovo, sperimentarsi in sfide" (Girelli, 2006). L'osservazione da me condotta in classe si è focalizzata nello specifico su questa esperienza formativa in riferimento al metodo Siglo, portando l'attenzione in maniera mirata sul percorso di apprendimento dell'italiano L2 da parte di un alunno; tuttavia, questo è avvenuto tenendo presente l'insieme delle esperienze formative che, in maniera integrata, hanno caratterizzato il curriculum di Italiano in vista del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e dello

sviluppo dei traguardi di competenza disciplinari, condividendo come finalità educativa fondamentale lo sviluppo della personalità dei bambini.

L'esperienza formativa *Affettività* è stata intenzionalmente progettata dall'insegnante rivolgendo lo sguardo "a quegli aspetti della vita del gruppo che riguardano l'attenzione alla persona, al suo trovarsi a proprio agio, al suo sentirsi accettata e valorizzata" (Girelli, 2006, pag. 21). Tale intenzionalità progettuale si è tradotta nell'attenzione ai vissuti personali dei bambini, incoraggiandone il racconto e la condivisione con i compagni e con l'insegnante. Si è concretizzata, inoltre, nella lettura ad alta voce di storie, scelte con cura nel repertorio della letteratura per l'infanzia, per costruire un immaginario collettivo positivo e dare la possibilità ai bambini di scoprire e imparare a rivivere quelle emozioni che arricchiscono, poiché educano a una diversa sensibilità e disposizione valoriale, come l'ammirazione, la gentilezza, la gratitudine (Bleza Picherle, 2015, pag. 71). L'attenzione alla dimensione affettiva si è concretizzata anche nella pratica del cerchio e nella conversazione quotidiana, favorendo atteggiamenti di ascolto attivo ed empatico. Ho scelto questa foto (Figura 8), tra le altre, perché è stata scattata durante uno dei cerchi vissuti in modo più significativo: per la prima volta, verso la fine di febbraio - in una classe in cui diversi alunni mostravano una certa difficoltà nel controllo emotivo, con comportamenti oppositivi e la tendenza ad abbandonare spontaneamente l'aula - l'intero gruppo è rimasto in ascolto della lettura ad alta voce del libro *L'incredibile storia di Lavinia* (Pitzorno, 1985).



Figura 8 – Lettura in cerchio ad alta voce del libro *L'incredibile storia di Lavinia* (Pitzorno, 1985).

In quel momento, ho avuto modo di percepire la trasformazione in atto nella classe, esito dei passi fatti con intenzionalità educativa lungo il percorso, settimana dopo settimana, in riferimento a quella “qualità invisibile” che caratterizza la dimensione affettiva e relazionale e che, tanto nella progettualità, quanto nell’agire quotidiano, rischia di restare sotto la soglia, talvolta trascurata rispetto alla dimensione cognitiva e didattica (Girelli, 2006, pag. 7).

La *Philosophy for Children* (Lipman, 2005) si è configurata come esperienza formativa finalizzata a “costruire comunità di ricerca e attivare uno spazio per il domandare e l’imparare a pensare” (Tomas, 2021/2022a). Le sessioni hanno preso spunto dal testo/pretesto *L’ospedale delle bambole* (Sharp, 2017) per dare la possibilità di esercitarsi nel formulare domande (Figura 9) e iniziare a sperimentare il “pensiero critico”, il “pensiero creativo” e il “pensiero empatico e della cura”, esprimendo un’autovalutazione al termine di ogni sessione sul modo in cui ci si era sentiti, oltre che sul modo con cui il gruppo aveva prestato ascolto (Figura 10) (Tomas, 2021/2022a).



Figure 9 e 10 – Agenda e Autovalutazione relative alle sessioni di *Philosophy for Children*.

L’esperienza formativa *Costruttori di mondi* è stata svolta nell’ambito del Progetto annuale di plesso CEET - *Cultura, Educazione, Empowerment, Territorio*, che ha coinvolto

tutte e cinque le classi della scuola primaria “Lenotti” attraverso la proposta di laboratori artistico-espressivi. In classe prima, le attività laboratoriali condotte dall’atelierista Saba Ferrari, in presenza con l’insegnante Cosetta Tomas, sono state integrate nella progettazione annuale, occasione per la conoscenza di sé (dei propri vissuti e delle proprie emozioni) e dell’altro, attraverso l’esplorazione di diversi linguaggi (Figure 11, 12, 13).

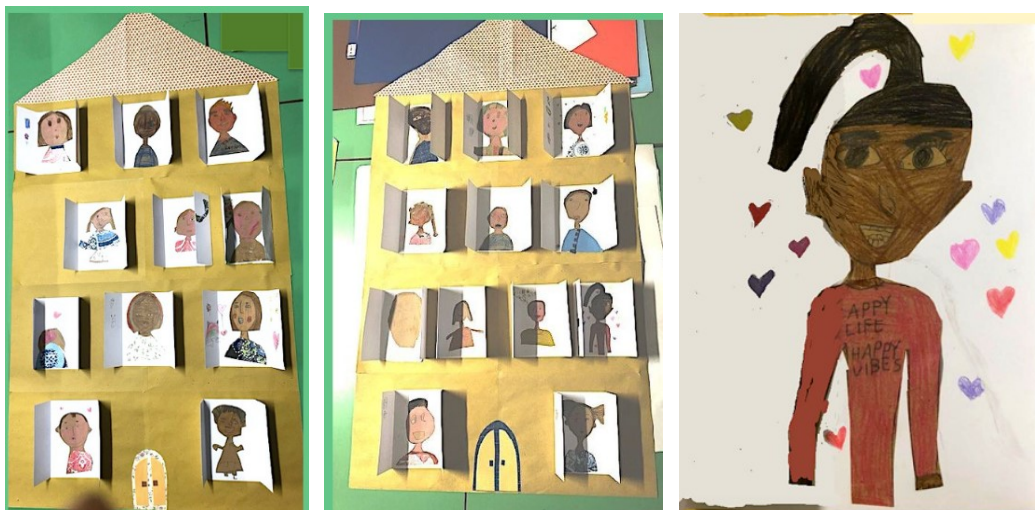


Figure 11, 12 e 13 – Autoritratti, Progetto Costruttori di mondi condotto dall’atelierista Saba Ferrari.

La *Cittadinanza* è divenuta esperienza formativa vissuta nella costruzione della classe come comunità, attraverso pratiche quotidiane quali il rispetto delle regole per stare bene a scuola nei vari ambienti (nel cerchio, in aula, in mensa, in cortile), il prendersi cura degli spazi comuni (Figura 14), la partecipazione nel cerchio caratterizzata dal rito del saluto e del grazie (all’inizio e alla fine), dal rispetto dei turni di parola e dall’ascolto attivo ed empatico.



Figura 14 – I bambini si prendono cura degli spazi comuni attraverso la pulizia del cortile.

La mappa di progettazione realizzata dall'insegnante restituisce l'idea di una rete in cui le esperienze formative sono intrecciate "a maglie larghe, progressivamente restringibili e modificabili" (Tomas, 2021/2022a). Questa modalità di progettazione ha permesso all'insegnante di adattare la proposta "strada facendo", in base a quanto emergente quotidianamente dalla vita della classe, prestando attenzione ai "centri di interesse" dei bambini come "oggetti di conoscenza" da tematizzare, indagare e far divenire parte integrante del curriculum (ivi).

Il *Progetto Orto*, ad esempio, non era previsto all'inizio dell'anno: è nato dall'idea di un bambino che ha fatto la proposta alla maestra durante una delle ricreazioni in giardino. Questa idea è stata accolta dall'insegnante come occasione preziosa per promuovere atteggiamenti di cura e apprendimenti significativi a partire dall'esperienza diretta dei bambini ed è stata integrata nel curriculum in riferimento all'esperienza formativa *Cittadinanza*.

La progettazione si è aperta a quanto emergente dal contesto anche quando, in occasione della *Giornata internazionale della lingua madre* celebrata il 21 febbraio, il Cestim e la Rete Tante Tinte hanno proposto alle scuole di Verona di aderire all'iniziativa *Lingua Madre Terra* (Cestim, 2021/2022). La mappa "a maglie larghe" ha permesso di ancorare e intrecciare la proposta delle *Autobiografie linguistiche disegnate* alle esperienze formative del curriculum di Italiano.

L'interconnessione rappresentata nella mappa di progettazione si è configurata come "tessuto" che ha sostenuto l'apprendimento e la ricerca, attingendo dal divenire dell'esperienza quotidiana i "fili" da intrecciare per creare, insieme, una trama di significati.

5.2. Scelte pedagogiche e metodologiche inclusive

La qualità inclusiva delle pratiche pedagogiche è data dalla capacità di rivolgersi a *tutti* gli alunni, come "garanzia diffusa e stabile di poter partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo possibile in termini di *apprendimento e partecipazione sociale*" (Zambotti, 2015, pag. 29).

Il curricolo per esperienze formative progettato per la classe prima è stato collocato nella prospettiva inclusiva tracciata dalle *Indicazioni Nazionali*, laddove si fa riferimento alla costruzione di una “scuola di tutti e di ciascuno”, in cui prestare particolare cura “agli allievi con disabilità o con bisogni educativi speciali, attraverso adeguate strategie organizzative e didattiche, da considerare nella normale progettazione dell’offerta formativa” (MIUR, 2012, pag. 20). Inoltre, la cornice teorica di riferimento è stata individuata nelle *Linee Guida dell’Universal Design for Learning (UDL)*. Si tratta di un approccio che si propone di realizzare il diritto allo studio e alla crescita formativa nel rispetto delle caratteristiche personali, degli stili di apprendimento e delle potenzialità che contraddistinguono l’unicità di ogni bambino, attraverso strategie didattiche flessibili e accessibili predisposte fin da subito, già nella progettazione iniziale dei percorsi formativi (Savia, 2016). Nella progettazione fatta dall’insegnante per la classe prima, i principi dell’UDL si sono tradotti nell’aver ideato esperienze formative a partire dal gruppo concreto di bambine e bambini che all’inizio dell’anno scolastico si sono incontrati fra i banchi di scuola, prevedendo fin da subito situazioni didattiche aperte e accessibili a più livelli (Tomas, 2021/2022; Meneghello & Girelli, 2016). Non una progettazione standardizzata, “una taglia unica per tutti”, che porta a considerare bisogni educativi *speciali* rispetto a un astratto modello di riferimento e richiede di “pianificare a posteriori interventi individuali per alcuni alunni presenti nella classe” (Savia, 2016, pag. 23), ma una progettazione flessibile che, con riferimento ai bisogni educativi *essenziali* di ogni persona, fin da subito ha previsto la possibilità di interventi personalizzabili e adattabili in base alle esigenze individuali di ogni studente (ivi).

In quest’ottica, sono state progettate e fornite diverse risorse e diversi codici comunicativi che hanno sostenuto tutto il gruppo classe nello sviluppo di competenze linguistico-comunicative in attività orali e scritte di ricezione, produzione e interazione (Consiglio d’Europa, 2020), creando le condizioni affinché ciascun bambino potesse apprendere secondo il proprio ritmo e stile, a partire dal proprio punto di partenza.

Il percorso di apprendimento del gruppo-classe è stato facilitato da:

- “molteplici forme di presentazione e rappresentazione dei contenuti, per dare agli studenti diverse opzioni nell’acquisire informazioni e conoscenza” (Savia, 2016, pag. 24);
- “molteplici forme di azione ed espressione, per dare agli studenti diverse alternative nel dimostrare ciò che sanno” (ivi);
- “molteplici forme di coinvolgimento, per dare agli studenti differenti stimoli di motivazione ad apprendere” (ivi).

5.2.1. L’ambiente di apprendimento

L’apprendimento della lettura e della scrittura si è inserito nel quadro d’insieme delineato dalla mappa di progettazione, contribuendo a definirne le finalità educative e la qualità inclusiva. Ho avuto modo di osservare il modo con cui l’insegnante ha attuato le condizioni essenziali che caratterizzano il metodo Siglo (Meneghello & Girelli, 2016), traducendole nella pratica quotidiana. Affinché l’apprendimento della letto-scrittura potesse avvenire per scoperta da parte dei bambini e come processo di costruzione di un sistema di rappresentazione, l’ambiente di apprendimento è stato fortemente caratterizzato in senso educativo (ivi, pag. 21).

Fin dall’inizio, la classe è stata pensata e vissuta come *comunità*, con la consapevolezza che il gruppo non esiste già di per sé, come dato di fatto, ma è il frutto di un cammino che può essere compiuto insieme se guidato con intenzionalità (Girelli, 2006). L’insegnante ha predisposto *setting* didattici “inclusivi e flessibili” per accogliere tutti gli alunni, soprattutto quei bambini che avevano mostrato una certa difficoltà nell’autoregolazione del proprio comportamento (ad esempio, con la tendenza ad abbandonare spontaneamente l’aula). In particolare, i *setting* prevalenti sono stati (Figure 15 e 16):

- il cerchio, nell’atrio attiguo all’aula, per fare pratica di cittadinanza e assumere atteggiamenti gentili, ascoltare le storie lette dall’insegnante, comunicare i propri vissuti nel rispetto dei turni di parola, imparare a pensare insieme;

- le isole di lavoro, nell'aula, per promuovere atteggiamenti collaborativi, a partire dall'interazione in coppia, "modalità di base per introdurre, in futuro, strategie più complesse del *Cooperative Learning* (Tomas, 2021/2022a).



Figure 15 e 16 – Setting prevalenti: il cerchio e le isole di lavoro.

La predisposizione di questi *setting* ha esercitato anche una valenza simbolica, restituendo l'idea di un "noi" di cui fare parte, oltre ad aver sostenuto lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative, incrementando la quantità e la qualità dell'interazione fra i bambini. Il formato della lezione prescelto, infatti, è in grado di determinare una diversa densità comunicativa, ricca e autentica in situazioni di dialogo collettivo (come nel cerchio) e in situazione di cooperazione in piccolo gruppo (come nelle isole di lavoro) (Diadori, 2009).

È stata dedicata molta cura nel predisporre un contesto accogliente e piacevole, proponendo con flessibilità diverse modalità operative e diversi linguaggi nell'arco della mattinata, organizzando la varietà all'interno di una *routine*. Dopo il momento di saluto e accoglienza all'ingresso della scuola, la lezione è iniziata nel cerchio, con un tempo divenuto più disteso di settimana in settimana, seguito da un momento di pausa attiva che ha accompagnato i bambini all'attività successiva, nelle isole di lavoro. Le attività laboratoriali svolte nelle isole hanno sostenuto i bambini nell'apprendimento della letto-scrittura attraverso le modalità ludiche che contraddistinguono il metodo Siglo, proposte dall'insegnante con uno stile incoraggiante, modulando di volta in volta la "giusta distanza", riconoscendo ai bambini tutta l'autonomia possibile nelle specifiche situazioni e promuovendo in questo modo la loro motivazione intrinseca (Meneghello &

Girelli, 2016). Come la postura assunta dall'insegnante, anche i materiali utilizzati nei giochi hanno assunto un ruolo fondamentale: creati con cura a partire dalle scoperte fatte dai bambini, predisposti su livelli diversi per garantire accessibilità e fruibilità da parte di tutti e contenenti la possibilità di autoverifica. L'attività laboratoriale nelle isole è stata seguita dalla ricreazione in cortile, un tempo prezioso per osservare i bambini anche "fuori dall'aula", cogliere i "centri di interesse", le interazioni e il divenire delle relazioni nel gruppo. Dopo la ricreazione, l'attività è proseguita con il laboratorio nelle isole di lavoro fino alla fine della mattinata. Un aspetto fondamentale che ha contraddistinto l'esperienza è la valenza formativa attribuita alla valutazione. L'insegnante ha osservato i bambini, fornendo *feedback* incoraggianti in grado di sottolineare il positivo, anziché le mancanze, considerando l'errore come indicatore di nuove direzioni di sviluppo e promuovendo processi autovalutativi da parte degli alunni in una prospettiva migliorativa (Girelli, 2006; Meneghello & Girelli, 2016).

6. APPRENDERE L'ITALIANO L2 CON IL METODO SIGLO

6.1. Quando inizia un cammino

Dal confronto con l'insegnante di Italiano, Cosetta Tomas, è emerso che in settembre L. partecipava alla vita della classe comprendendo alcune semplici espressioni ricorrenti nella quotidianità scolastica e mettendo in atto strategie comunicative non verbali, mentre era assente la produzione di parole o frasi. Il colloquio con il papà ci ha permesso di raccogliere alcune informazioni biografiche: L. è un bambino di origine cinese, nato in Italia nel 2014; i genitori provengono dalla città di Hangzhou, capitale della provincia dello Zhejiang, situata nella parte centro-orientale del paese; anche L. nei primi anni di vita è stato per un periodo in Cina, poi è tornato a Verona, dove ha frequentato la scuola dell'infanzia in modo discontinuo, anche a causa dell'emergenza sanitaria iniziata nel 2020.

Ho avuto modo di incontrare L. per la prima volta in ottobre, durante il laboratorio di italiano L2 tenuto in qualità di Tutor Linguistico Cestim. Il primo ricordo è legato al suo sguardo esultante, non appena ha intravisto sbucare dallo zaino la copertina dell'albo illustrato *A caccia dell'orso* (Rosen & Oxenbury, 2000). Non conoscendo ancora i bambini del gruppo, avevo scelto quel libro per la presenza di immagini e per la musicalità del testo, oltre che per l'idea simbolica di un percorso da intraprendere insieme. Quella mattina la storia letta si è rivelata anche un'ancora per L., poiché, come ho scoperto successivamente, la conosceva già e deve averla vissuta come un "luogo" sicuro in cui tornare con piacere. La parola "orso" è entrata a far parte fin da subito del nostro lessico familiare, fatto di parole e frasi in grado di evocare, con affetto, vissuti comuni e significati condivisi.

In novembre è iniziata l'indagine in classe prima che mi ha portata a osservare il percorso di apprendimento dell'italiano L2 vissuto da L. in un contesto caratterizzato dalla prospettiva e dai caratteri di specificità del metodo Siglo. L'osservazione iniziale ha permesso di considerare elementi emergenti in riferimento alla dimensione socio-relazionale e affettiva, oltre che alla dimensione linguistico-comunicativa, rivolgendo lo sguardo in modo mirato alle modalità di comunicazione nelle attività di produzione orale e interazione orale.

L'osservazione è stata collocata nella prospettiva della centralità della persona che apprende, tenendo conto di “tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali” (MIUR, 2012, pag. 9). Tale prospettiva è stata condivisa con la maestra di Italiano, a partire dalla consapevolezza che l'osservazione e l'attenzione verso gli studenti nutrono il riconoscimento, “terreno fertile da cui può germogliare la relazione educativa” (Dusi, 2017, pag. 110).

6.1.1. Osservare la dimensione affettiva e socio-relazionale

Innanzitutto, è stato fondamentale chiedersi quale vissuto avesse accompagnato L. all'inizio del suo percorso in classe prima e che tipo di relazioni avesse iniziato a instaurare, considerato che le reti relazionali fanno affiorare la tonalità emotiva in grado di colorare l'esperienza scolastica dei bambini, sostenendo (o meno) il loro apprendimento (Dusi, 2017, pag. 132).

Osservando i bambini durante la ricreazione, l'insegnante ed io ci siamo trovate d'accordo nel ritenere che L. si stesse inserendo un po' alla volta nel gruppo classe che andava formandosi, notando un primo cambiamento: in settembre privilegiava giochi individuali, correva in giardino e si avvicinava all'insegnante (se invitato a farlo o spontaneamente), mentre dal mese di ottobre L. aveva iniziato a interagire anche con i compagni, privilegiando la relazione con B. e J., due bambini con cui aveva modo di relazionarsi molto anche in aula, data la vicinanza nelle isole di lavoro.

L'insegnante ed io ci siamo confrontate anche a partire dall'autoritratto realizzato da L. durante il laboratorio con l'atelierista Saba Ferrari nell'ambito dell'esperienza formativa *Costruttori di mondi* (Figura 17). Eravamo rimaste entrambe molto colpite dall'espressione del volto.



Figura 17 – Autoritratto fatto da L. nell'ambito dell'esperienza formativa *Costruttori di mondi* durante il laboratorio con l'atelierista Saba Ferrari, ottobre 2021.

In uno dei primi diari di bordo scrivevo³:

“Cosetta mi ha mostrato gli autoritratti fatti dai bambini con Saba, mi ha raccontato dell’entusiasmo con cui la classe si è dedicata alla realizzazione. Quando mi ha fatto vedere quello di L., ci siamo soffermate sull’espressione del volto e sulla bocca, aperta, nera e con i denti in mostra. Ci siamo dette nuovamente quanto L. riesca a partecipare alle attività in maniera autonoma attraverso l’impiego di strategie non verbali, interagendo con noi e, in misura sempre maggiore, con i compagni; ci siamo chieste cosa significhi per L. il fatto di non riuscire per il momento a sentire e a far sentire la sua voce anche in italiano” (dal diario di bordo del 25 novembre 2021).

L’osservazione dell’autoritratto ha permesso di prestare attenzione a un vissuto espresso da L. attraverso il disegno e, senza giungere a conclusioni affrettate o definitive, ha fatto sì che ci interrogassimo su possibili stati d’animo, timori e desideri, e ci chiedessimo cosa significasse per L. essere in grado di “mostrare la sua singolarità nell’agire”, ma sperimentare in modo ancora parziale forme di riconoscimento attraverso la “capacità di dire” in lingua italiana, “di prendere la parola” con i compagni, “di compiere atti con il discorso” nello spazio scolastico (Dusi, 2017, pag. 103). Inoltre, pensando a L. come “narratore” nel costruire la propria identità, abbiamo considerato l’importanza di restare in ascolto delle “storie” comunicate in vari modi, con il disegno ad esempio, avendo cura di divenire co-narratrici e offrendo occasioni per sperimentare modalità funzionali di costruire significati riguardo la sua esperienza personale, sociale e scolastica (Girelli, 2006, pag. 29).

6.1.2. Osservare la dimensione linguistico-comunicativa

La rilevazione iniziale delle competenze linguistico-comunicative è stata condotta come pratica volta ad accompagnare e sostenere lo sviluppo delle stesse. L’insegnante ha utilizzato diversi strumenti:

³ In questo capitolo saranno riportati alcuni estratti dai diari di bordo scritti durante il percorso osservativo.

- osservazione dell'interazione quotidiana fra i bambini, durante le attività nelle isole di lavoro e durante la ricreazione, servendosi di videoregistrazioni e di annotazioni "carta-matita", cioè appunti scritti sul quaderno di lavoro per registrare quanto emerso nel modo più fedele possibile (Castoldi, 2012);
- analisi dei disegni, dei manufatti e delle scritture spontanee (Ferreiro & Teberosky, 1985);
- prove di verifica iniziali, analizzate attraverso il supporto di un'apposita griglia in cui inserire i dati raccolti all'inizio, in itinere e alla conclusione del percorso⁴;
- rubrica riferita alle competenze linguistico-comunicative, finalizzata a raccogliere evidenze relative a manualità fine, ricezione orale, produzione orale, fonologia e produzione scritta non convenzionale (Allegato 3);
- rubrica riferita alla partecipazione al cerchio del mattino, finalizzata alla raccolta di evidenze relative all'ascolto attivo, al rispetto del turno di parola e all'assunzione di posture funzionali al contesto (Allegato 4).

Inoltre, per portare lo sguardo in maniera mirata sullo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative nelle attività di produzione orale e interazione orale, è risultato utile fare riferimento ai descrittori per la fascia di età 7-10 anni del *Volume complementare del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2020), attraverso la creazione dei seguenti strumenti:

- scala di osservazione per le attività di produzione orale e interazione orale in cui l'alunno usa la lingua per "descrivere/narrare esperienze", "comprendere l'interlocutore" e "conversare" (Allegato 5);
- domande guida per l'osservazione delle competenze linguistico-comunicative (competenza linguistica, sociolinguistica e pragmatica) nelle attività di produzione orale e interazione orale (Allegato 6).

Dalle osservazioni durante le attività realizzate in cerchio con il supporto dell'apposita Rubrica (Allegato 4), è emerso che L. fin da subito ascoltava in modo attivo, assumendo

⁴ Durante l'anno scolastico l'insegnante ha proposto diverse prove alla classe per osservare lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative orali e scritte, con focus sull'apprendimento della letto-scrittura. Tali prove sono state selezionate e concordate con il gruppo di ricerca Siglo dell'Università degli Studi di Verona. L'insegnante Cosetta Tomas le ha somministrate in collaborazione con Giulia Imberti, presente come tesista e insegnante di classe. Sono state previste e svolte prove iniziali, intermedie e finali.

una postura adeguata al contesto comunicativo, mantenendo il contatto visivo e partecipando con risposte di tipo non verbale; la produzione orale era quasi del tutto assente, non interveniva spontaneamente, ma partecipava al rito conclusivo, rivolgendosi ai compagni seduti accanto a lui per dire “grazie” e “prego”.

Tra le prove di verifica iniziali somministrate dall’insegnante, è sembrata particolarmente significativa quella di narrazione orale (Allegato 7), proposta in novembre per la ricognizione iniziale e replicata in maggio per l’osservazione finale⁵. La prova è stata svolta individualmente, l’insegnante ha chiesto ai bambini di guardare un’immagine con una sequenza narrativa (Figura 18) e di raccontare cosa fosse successo. Riporto di seguito la trascrizione della produzione orale, prima di analizzare alcuni degli aspetti emersi⁶.

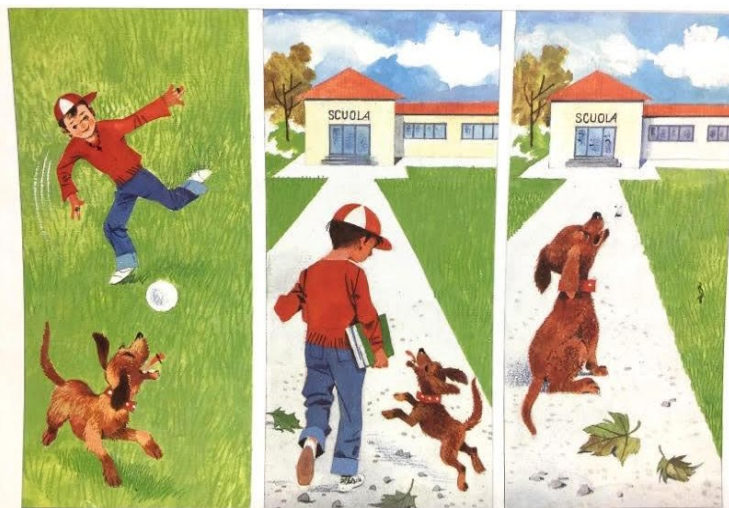


Figura 18 – Immagine utilizzata per la prova di narrazione orale (Gruppo di ricerca Siglo, Verona)

Trascrizione 1 - Prova iniziale di narrazione orale, novembre 2021

Maestra: L. cosa vedi?

L: bambino bambino x

Maestra: bravissimo bambino dov'è il bambino?

⁵ Ho osservato le prove riferite alle competenze linguistico-comunicative orali e scritte, condividendo osservazioni e valutazioni con l’insegnante. Nel restituire i dati relativi al mio percorso osservativo, mi riferirò in maniera specifica alla prova iniziale e finale di narrazione orale su figura.

⁶ Nelle trascrizioni delle produzioni orali, il simbolo # indica la presenza di una pausa, mentre il simbolo x indica suoni incomprensibili (Favaro, 2018).

L: (indica con il dito il bambino nella prima sequenza)

Maestra: bravissimo ok cosa vedi?

L: ###

Maestra: ok cosa vedi? Ti ricordi? Ca

L: ne #

Maestra: bravissimo

L: giocare

Maestra: bravissimo L. poi? Voce voce poi?

L: bambino cane #

Maestra: bravissimo # dove vanno? va bene, bambino, cane, ok e qua?

L: # bambino cane qua

Maestra: ok grande L., grazie!

L'insegnante ha registrato i dati emersi in una griglia per una interpretazione quantitativa e qualitativa a partire dalle seguenti domande:

- Quante parole e aggettivi pronuncia il bambino?
- Quanti enunciati e quante subordinate?
- L'alunno elenca, descrive o racconta?
- Il testo è coerente?

Dall'analisi della prova, è emerso che L. aveva compreso le domande poste dall'insegnante per sostenerlo nella descrizione. Aveva letto le immagini da sinistra a destra, si era riferito ai protagonisti della storia, dicendo la parola "bambino" e "cane" (la seconda con l'aiuto dell'insegnante), e si era riferito all'azione svolta nella prima sequenza, dicendo "giocare". Aveva pronunciato in tutto nove parole, utilizzando due nomi ed entrambi correttamente al singolare (si era ipotizzato che fossero stati recuperati nella forma non analizzata in cui erano stati memorizzati); non aveva usato articoli, aggettivi e pronomi; aveva utilizzato un unico verbo all'infinito; non aveva formulato enunciati, non aveva usato formule fisse, risultavano assenti i connettivi; la produzione orale era stata costruita in forma di elenco di parole ed era risultata fortemente dipendente dal contesto, cioè dalla presenza dell'immagine e dalle domande guida dell'insegnante. Il volume della voce era molto basso, aveva fatto molte pause, procedendo lentamente. Interessante l'utilizzo di strategie comunicative: indica con il dito l'immagine, ripete la parola "qua", pronunciata dall'insegnante.

Il livello linguistico di L. rilevato all'inizio dell'anno scolastico nella produzione e nell'interazione orale era pre-A1 (Consiglio d'Europa, 2020). Le prime settimane erano state caratterizzate da una fase di silenzio/ascolto attivo, in cui l'attenzione era rivolta all'ascolto dell'*input* per coglierne "le parti più salienti (dal punto di vista fonico, pragmatico, semantico), memorizzandole, identificando strutture utili e frequenti nelle interazioni quotidiane" (Chini, 2005). Successivamente, L. ha cominciato a utilizzare alcune parole-chiave per salutare, ringraziare e richiamare l'attenzione. Usava singole parole per parlare di sé in modo molto semplice (il nome, l'età), per denominare gli oggetti della classe e per esprimere bisogni concreti, con la disponibilità di un repertorio lessicale ristretto, fatto di singole parole riferibili a situazioni concrete, e a condizione che l'interlocutore si mostrasse collaborativo.

6.1.3. La lingua cinese: alcuni aspetti salienti

Come approfondito nella prima parte dell'elaborato (Cap. 2), la concezione socio-costruttivista ha portato a mettere l'accento sul ruolo attivo dei bambini nell'apprendimento delle lingue seconde, ruolo considerato "cruciale e ben più importante di ogni differenza strutturale tra le grammatiche coinvolte" (Fiorentini, Gianollo & Grandi, 2020, pag. 14). Le motivazioni e le esigenze comunicative divengono "le variabili che, più di tutte, possono condizionare e orientare il processo" (ivi).

D'altra parte, considerare alcuni aspetti salienti della lingua cinese è risultato necessario e utile per orientare l'osservazione delle competenze linguistico-comunicative, sfruttando la diversità interlinguistica come strumento per la previsione delle strutture più difficili da apprendere (ivi, pag. 18).

Con l'espressione "lingua cinese" ci si riferisce normalmente al cinese moderno standard, lingua ufficiale della Cina che viene insegnata nelle scuole e nelle università (Arcodia & Basciano, 2020). Questa varietà è definita 普通話 *Pǔtōnghuà*, ovvero "lingua comune", e risulta essere il "prodotto di un processo di standardizzazione, portato avanti prevalentemente nella prima metà del Novecento, esplicitamente finalizzato alla creazione di una lingua nazionale che potesse fungere da sistema unitario" per un paese linguisticamente molto frammentato (ivi, pag. 160). Dal punto di vista genealogico, il

cinese è considerato parte della famiglia sino-tibetana, raggruppamento ampio che conta oltre 400 lingue diffuse in un territorio compreso tra l'Asia meridionale, orientale e sud-orientale (ivi). Tuttavia, il cinese moderno presenta caratteristiche lontane da quelle delle altre lingue sino-tibetane ed è considerato "un ramo indipendente e ben distinto nell'albero genealogico di questa famiglia", con tratti fonologici e grammaticali più vicini a lingue con cui non ha legami di parentela, come il vietnamita o il thai (ivi). Inoltre, è necessario precisare che "in Cina coesistono sistemi linguistici anche molto diversi (addirittura appartenenti a famiglie linguistiche diverse), oltre a centinaia di varietà locali", per cui sarebbe più corretto parlare di lingue della Cina, al plurale (Scibetta, 2016, pag. 72).

Un primo aspetto che contraddistingue la lingua cinese è il sistema di scrittura logografico, in cui "le unità rappresentate nella grafia sono della prima articolazione del linguaggio (i significati): di solito un carattere corrisponde a una parola, o morfema" (Diadori, 2011a, pag. 8). Detto in altri termini, in un sistema logografico come quello cinese "ogni carattere scritto rappresenta una sillaba e, nella grande maggioranza dei casi, un'unità di significato" (Arcodia & Basciano, 2020, pag. 161).

Per quanto riguarda la fonologia, è necessario considerare innanzitutto che il cinese è una lingua tonale. Questo significa che le "variazioni nell'altezza musicale di una sillaba vengono usate con funzione distintiva; ovvero, per distinguere tra di loro parole o, comunque, elementi dotati di significato" (ivi, pag. 163). Pertanto, ci sono parole costituite dagli stessi suoni che si differenziano attraverso i differenti toni con cui sono articolate (ivi, pag. 163). Nel cinese moderno standard ci sono quattro profili tonali, oltre ad un "tono neutro" (sillabe che non hanno un tono proprio), ma i sistemi tonali variano in base al dialetto. In cantonese di Hong Kong, ad esempio, ha (almeno) sei toni, mentre il dialetto di Shanghai ne ha solo due realmente distintivi (ivi, pag. 164). Un altro aspetto molto importante che riguarda i suoni della lingua cinese è dato dalla centralità della sillaba: "le unità di analisi fonologica sono le sillabe e i costituenti della sillaba, piuttosto che i singoli suoni, e il sistema di scrittura ha pure come unità minima la sillaba" (ivi). Come sottolineato in riferimento al sistema logografico, in cinese "non ci sono unità della scrittura che corrispondono a unità più piccole della sillaba" (ivi). La lingua cinese

è caratterizzata da circa 400 sillabe, ma la presenza dei toni fa sì che il numero salga a circa 1200. Inoltre, le lingue cinesi “non conoscono distinzioni di lunghezza consonantica del tipo di cane/canne o pala/palla” e, fatta eccezione per alcuni dialetti, non fanno distinzione “tra consonanti sorde, come la c di callo, e consonanti sonore, come la g di gallo (ivi, pag. 165). Alla luce delle caratteristiche descritte, Arcodia e Basciano sottolineano il fatto che gli apprendenti cinesi potrebbero incontrare “difficoltà specifiche con le combinazioni di consonanti e, più in generale, con le strutture di sillaba articolate; difficoltà con la distinzione tra sorde e sonore, anche se non necessariamente per i locutori di dialetti dove questa distinzione esiste; difficoltà con la lunghezza consonantica” (ivi).

In riferimento alla grammatica, mentre l'italiano è una lingua flessiva che esprime sul verbo e sul nome categorie morfologiche come genere, numero e persona, il cinese è una lingua isolante che non marca queste categorie con morfemi espliciti e ha nomi e verbi di forma invariabile (Giacalone Ramat, 2003, pag. 11). La presenza o meno di morfologia si configura come uno dei tratti distintivi tra le lingue, ma non ha nessuna conseguenza “sulle potenzialità comunicative, sulla capacità di dare espressione a qualsiasi contenuto” (ivi): le lingue senza o con poca morfologia tollerano “un grado di indeterminatezza molto più alto” (Arcodia & Basciano, 2020, pag. 168), fanno maggiormente affidamento sul contesto e mettono in gioco maggiormente il livello sintattico e quello pragmatico (ivi). Questa differenza di fondo tra l'italiano, lingua flessiva, e il cinese, lingua isolante, richiede agli apprendenti non solo di dover portare l'attenzione su certe flessioni (ad esempio, -o, -a, -e, ecc. per il nome), ma anche di dover attivare una personale elaborazione di categorie “che è cognitiva e semantica, prima ancora che linguistica” (Giacalone Ramat, 2003, pag. 15). Si tratta non solo di considerare la variazione del modo in cui terminano le parole, ma anche di “ripensare la categorizzazione linguistica appresa con la prima lingua” (ivi). Rispetto al genere, compito di un apprendente cinese non è solo quello di considerare “che certi nomi sono maschili e altri femminili e che al genere (e al numero) vanno associate le desinenze grammaticali: è anche quello di capire che il genere [...] si applica anche agli oggetti (il tavolo) e ai concetti astratti (la rabbia)” (Arcodia & Basciano, 2020, pag. 169). Un'altra

possibile area di difficoltà è quella degli articoli: del tutto assenti in cinese, fondamentali in italiano per esprimere “in una sola forma il tratto della definitezza (il gatto/un gatto), del genere e del numero” (ivi). Gli alunni cinesi dovranno imparare a capire quando va usato l’articolo, scegliere la forma determinativa o indeterminativa, e scegliere anche la forma corretta di genere e numero da accordare al nome (ivi). In cinese ogni verbo ha un’unica forma e non ci sono distinzioni tra le forme di modo finito e indefinito: non sorprende che gli apprendenti sinofoni tendano ad usare l’infinito “come forma base” e “non è un caso che l’accordo e le desinenze compaiano con una certa lentezza e faticino a stabilizzarsi” (ivi).

Per quanto riguarda il lessico, nelle lingue cinesi ci sono parole semplici tendenzialmente monosillabiche, ma tali lingue sono ricche soprattutto di parole complesse formate da più elementi dotati di significato. In cinese, infatti, “esiste una corrispondenza quasi perfetta tra unità grafiche (i caratteri), unità di suono (le sillabe), e unità di significato (i morfemi), per cui a quasi ogni carattere cinese corrisponde una sillaba ed un significato, e la formazione di parole nuove avviene quasi esclusivamente combinando elementi esistenti, formando parole composte (ivi, pag. 172).

6.2. Arricchire il linguaggio parlato

Nel guidare i bambini nell’apprendimento per scoperta del linguaggio alfabetico, l’insegnante ha riservato particolare attenzione al PRIMO PERCORSO della PRIMA FASE del metodo Siglo: *Arricchire il linguaggio parlato* (Allegato 1). Sono state predisposte attività per sostenere lo sviluppo della funzione comunicativa del linguaggio orale, “nella convinzione che il suo arricchimento incida notevolmente non solo sull’apprendimento, ma anche sulla qualità dell’uso del linguaggio alfabetico” (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 29). La specificità del metodo Siglo consiste nel concepire il linguaggio alfabetico come traduzione visiva del linguaggio parlato (ivi). Il fatto di tenere in considerazione il rapporto tra i due linguaggi ha permesso di riconoscere l’importanza di sviluppare nel miglior modo possibile le competenze linguistico-comunicative orali, considerato che:

- “è possibile leggere e scrivere alfabeticamente solo nelle lingue conosciute e, ovviamente, solo nella misura in cui sono conosciute” (ivi, pag. 30);

- “l’abitudine e la qualità della comprensione nella lettura derivano soprattutto dall’abitudine e dalla qualità dell’ascolto, sviluppate nell’apprendimento e nell’uso del linguaggio parlato” (ivi).

Inoltre, l’ascolto di storie e il racconto orale dei propri vissuti sono stati pensati come occasione privilegiata per costruire spazi comuni in cui incontrarsi e riconoscersi reciprocamente (Negri, 2018), sostenendo la creazione della classe come gruppo (Girelli, 2006).

6.2.1. Ascoltare storie, creare comunità

La lettura di libri durante il cerchio del mattino è divenuta una pratica settimanale che ha permesso ai bambini di ascoltare diverse storie, tra cui *La nuvola Olga* (Costa, 1992), *Cipì* (Lodi, 1972) e *L’incredibile storia di Lavinia* (Pitzorno, 1985). Il primo libro, *La nuvola Olga*, è stato scelto in continuità con l’esperienza fatta da alcuni alunni alla scuola dell’infanzia, accompagnando il passaggio alla scuola primaria. I bambini lo hanno ricevuto in dono nella “scatola delle meraviglie” (Figura 19), ritrovando un vissuto personale significativo all’inizio del loro percorso in classe prima.



Figura 19 - Scatola delle meraviglie creata dall’insegnante per introdurre alcuni dei materiali utilizzati all’inizio dell’anno scolastico.

La lettura dei capitoli di *Cipì* e *L’incredibile storia di Lavinia* è divenuta una *routine* che ha scandito lo scorrere delle settimane durante tutto l’anno, occasione privilegiata per incontrare personaggi alle prese con autentici percorsi di crescita in cui immedesimarsi (Blezza Picherle, 2015). Cipì, Passerì, Lavinia e gli altri personaggi sono diventati dei

compagni di viaggio in cui i bambini si sono rispecchiati, rivivendo emozioni e pensieri e mettendosi in ascolto del proprio mondo interiore (ivi). Scrivevo in un diario di bordo:

“Oggi nel cerchio mi sono seduta vicino a D. e a T., ho ascoltato un po’ a singhiozzo la conversazione iniziale, presa dai movimenti di D. e T. e chiedendomi se sarebbero rimasti seduti nel cerchio. Dopo un po’ D. si alza e T. lo segue. Iniziano a muoversi e a giocare nell’aula, fino a quando Cosetta legge il passaggio in cui Passerì e Cipì stanno per scoprire, pieni di paura, che le stelline parlanti discese dal cielo sono in realtà gli occhi di un gufo che mangia i passeri. Cosetta legge i dialoghi e i bambini sono tutti, anche D. e T., in ascolto con gli occhi incollati alla maestra, la tensione si sente nell’aria, A. interviene e dice “no, no, è cattivo, andate via” (dal diario di bordo del 2 dicembre 2021).

La lettura ad alta voce è sempre stata proposta in cerchio, anticipata e seguita da momenti di dialogo. L’insegnante ha adottato uno stile incoraggiante, evitando di “interrogare” con domande finalizzate a verificare la comprensione, sollecitando piuttosto gli alunni a farsi esploratori del testo e a fare ipotesi sul proseguo della storia (Bleza Picherle, 2015). I bambini sono sempre stati lasciati liberi di intervenire spontaneamente, nel rispetto dei turni di parola, ma senza forzature, vedendo valorizzato il contributo portato con il loro pensiero in un processo di condivisione e co-costruzione di significati.

Per tutta la classe, e in particolare per L. nel suo percorso di apprendimento dell’italiano L2, l’ascolto di storie è divenuto un’occasione preziosa di contatto con un *input* linguistico ricco e autentico. L’insegnante ha sfruttato la mediazione della voce per facilitare la comprensione, rimanendo aderente al testo con una lettura “espressivo-letteraria” in grado di trasmettere il fascino della narrazione, favorendo un coinvolgimento intimo e condiviso (Bleza Picherle, 2015). Inoltre, ha guidato la comprensione anche attraverso il linguaggio non verbale, permettendo ai bambini di cogliere “lo stato emotivo dei personaggi, ancora prima di comprendere il significato verbale del discorso” (Teruggi, 2018, pag. 41). L’ascolto delle storie nel cerchio è sempre stato seguito dalla visione di un video in cui, alla voce narrante, si sono aggiunte le

immagini. Per il racconto di Cipì, l'insegnante si è affidata a video realizzati e condivisi su una piattaforma web, mentre per *L'incredibile storia di Lavinia* li ha prodotti personalmente, registrandosi durante la lettura e scegliendo le immagini da sovrapporre alla voce registrata. La visione dei video è stata proposta nell'ottica inclusiva di assicurare una pluralità di risorse e di codici comunicativi, dando la possibilità ai bambini di accedere al testo anche attraverso una modalità alternativa a quella uditiva (Savia, 2016).

L'ascolto di storie si è configurato come "occasione di sviluppo del linguaggio parlato e di dialogo con i bambini" (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 33). Inoltre, ascoltare e vedere leggere testi di contenuti coinvolgenti, condivisi con i compagni e l'insegnante "in un clima connotato da affetto e reciproco riconoscimento, ha predisposto all'apprendimento e all'amore per la lettura" (ivi), favorendo la scoperta che "la fatica di imparare a leggere (e scrivere) è una fatica che vale la pena di fare, per gli scenari sui quali consente di affacciarsi, i tesori ai quali consente di attingere" (Negri, 2018, pag. 79). La lettura nel cerchio ha favorito nei bambini "alcune intuizioni fondamentali circa l'esistenza, la funzione e la struttura del linguaggio alfabetico e i suoi rapporti con il linguaggio parlato" (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 33). Attraverso le immagini e le parole scritte, i bambini sono stati accompagnati "nel mondo delle rappresentazioni iconiche (disegno) e non iconiche (scrittura)" (Teruggi, 2018, pag. 41). La lettura dei libri è divenuta risorsa per "arricchire i processi di rappresentazione in generale, e con essi lo sviluppo del pensiero e del linguaggio" (ivi). In particolare, è stata rinforzata l'intuizione del fatto che "la scrittura rappresenta la veste sonora della lingua, vale a dire che le parole scritte riproducono le parole dette" (ivi, pag. 47).

Dall'osservazione e dal confronto con l'insegnante, è emerso che L. ha iniziato da subito a seguire la lettura di storie attraverso una modalità di ascolto attivo, assumendo una postura adeguata al contesto comunicativo, mantenendo il contatto visivo e partecipando con risposte di tipo non verbale. Nei momenti di conversazione incoraggiati dall'insegnante, L. restava in silenzio, osservando e ascoltando i compagni. Partecipava al rito conclusivo del cerchio, rivolgendosi ai bambini seduti accanto a lui, dicendo "grazie", "prego" e il nome dei compagni. L'ascolto attivo è stato promosso

dalle strategie messe in atto dall'insegnante, come la facilitazione orale con domande incoraggianti, la richiesta di *feedback*, la riformulazione di alcuni passaggi, la ridondanza nel ripetere alcune parole chiave, oltre che attraverso la mediazione del linguaggio non verbale e dei video con le immagini. La seguente fotografia è stata estratta da un video in cui, durante la lettura ad alta voce, l'insegnante associa i gesti del corpo alle frasi lette. Mentre legge la frase "Lavinia si slacciò i pantaloni", si alza e mima l'azione; anche L. si alza e imita spontaneamente il movimento fatto dalla maestra (Figura 20).



Figura 20 – Lettura ad alta voce/ascolto della storia *L'incredibile storia di Lavinia*, con facilitazione attraverso gesti e movimenti del corpo.

L'esposizione alle storie in lingua italiana è stata di supporto nella "conquista significativa della lingua seconda: offrendo non solo un'occasione di allargamento del proprio bagaglio lessicale [...], ma anche tutta una serie di modelli legati alle forme del dire, dalle articolazioni possibili della sintassi ai diversi registri del discorso fino alle strategie retoriche" (Negri, 2018, pag. 79-80).

L'ascolto è stato favorito dal cerchio stesso, inteso come spazio fisico, *setting* che ha creato le condizioni affinché tutti potessero far parte del gruppo, ciascuno con la presenza del proprio corpo nell'incontro con gli sguardi e le voci degli altri, e come spazio simbolico, *Agorà* in cui riconoscersi e iniziare a costruire una comunità. Mettersi in ascolto significa rendersi disponibili ad accogliere una voce, ed è per questo che "l'esperienza della letteratura ha un valore profondamente pedagogico: educa ad ascoltare, anche le voci più strane, anche le voci più lontane, insegnando la fiducia nella possibilità di comprendere, pur nella consapevolezza dei mille possibili fraintendimenti che possono darsi sulla strada dell'intesa" (Negri, 2018, pag. 78). Se l'esperienza di ascolto viene condivisa, accade anche qualcos'altro: si creano le condizioni affinché i

bambini e l'insegnante, insieme, costruiscano un bagaglio di immagini, parole, vicende comuni, "spazi di complicità e gioco nel segno del piacere, anche quando non si capisce bene o tutto ciò che viene ascoltato, come accade ai bambini più piccoli o quelli meno competenti rispetto alla lingua del racconto" (ivi). Il racconto della nuvola Olga, prima lettura proposta all'inizio dell'anno che portava con sé precedenti esperienze vissute dai bambini, e le avventure di Lavinia e di Cipì, in volo con Passerì sopra il fiume Nastro d'Argento illuminato dal sole Palla di Fuoco, hanno creato un immaginario comune in grado di incidere "su quello personale di ciascuno, nonché sull'organizzazione di un proprio sistema di riferimenti culturali, simbolici e valoriali" (ivi). È in questo orizzonte di senso caratterizzato dalla fiducia nella possibilità di comprendere e partecipare, che L., a partire da marzo, ha iniziato a prendere la parola spontaneamente nel cerchio, intervenendo nei momenti di conversazione per esprimere il suo pensiero insieme ai compagni. La prima volta che è accaduto, i bambini avevano ascoltato due nuovi capitoli del libro *L'incredibile storia di Lavinia* e avevano fatto alcune ipotesi sul proseguo della storia; il cerchio stava per concludersi, quando L. si è alzato in piedi e si è avvicinato alla maestra per comunicare il suo pensiero (Figura 21).



Figura 21 - Partecipazione e presa di parola di L. durante la conversazione in cerchio in seguito alla lettura ad alta voce del libro *L'incredibile storia di Lavinia*, marzo 2022 (Pitzorno, 1985).

Anche durante il cerchio successivo è intervenuto, alzando la mano, e ha continuato a farlo regolarmente (Figura 22).



Figura 22 - Partecipazione e presa di parola di L. durante la conversazione in cerchio in seguito alla lettura ad alta voce del libro *L'incredibile storia di Lavinia*, aprile 2022 (Pitzorno, 1985).

Tra la fine di marzo e l'inizio di aprile, scrivevo in un diario di bordo:

“Anche oggi, come la settimana scorsa, L. è intervenuto spontaneamente nel cerchio durante il momento di conversazione. I cerchi delle ultime due settimane sono stati particolarmente significativi e intensi per i bambini e anche per Cosetta e me. È stato emozionante vedere il modo in cui i bambini si sono ascoltati a vicenda. H. ha colto la parola “giudicare” usata da Cosetta e ne ha subito chiesto il significato, “ma cosa significa giudicare?”, C. ha espresso il suo pensiero sul fatto che i ricchi dovrebbero diventare più poveri e i poveri più ricchi. Sono stati per me due cerchi molto importanti perché ho avuto la sensazione nitida della trasformazione in atto nei bambini, mi è sembrato di toccare con mano il divenire della classe come gruppo, consapevole del pensiero e dell’agire pedagogico dell’insegnante che, giorno dopo giorno, hanno creato le condizioni affinché questo potesse accadere” (dal diario di bordo del 7 aprile).

6.2.2. Raccontare i propri vissuti

L’arricchimento del linguaggio parlato è stato promosso, oltre che attraverso l’ascolto di storie lette ad alta voce dall’insegnante, anche grazie al racconto dei VISSUTI. A partire da febbraio, quest’attività è stata ripetuta più volte attraverso questa modalità: la maestra ha invitato i bambini a raccontare un vissuto personale e a disegnarlo su un foglio bianco. La rievocazione e il racconto dei vissuti sono avvenuti in cerchio,

condividendoli con tutta la classe, in piccolo gruppo o anche individualmente, sfruttando in modo flessibile i diversi sfondi organizzativi della mattinata. In seguito al racconto e al disegno, i bambini hanno assistito alla scrittura della frase da parte dell'insegnante sul retro del foglio. In momenti di attenzione e disponibilità, la maestra ha riletto i vissuti ai bambini, oppure, nel caso di alunni già in grado di leggere, li ha incoraggiati a farlo personalmente. In questo modo, i contenuti dei vissuti si sono configurati anche come oggetto delle loro prime letture. Quando i bambini ne hanno sentito il desiderio, hanno eseguito personalmente la scrittura, incoraggiati dall'insegnante a scrivere "come erano capaci" (Teruggi, 2019).

Nelle fotografie riportate di seguito, è possibile osservare i disegni di alcuni vissuti realizzati all'inizio di febbraio. Nel primo esempio, F. fa il disegno e racconta il vissuto all'insegnante, che lo trascrive sul retro del foglio: "IO SONO ARRIVATA A CASA DI VNOA [VICTORIA] E POI ABBIAMO SALTATO SUL LENO [LETTO] PER GIOCARE E POI IL LETTO SI ROTTO E LA MAMMA L'HA AGGIUSTATO". Le parole VNOA (Victoria) e LENO (letto) sono state scritte direttamente dall'alunna (Figure 22 e 23).

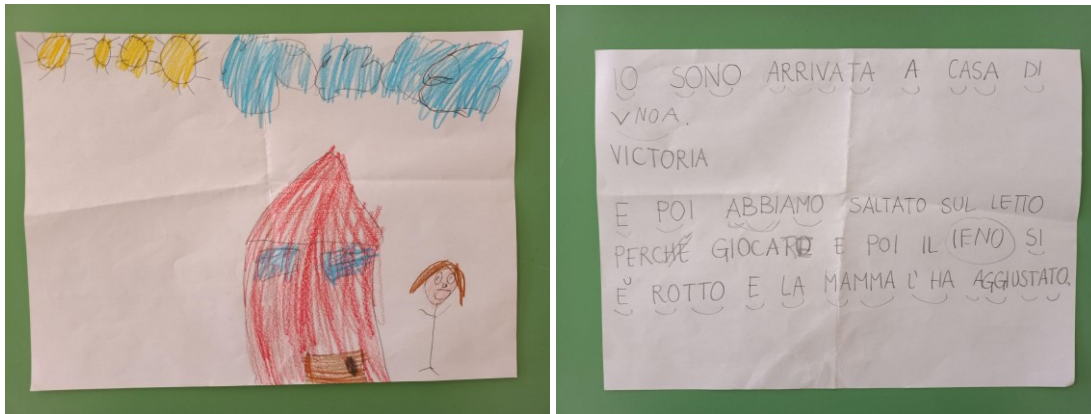


Figure 22 e 23 - Disegno di un vissuto personale realizzato da F. e scrittura del vissuto fatta dall'insegnante in seguito alla narrazione orale, 3 febbraio 2022.

In questo secondo esempio, C. ha disegnato un fatto accaduto a scuola durante la ricreazione, quando il suo *bumerang* era finito oltre la rete della scuola e lo aveva recuperato grazie all'aiuto di B., un suo compagno: "IL MIO BUMERANG GRAZIE A BADR LABIAMO PRESO DAL REDE" (Figure 24 e 25). L'insegnante ha messo un appunto sul

foglio, tenendo traccia del fatto che C. aveva scritto le parole “IL MIO” e “REDE”, mentre il resto del testo era stato scritto da M., compagna nella stessa isola di lavoro.

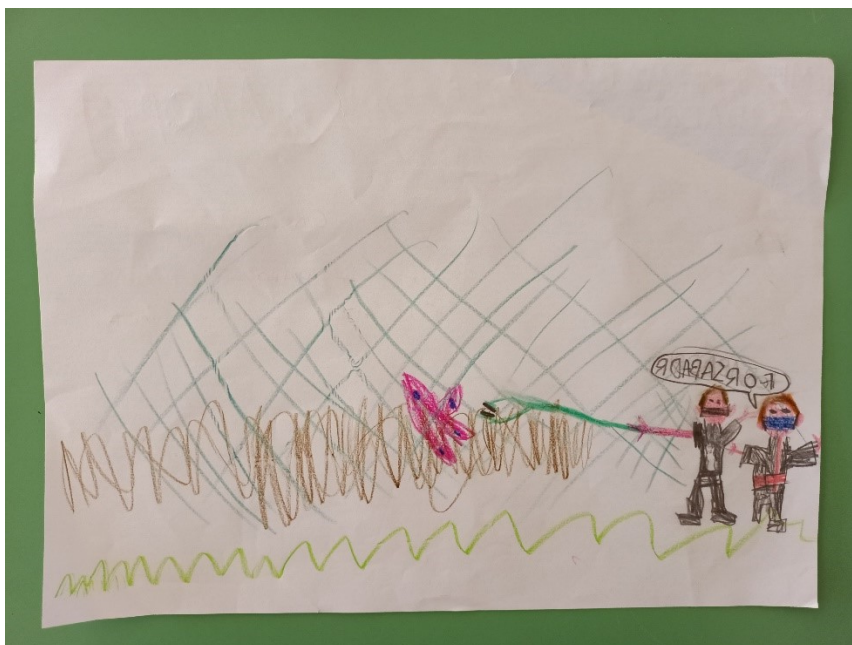


Figura 24 – Disegno di un vissuto personale realizzato da C., 3 febbraio 2022.

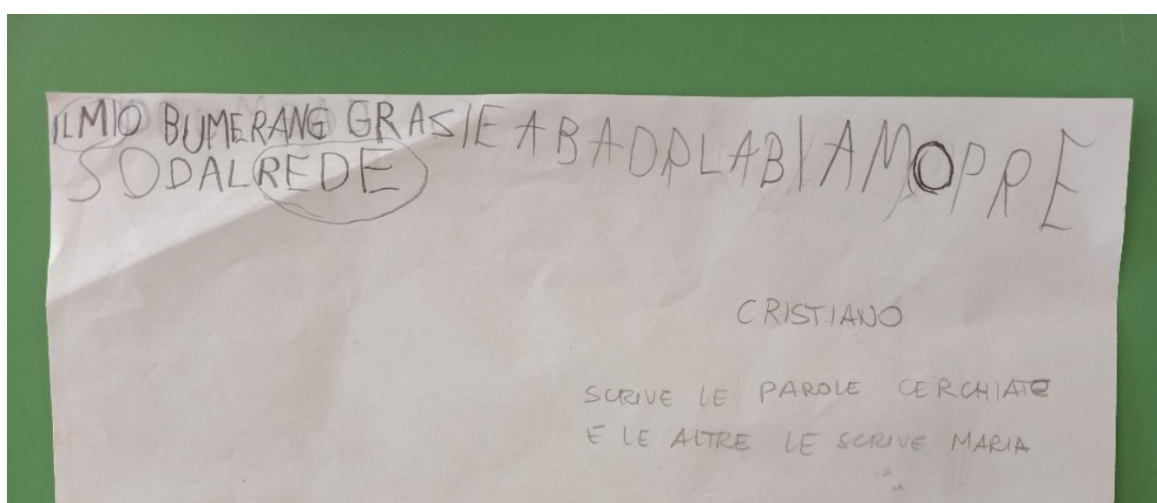


Figura 25 – Scrittura di un vissuto personale, 3 febbraio 2022.

Il racconto dei vissuti, ripetuto più volte durante l’anno, è stato un modo per divenire maggiormente consapevoli delle proprie esperienze, per “arricchire la propria interiorità e il proprio patrimonio linguistico” (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 20). Fin dalla nascita siamo immersi in un ambiente caratterizzato dall’uso del linguaggio, “in cui prevalgono gli atti linguistici narrativi: non solo favole, fiabe o storie, ma soprattutto racconti di esperienze quotidiane in cui i protagonisti siamo noi stessi o altre persone della nostra

cerchia familiare” (Teruggi, 2018, pag. 37). Le narrazioni ci permettono non solo di attribuire senso alla realtà esterna, ma anche di “ricostruire ciò che abbiamo vissuto, la motivazione delle nostre azioni” (ivi).

L’insegnante mi ha riferito che in passato aveva proposto questa attività fin da subito, dall’inizio dell’anno scolastico; in questo caso, invece, dopo aver conosciuto e osservato il gruppo-classe, ha ritenuto opportuno far precedere l’ascolto di storie al racconto dei vissuti. Questo ha permesso di far esercitare i bambini “all’*habitus* dell’ascolto e dell’accoglienza” (Negri, 2018, pag. 81): fare pratica di ascolto nel cerchio ha creato le condizioni per dare legittimità alle storie degli altri, per accogliere le storie di tutti e costruire una nuova narrazione condivisa, alla quale ciascuno sentisse di poter contribuire con qualcosa di proprio e di personale (ivi). Inoltre, a partire dalle storie ascoltate, è iniziata una raccolta di “parole care” che hanno arricchito il repertorio lessicale individuale e sono entrate a far parte di un paesaggio linguistico condiviso dai bambini e dalle bambine della classe. In questo modo i bambini sono stati sostenuti nel trovare le parole per raccontare le proprie esperienze.

All’inizio di febbraio, ho avuto modo di osservare il primo vissuto raccontato da L., portando l’attenzione su diversi aspetti emersi. Innanzitutto, è stato rievocato “in dialogo” con J., compagna di classe con cui L. aveva giocato il giorno precedente (Figura 26).



Figura 26 - L. gioca a palla con J. e altri compagni durante la ricreazione, vissuto successivamente rievocato e raccontato con il disegno e a voce, febbraio 2022.

Durante la ricreazione del giorno prima, L. e J. avevano giocato a palla insieme ad altri tre compagni. Non ero presente a scuola, ma l'insegnante nel pomeriggio aveva condiviso con me un video in cui documentava il gioco dei bambini e mi aveva raccontato l'episodio. Scrivevo nel diario di bordo:

“Qualche settimana fa avevo osservato L. e B. giocare insieme a palla durante la ricreazione, Cosetta ed io ragionavamo sul fatto che tra i due bambini stava nascendo una buona relazione di amicizia e di collaborazione: seduti nella stessa isola di lavoro, si trovano spesso ad interagire e ci siamo dette di incoraggiare questa modalità. Oggi il piccolo gruppo riunito per giocare a palla era formato anche da altri tre compagni, J., Bd. e P., sembrano nascere nuove occasioni per fare amicizia. Cosetta mi ha raccontato che J. si è proprio avvicinata per dirle che lei e L. stavano giocando a passarsi la palla” (dal diario di bordo del 2 febbraio 2022).

Il giorno successivo l'insegnante ha proposto il racconto dei vissuti nel cerchio e J. ha raccontato del gioco con L. fatto durante la ricreazione. Nel cerchio L. ha ascoltato e, quando la maestra gli ha chiesto se avesse giocato con J., ha risposto con un “sì”. All'inizio di febbraio L. partecipava al cerchio ascoltando, non aveva ancora iniziato ad esprimersi spontaneamente, ma la collaborazione con J. ha permesso di ricostruire insieme il vissuto. Successivamente, nelle isole di lavoro i bambini hanno fatto il disegno e anche in questo caso la mediazione di J. è stata preziosa, guidando L. nella comprensione della consegna che inizialmente non sembrava molto chiara (Figura 27).



Figura 27 - L. e J. disegnano insieme il vissuto nell'isola di lavoro, 3 febbraio 2022.

La maestra ha chiesto a L. di raccontare il suo vissuto a partire dal disegno, indicando le figure per facilitare la comunicazione; in seguito al racconto orale, l'insegnante ha trascritto sul retro del foglio il vissuto, in presenza di L. e fono-sillabando distintamente le parole: "IO E J. GIOCHIAMO A PALLA" (Figure 28 e 29).



Figura 28 - Disegno del vissuto fatto da L., 3 febbraio 2022.

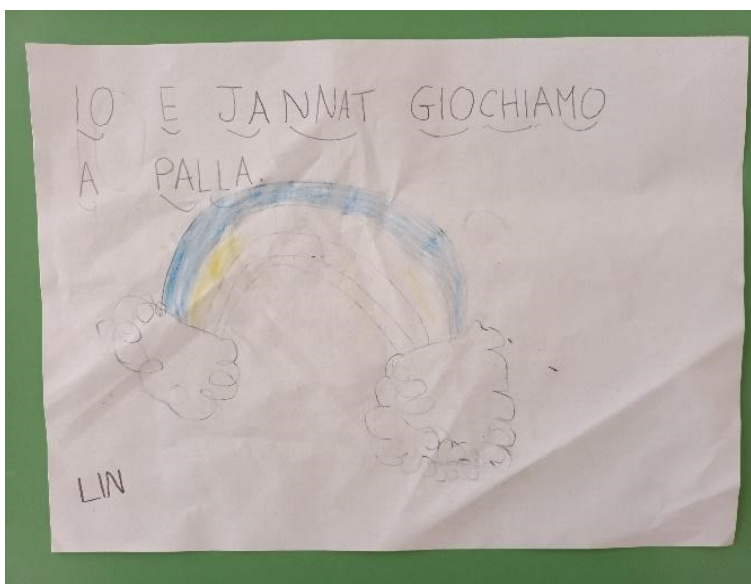


Figure 29 - Trascrizione del vissuto disegnato e raccontato a voce da L., scritta dall'insegnante, 3 febbraio 2022.

L. aveva pronunciato il verbo "giocare" all'infinito, uso che non è stato corretto in modo esplicito: la maestra ha riformulato la frase, utilizzando il verbo alla prima persona plurale, pronunciando e scrivendo "giochiamo". Infine, la frase è stata letta ad alta voce dalla maestra, indicando le grafosillabe con un trattino.

Il tempo disteso e informale della ricreazione si è rivelato un buon momento per tornare ad osservare il disegno con L., il quale ha raccontato nuovamente il suo vissuto alla maestra e ad alcuni compagni che spontaneamente si erano avvicinati (Figura 30).

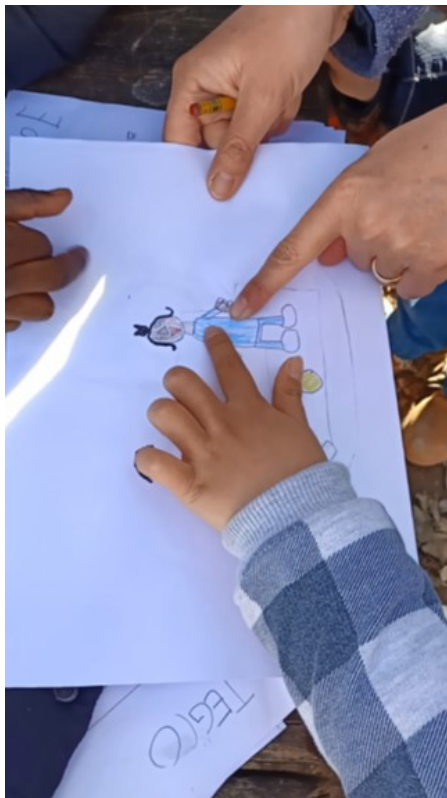


Figura 30 – Racconto del vissuto a partire dal disegno in piccolo gruppo.

La situazione intima creatasi in giardino in piccolo gruppo, insieme alla presenza del disegno come mediatore, ha favorito il racconto da parte di L. che ho registrato e trascritto⁷:

Trascrizione 2 – Racconto orale di un vissuto a partire dal disegno, 2 febbraio 2022

Maestra: L. vuoi dirmi cosa hai disegnato?

L: io

Maestra: tocca tocca con il dito

L: lo P. giocare palla

Maestra: bravissimo no ma questa è P. o J.?

⁷ I nomi dei bambini sono indicati solamente con la lettera maiuscola anche nelle trascrizioni, nonostante L. pronunci interamente. Nelle trascrizioni delle produzioni orali, il simbolo # indica la presenza di una pausa, mentre il simbolo x indica suoni incomprensibili (Favaro, 2018).

L: P.

Maestra: chiamala

L: lui

Maestra: ah, quella è J. vedi che ha anche il codino?

L: J.

Maestra: ok allora dai leggiamo insieme

La registrazione e la trascrizione del racconto hanno permesso di tornare ad analizzare lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative di L., confrontando questa produzione orale fatta in febbraio con quella di novembre (Par. 6.1.2). Rispetto alla competenza comunicativa, L. è riuscito a interagire efficacemente, riferendosi ai soggetti coinvolti (“io”, “P.”, “J.”), all’azione svolta (“giocare”) e aggiungendo anche un’espansione, dicendo la parola “palla” che non aveva pronunciato la volta precedente. Interessante notare come il fraintendimento legato al nome della compagna (L. dice P., anziché J.) venga risolto attraverso il dialogo con l’insegnante, in una negoziazione di significati fortemente legata al contesto. L’insegnante, infatti, chiede a L. di chiamare la compagna per accertarsi di aver compreso la situazione disegnata e per guidare L. nella verifica. Una differenza significativa tra la produzione orale di novembre e quella di febbraio è data dalla fluenza: L. si esprime più agevolmente, si inserisce nella conversazione in maniera più sicura, il volume della voce è molto più alto. Rispetto alla competenza linguistica, il lessico è minimo, ma L. utilizza anche la parola “palla”. Come in novembre, non usa aggettivi, ma questa volta compare l’uso del pronome “lui”. Il fatto che L. utilizzi il pronome di genere maschile, anziché femminile, potrebbe essere ricondotto alla lingua cinese, in cui il genere non ha mai espressione esplicita (Giacalone Ramat, 2003). Come in novembre, L. ha utilizzato un unico verbo all’infinito. Anche in questo caso, l’uso dell’infinito potrebbe essere ricondotto al fatto che in cinese i verbi sono forme invariabili (ivi); tuttavia, l’assenza di distinzioni morfologiche è una caratteristica tipica anche della fase pre-basica dell’interlingua, a prescindere dalla lingua d’origine degli apprendenti (ivi).

L’attività dei vissuti è stata ripetuta più volte durante l’anno, contribuendo a creare interesse verso l’uso del linguaggio alfabetico e promuovendo il “lungo e complesso processo di costruzione della propria identità” (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 31).

Inoltre, ha permesso ai bambini di associare la parola parlata a quella scritta facendo riferimento a esperienze personali significative, favorendo le seguenti intuizioni:

- “la parola parlata può essere rappresentata dalla scrittura”;
- “la parola scritta può durare nel tempo ed essere portata ovunque”;
- “le parole parlate e quelle scritte sono costituite da pezzi fonici e grafici”;
- “i pezzi fonici e grafici sono tra loro corrispondenti, sia in quantità, sia in ordinalità” (Girelli, 2016, pag. 31).

6.2.3. Raccogliere nomi cari

Il linguaggio parlato è stato arricchito anche attraverso la creazione di un patrimonio condiviso di “nomi cari”, raccolti a partire dalle esperienze vissute personalmente, a casa e a scuola (Meneghello & Girelli, 2016). All’inizio dell’anno scolastico, durante il cerchio, l’insegnante ha chiesto ai bambini di parlare di sé, condividendo i cibi preferiti e le attività svolte con piacere. A partire dai racconti degli alunni, l’insegnante ha realizzato delle FIGURINE con un disegno essenziale dei nomi dei cibi e delle attività preferite (Figure 31 e 32). In questo modo, parole come PIZZA, GELATO, RISO, POMODORO, CAROTE, SCIVOLO, PATTINI, PISCINA sono state le prime a prendere posto in un repertorio condiviso che, giorno dopo giorno, è stato arricchito e approfondito.



Figure 31 e 32 - Figurine che rappresentano con un disegno essenziale i “nomi cari” raccolti a partire dalle esperienze dei bambini.

La raccolta di nomi cari, insieme alla relativa costruzione di figurine, è proseguita attraverso la lettura del libro *La nuvola Olga*, storia che, se per alcuni bambini era già

evocativa di un vissuto personale legato alla scuola dell'infanzia, è diventata un riferimento comune a tutta la classe dopo la lettura in cerchio fatta all'inizio dell'anno scolastico. Nuove parole tratte dal racconto, come NUVOLA, GIRASOLE e MARE, hanno preso posto accanto alle altre (Figura 33).



Figura 33 - Figurine che rappresentano con un disegno essenziale i "nomi cari" raccolti a partire dalla lettura del libro *La nuvola Olga* (Costa, 1992).

La ricerca di nomi è continuata attraverso l'osservazione dei bambini nel giardino della scuola, durante la ricreazione, cogliendo aspetti quotidiani fonte di interesse: nomi come LUMACA, LOMBRICO, GATTO hanno arricchito il patrimonio comune che andava formandosi (Figure 34 e 35).



Figure 34 e 35 - Osservazione dei centri di interesse dei bambini durante la ricreazione e raccolta delle parole LUMACA e LOMBRICO.

Questo modo di procedere mi ha ricordato le pagine del capitolo *Il raccolto delle parole* (2015), in cui Jhumpa Lahiri, scrittrice statunitense di origine indiana, si riferisce metaforicamente alla sua personale ricerca di parole in lingua italiana in questi termini: “ogni giorno entro in un bosco con un cestino in mano. Trovo le parole tutt’attorno: sugli alberi, nei cespugli, per terra (in realtà: per strada, durante le conversazioni, mentre leggo). Ne raccolgo quante più possibile [...]. Sento un legame con ogni parola che raccolgo. Provo affetto, insieme a un senso di responsabilità” (ivi, pag. 45). Credo che questo passaggio si presti a descrivere il processo di familiarizzazione affettiva dei nomi che, iniziato nelle prime settimane di scuola, è proseguito fino alla fine dell’anno, mediante un “procedimento necessariamente ciclico, fatto di ritorni e approfondimenti sulle caratteristiche proprie d’ogni nome” (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 34). Durante tutto l’anno, infatti, nelle attività proposte sono stati impiegati nomi di persone, animali, cose, luoghi che i bambini avevano avuto modo di “conoscere o di sperimentare concretamente in situazioni significative” (ivi). Il riferimento all’esperienza diretta, insieme all’associazione dei nomi alle immagini mediante le figurine, ha facilitato L. nell’acquisizione del lessico in italiano L2, permettendogli di espandere il numero di parole note, ma non solo. Questo raccogliere parole cariche di affettività è divenuto un modo per arricchire anche qualitativamente il linguaggio parlato, rielaborando esperienze vissute dai bambini individualmente e come gruppo (ivi). Si è creato quel “lessico familiare”, di cui racconta Natalia Ginzburg in riferimento alla casa e alla famiglia, fatto di parole riferite a un orizzonte di significati condivisi, in grado di far “riconoscere l’uno con l’altro” e “testimonianza di un nucleo vitale” costruito nella quotidianità della classe (ivi, 1963). In uno degli ultimi diari di bordo, realizzato alla fine di maggio in seguito alla festa con le famiglie, scrivevo:

“Eravamo tutti impegnati nei preparativi in vista dello spettacolo con le famiglie. Le sedie per i genitori erano pronte, i lapbook creati dai bambini già disposti sui tavoli, le opere esposte sulla rete del giardino, quando abbiamo sentito qualche goccia di pioggia. È bastato che la maestra si riferisse alla storia di Cipì con l’esclamazione “Palla di Fuoco, vieni fuori!”, per far partire un coro di voci entusiaste che gridavano: “sole, sole, sole!”

restituendo in un attimo quel “senso del noi” costruito giorno dopo giorno, con cura.”
(dal diario di bordo del 30 maggio 2022).

6.3. Memorizzare globalmente le grafie dei nomi cari

Il SECONDO PERCORSO della PRIMA FASE del Metodo Siglo (Allegato 1) ha permesso agli alunni di:

- memorizzare globalmente le grafie dei nomi cari;
- intuire che, “come i nomi parlati sono fatti di suoni, fonosillabe, anche i nomi scritti sono fatti di pezzi, grafosillabe (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 39).⁸

La memorizzazione globale di parole scritte ha coinvolto i bambini sul piano percettivo, affettivo e mentale, richiedendo loro di pervenire innanzitutto a una fondamentale intuizione preliminare: “ogni cosa ha un nome proprio, che può essere rappresentato sia oralmente sia per iscritto” (ivi). L’insegnante ha proposto diverse attività attraverso una modalità ludica e laboratoriale. I bambini hanno attivato processi di familiarizzazione visiva con le grafie dei nomi, sostenuti dal piacere del gioco, dalla possibilità di collaborare con i compagni e potendo contare su molteplici forme di rappresentazione, espressione e coinvolgimento (Savia, 2016). Presenterò di seguito i giochi realizzati per promuovere la memorizzazione globale dei nomi scritti, prima di passare alle attività proposte per favorire il riconoscimento delle grafosillabe (Par. 6.3.1).

Nomi cari da fotografare, scrivere nell’aria, trovare nella busta

L’insegnante ha preparato per ogni bambino una busta personale, contenente le scritte dei nomi cari raccolti a partire dalle esperienze personali nelle settimane precedenti: INSALATA, PIZZA, GATTO, LUMACA, GELATO (Figura 36).

⁸ Le parole parlate sono pronunciate per sillabe, cioè per FONOSILLABE, distinte dalle sillabe scritte, cioè le GRAFOSILLABE; l’insegnante, rivolgendosi ai bambini, ha sempre parlato di SUONI per indicare le fonosillabe che formano la parola parlata, e di PEZZI per indicare le grafosillabe della parola scritta (Girelli, 2016, pag. 39).

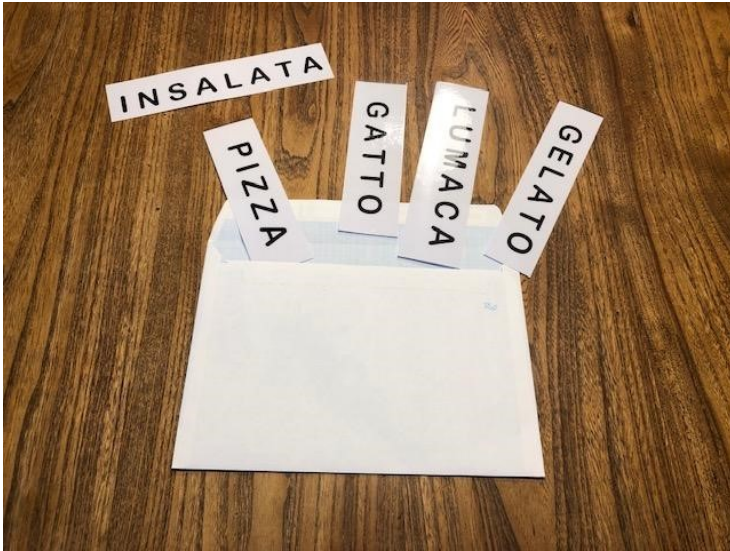


Figura 36 - Busta contenente le scritte di alcuni nomi cari.

Ha scritto alla lavagna uno dei cinque nomi contenuti nella busta e lo ha letto ad alta voce, dicendo, ad esempio, “qui è scritto PIZZA”. Ha chiesto ai bambini di osservare la parola scritta sulla lavagna per qualche secondo, invitandoli a “scattare una fotografia con gli occhi”. Trascorsi 10/15 secondi, ha detto ai bambini di chiudere gli occhi, rivedere la scrittura PIZZA nella loro mente e scriverla con un dito nell’aria o sul piano del proprio banco, sempre senza guardare. In seguito, ha cancellato la scrittura PIZZA, invitando i bambini a cercarla nella busta per ritrovarla fra le cinque contenute. Infine, ha riscritto la parola sulla lavagna, permettendo ai bambini di procedere con l’autoverifica. Attraverso questo gioco, la parola scritta è stata memorizzata “come un’etichetta, riconoscibile per la globalità dei segni che la compongono, non per la loro singolarità” (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 41).

Nomi da fotografare, scrivere con i chiodini e nella farina

L’insegnante ha adottato un procedimento analogo a quello descritto nella precedente attività, proponendo però forme di azione e coinvolgimento alternative (Savia, 2016). Dopo aver invitato i bambini a “fotografare con gli occhi” le parole scritte sulla lavagna, ha chiesto loro di farne la scrittura globale, come “disegno”, utilizzando i chiodini colorati (Figure 37 e 38).



Figure 37 e 38 - Attività con i chiodini per favorire la memorizzazione globale di nomi scritti cari ai bambini.

La scelta di utilizzare i chiodini è stata fatta per potenziare la manualità fine, prerequisito per una buona impugnatura della penna, ma anche per favorire la partecipazione di tutti i bambini, ciascuno secondo il proprio stile di apprendimento (Tomas, 2021/2022a).

Successivamente, in novembre, la familiarizzazione con le grafie globali dei nomi cari è stata favorita anche attraverso il “disegno” delle grafie nella farina di mais (Figura 39). In questo caso, alle parole care delle prime settimane di scuola, si sono aggiunte le parole AMICI, CORO, MONDO, SORRISO, MARE e CITTÀ, raccolte nel testo della canzone *Lo scriverò nel vento* (Livanelli, 2006) e lasciate sulla lavagna per favorire l’autoverifica (Figura 40).



Figure 39 e 40 - Attività con la farina di mais per favorire la memorizzazione globale di nomi scritti cari ai bambini.

Ritrovare la scrittura a partire dalle immagini

Dopo che i bambini hanno iniziato a familiarizzare con le grafie dei nomi cari, sono stati proposti anche giochi di accoppiamento parola scritta/figura.

L'insegnante ha creato una ruota con le figurine dei nomi cari, utilizzando il programma digitale interattivo *Wordwall* (Figura 41).



Figura 41 - Gioco digitale interattivo basato sull'accoppiamento parola scritta/figura per favorire la memorizzazione globale di nomi scritti cari ai bambini.

I bambini hanno osservato la figura selezionata attraverso il gioco digitale e hanno cercato la corrispondente grafia globale contenuta nella loro busta (Figura 33). Le parole scelte sono state mostrate ai compagni, verificando insieme se la corrispondenza fosse corretta.⁹ Successivamente, l'insegnante ha fornito a ogni bambino una busta contenente le figure di nomi già globalmente memorizzati, oltre alla busta con le corrispondenti scritte, e i bambini hanno giocato a creare le associazioni (Figure 42 e 43).

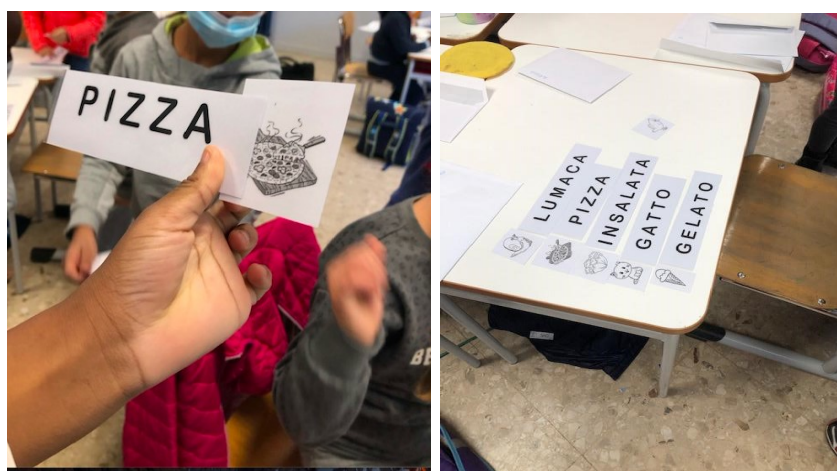


Figure 42 e 43 - Gioco di accoppiamento parola scritta/figura per favorire la memorizzazione globale di nomi scritti cari ai bambini.

⁹ L'insegnante ha creato numerosi materiali in formato digitale per tutte le fasi del metodo, attraverso *Wordwall* o altri programmi; le attività e i giochi creati sono stati condivisi su *Classroom*, predisponendo un ambiente di apprendimento digitale aderente alle finalità e ai caratteri di specificità del metodo Siglo.

Il gioco di associare le figure alle scritte già globalmente memorizzate è stato proposto anche su un grande cartellone, appeso in classe come supporto visivo (Figura 44).

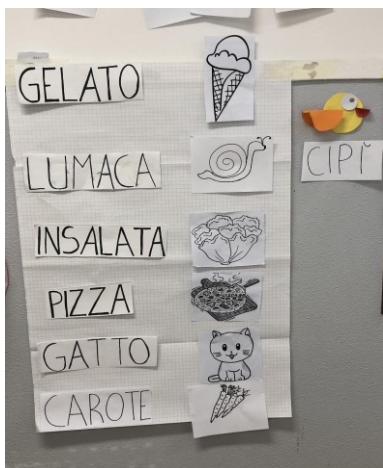


Figura 44 - Cartellone con accoppiamento parola scritta/figura per favorire la memorizzazione globale di nomi scritti cari ai bambini.

6.3.1. I nomi scritti sono fatti di pezzi

In seguito alla memorizzazione globale delle grafie dei nomi cari, l'insegnante ha proposto delle attività per favorire la seguente intuizione: "come le parole parlate sono fatte di suoni, anche le parole scritte sono fatte di pezzi" (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 46). Questi giochi sono stati realizzati dopo che i bambini avevano già svolto alcune attività fonologiche previste dal terzo percorso di questa prima fase (Par. 6.4), cominciando ad avvertire che ogni nome ha una propria sonorità. Anche in questo caso, l'insegnante ha creato appositamente i materiali: buste con la figura applicata esternamente, contenenti la SCHEDA con la figura da una parte e dall'altra la scrittura grafosillabata, oltre ai pezzi tagliati della parola scritta, manipolabili (Figura 45).



Figura 45 - Materiali per giocare a rifare i nomi con pezzi sciolti.

I bambini hanno giocato a rifare il nome della scheda con i pezzi sciolti, operando un'immediata autoverifica (Figura 46).

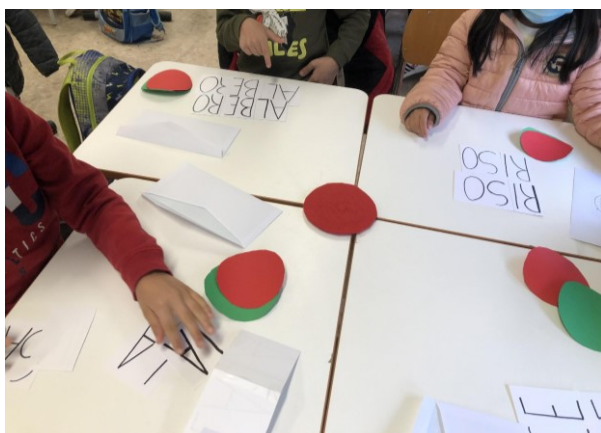


Figura 46 - I bambini giocano a rifare i nomi della scheda con pezzi sciolti.

6.4. Scoprire e riconoscere le fonosillabe

Il TERZO PERCORSO della PRIMA FASE del Metodo Siglo ha favorito nei bambini due intuizioni fondamentali:

- “le parole parlate sono formate da suoni linguistici” (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 50);
- “la possibilità dei processi di categorizzazione dei suoni linguistici per sillabe globali” (ivi).

Questo percorso si è rivelato essenziale, poiché è attraverso la scoperta e la conoscenza dei suoni costitutivi delle parole che i bambini possono arrivare a riconoscere il valore fonico delle grafie che le rappresentano (ivi). Tra il linguaggio parlato e il linguaggio alfabetico c'è un rapporto di interdipendenza caratterizzato dal fatto che “il secondo è originato dal primo e ricava da esso struttura e finalità” (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 15). Pertanto, i suoni delle parole precedono i segni: “le parole parlate operano un primo livello di astrazione rispetto alla realtà, mentre le parole scritte, riferendosi ad esse, ne rappresentano un secondo livello (ivi).

Mentre con i giochi del secondo percorso i bambini hanno familiarizzato con le grafie a livello visivo, memorizzando i nomi globalmente e scoprendo che sono fatti di pezzi (cioè di grafosillabe), con le attività di questo terzo percorso l'attenzione è stata portata sulla conoscenza dei suoni come componenti costitutivi delle parole. La scoperta dei suoni

linguistici è avvenuta a livello sillabico-globale, non a livello di singole lettere. Tutti i suoni costitutivi delle parole sono “suoni linguistici”. Le parole parlate sono costituite da “catene di una certa quantità e varietà d’impulsi fonici” (ivi, pag. 51). Questi impulsi fonici “sono emessi unitariamente e avvertiti globalmente, per questa caratteristica vengono detti suoni sillabico-globali o fonosillabe, per i bambini semplicemente suoni” (ivi). Gli impulsi fonici sono colti naturalmente dai bambini ed è per questo motivo che “è più semplice apprendere la letto-scrittura per suoni sillabico-globali, cioè per fonosillabe, anziché per suoni letterali, cioè per fonemi” (ivi). Le attività proposte in questo terzo percorso si sono basate sulla fonosillabazione naturale, considerando gli impulsi motori necessari per emettere le fonosillabe.¹⁰ Il terzo percorso si è configurato come componente essenziale dell’intera fase preparatoria, “perché è dalla conoscenza delle caratteristiche delle fonosillabe che deriva, per induzione diretta e immediata [...], la conoscenza delle rispettive grafosillabe, alla quale consegue la competenza di letto-scrittura per sillabe globali” (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 51). I bambini sono stati accompagnati alla scoperta del fatto che (ivi, pag. 52):

- le parole parlate sono costituite da una certa quantità di impulsi (in MANO ce ne sono due, in MACCHINA ce ne sono tre);
- ciascuno di questi impulsi ha una propria qualità sonora (in MANO, si riconosce la qualità sonora di MA e di NO);
- nelle parole ci sono suoni uguali (in MANO e MACCHINA è uguale MA)
- i suoni simili formano una famiglia fonosillabica (MA di MACCHINA, MI di MISSILE, ME di MELA, MU di MUCCA e MO di MOTO).

6.4.1. Tiriamo fuori i suoni!

A partire dalle parole care raccolte durante le prime settimane di scuola, sono stati proposti diversi giochi per favorire l’acquisizione della scansione fonosillabica naturale.

¹⁰ L’insegnante si è sempre riferita alla fonosillabazione naturale, non grammaticale. Per esempio, la scansione fonosillabica della parola PIZZA in base alla grammatica andrebbe scritta PIZ-ZA; invece, l’insegnante ha rispettato la fonosillabazione naturale, considerando gli impulsi motori necessari per emettere le fonosillabe: PI-ZZA.

L'insegnante ha utilizzato le FIGURINE con le immagini dei nomi cari come *flashcard*, mostrandole ai bambini e chiedendo di nominare le parole raffigurate. Successivamente, ha invitato i bambini a "tirare fuori i suoni", pronunciando il nome mediante la scansione fonosillabica naturale e associando alla pronuncia di ogni fonosillaba un movimento del corpo. Ad esempio, nel "tirare fuori i suoni" della parola GIRASOLE, le mani toccano la testa alla pronuncia del primo suono (GI), poi le spalle (RA), i fianchi (SO), fino ai piedi (LE). In seguito alla pronuncia in scansione sillabica, l'insegnante chiedeva agli alunni di indicare la quantità di suoni. Questa pratica è diventata una consuetudine per i bambini, che hanno continuato a utilizzarla spontaneamente come "base di partenza" anche nello svolgimento di altri giochi, finché ne hanno sentito il bisogno.

L'insegnante ha utilizzato anche delle *flashcard* digitali, appositamente create associando alle immagini l'audio registrazione dei nomi che lei stessa ha pronunciato (Figure 47 e 48).

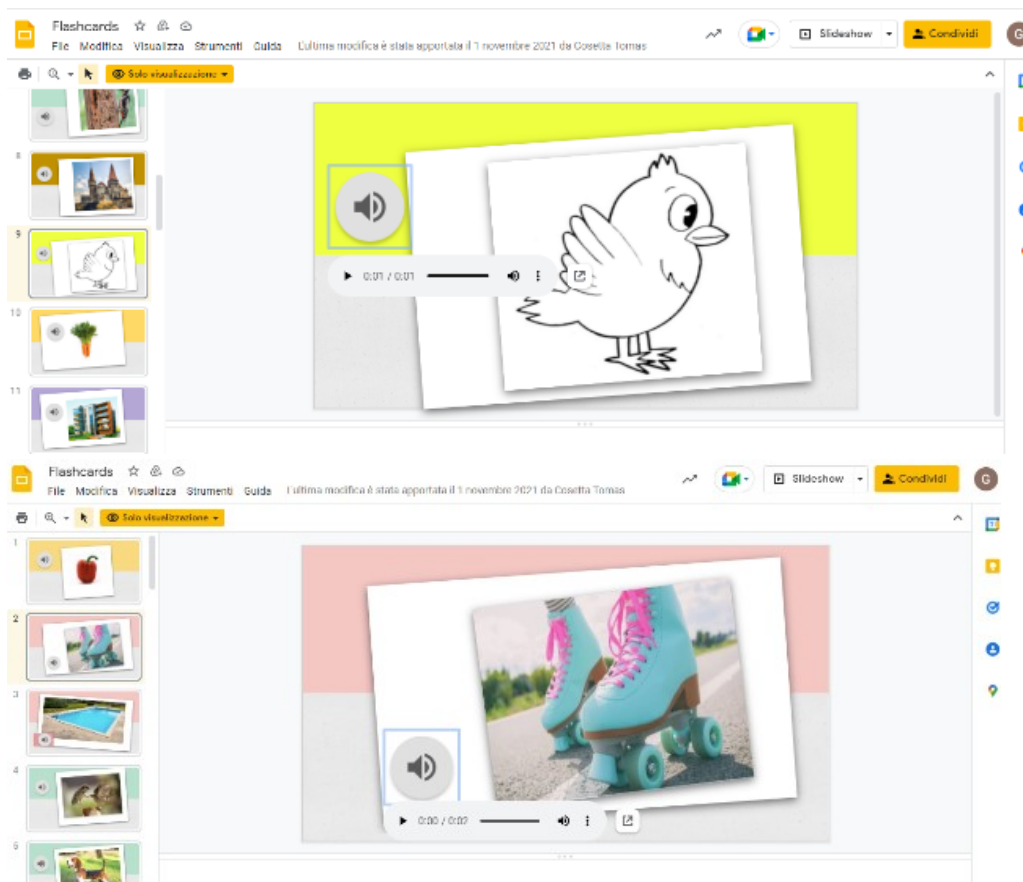


Figure 47 e 48 - Gioco interattivo per pronunciare il nome mediante la scansione fonosillabica naturale.

Gli alunni sono stati incoraggiati ad ascoltare, giocare a fare la scansione fonosillabica, dire la quantità di suoni e individuare il primo suono, portando l'attenzione sul fatto che ogni fonosillaba occupa un posto preciso.

6.4.2. Quando "PEPERONE" è come "PESCE"

Intuito il fatto che le parole sono composte da suoni, i bambini hanno iniziato a riconoscerne le sonorità proprie, scoprendo fonosillabe uguali nella medesima parola o in parole diverse. L'identificazione di fonosillabe uguali in parole diverse è stata resa molto concreta in questo modo: gli alunni hanno inserito le figurine delle parole con la stessa fonosillaba iniziale all'interno di apposite "casette" contrassegnate da diversi colori (Figura 49): il suono CI nella casetta di CIPÌ (azzurra); il suono PE nella casetta contrassegnata dalla figurina PEPERONE (rossa); il suono PI nella casetta contrassegnata da PIZZA (blu); il suono CA in CAROTA (arancione); il suono PA in PATTINI (verde). Ad esempio, nella casetta PEPERONE è stata inserita la figurina PESCE; nella casetta CAROTA, è stata inserita la figura CAVALLO.

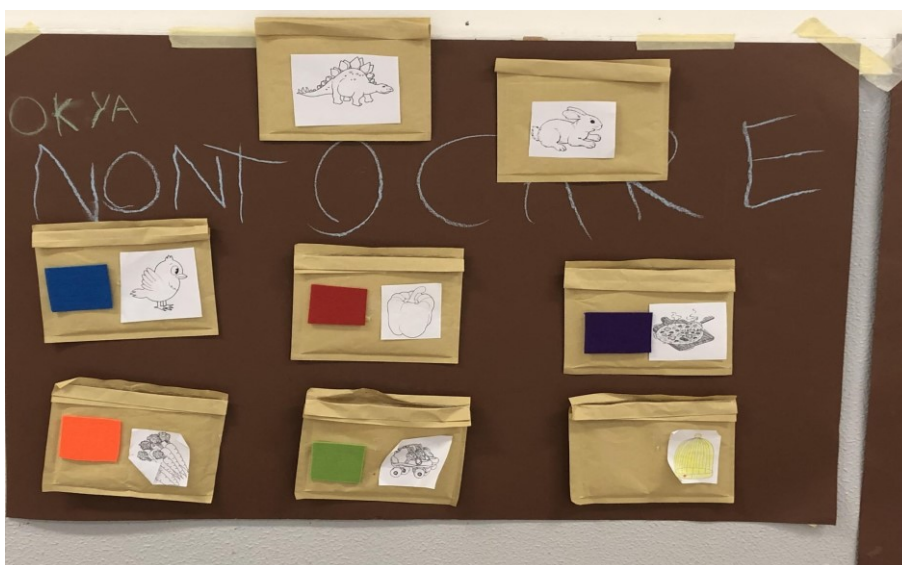


Figura 49 - Cartellone con le "casette" per il riconoscimento di fonosillabe uguali in parole diverse.

In seguito alla creazione di queste prime casette, sono state proposte ulteriori attività per sostenere la scoperta dell'esistenza di suoni uguali in parole diverse. Ad esempio, l'insegnante ha predisposto una scheda con le immagini di alcuni nomi cari, affiancate da dieci quadretti bianchi (Figura 50).



Figura 50 - Attività per il riconoscimento di fonosillabe uguali in parole diverse.

I bambini hanno “tirato fuori i suoni”, facendo la scansione fonosillabica, e hanno colorato il numero di quadratini corrispondente al numero di fonosillabe contenute nella parola. Ad esempio, PEPERONE è affiancato da quattro quadratini colorati perché contiene quattro fonosillabe. Inoltre, chi si è sentito pronto, ha colorato i suoni uguali dello stesso colore, tenendo come riferimento quanto concordato attraverso il cartellone delle casette. Nell’esempio fatto, il suono PE di PEPERONE e di PESCE è rosso perché nel cartellone la casetta di PEPERONE è rossa. Nella stessa scheda, il suono CA è arancione nelle parole CANE, CASTELLO e CAROTA. I giochi realizzati in questo modo sono risultati accessibili a tutti, vista la possibilità di eseguire l’attività su due livelli, il primo livello quantitativo e il secondo qualitativo, oltre che per la modalità laboratoriale che ha contraddistinto tutte le proposte: nelle isole di lavoro è sempre stata promossa la collaborazione tra i compagni. Il cartellone delle casette con i suoni uguali ha favorito la scoperta dell’esistenza di suoni simili: PA-PE-PI e la conseguente creazione del primo palazzo di suoni fratelli.

6.4.3. I palazzi dei suoni fratelli

Raggruppare le parole care aventi la fonosillaba iniziale uguale (ad esempio, PESCE sta nella stessa casetta di PEPERONE) ha portato i bambini a prestare particolare attenzione ai suoni, arrivando ad intuire l'esistenza di suoni simili, "fratelli".

All'inizio di novembre, è stata scoperta la prima famiglia fonosillabica, nata raggruppando su un cartellone le casette di suoni simili: PA, PE, PI, PO, PU (Figura 51).



Figura 51 - Primo raggruppamento di casette di suoni simili, novembre 2021.

In seguito a questo raggruppamento, è stato costruito il primo "palazzo dei suoni fratelli", rappresentato su un cartellone appeso sulla parete dell'aula e formato dai suoni iniziali delle parole care: PATTINI, PEPERONE, PIZZA, POMODORO, PUGNO (Figura 52).

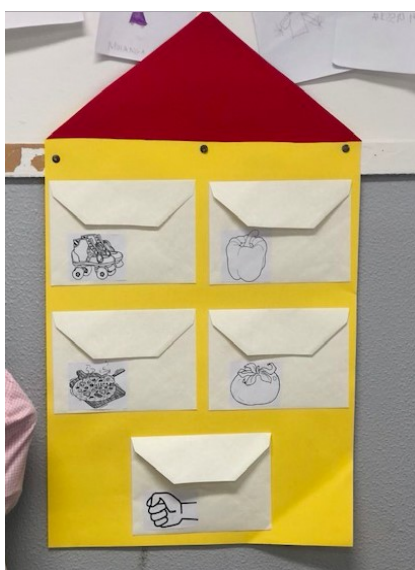


Figura 52 - Primo palazzo dei suoni fratelli PA - PE - PI - PO - PU, novembre 2021.

Successivamente, sono state proposte le seguenti attività, finalizzate alla creazione di un portalistini, cioè un raccoglitore personale:

- realizzazione della scheda denominata “palazzo dei suoni fratelli”, che ha ripreso la struttura del cartellone (Figure 53 e 54);



Figure 53 e 54 - Realizzazione nelle isole di lavoro della scheda con il palazzo dei suoni fratelli PA-PE-PI-PO-PU e scheda realizzata, novembre 2021.

- creazione della scheda formata da immagini e nomi scritti delle parole care da inserire nel portalistini, dietro alla scheda del palazzo (Figura 55).



Figura 55 - Scheda riferita al palazzo dei suoni fratelli PA, PE, PI, PO, PU.

Questa modalità di lavoro è stata seguita anche per la realizzazione del palazzo successivo, scoperto dai bambini all’inizio di dicembre, a un mese di distanza dal primo. La scoperta è partita da C., che ha notato i suoni simili SA e SE. L’insegnante ha colto

l'intuizione di C. e l'ha subito condivisa con l'intera classe; a quel punto è intervenuta P. che, per analogia con il primo palazzo, ha pronunciato i suoni SA, SE, SI, SO e SU. In seguito a questa scoperta, l'insegnante e i bambini hanno raccolto, insieme, le parole da inserire nel secondo palazzo: SABBIA, SEDIA, SIRENETTA, SOLE e SUCCO. A partire dalle parole scelte dai bambini, l'insegnante ha preparato il nuovo palazzo da appendere alla parete (Figura 56).



Figura 56 - Secondo palazzo dei suoni fratelli SA-SE-SI-SO-SU, dicembre 2021.

Il palazzo è stato contestualizzato attraverso la fiaba *La Sirenetta*, mostrata in una breve versione video. Inoltre, l'insegnante ha scritto una poesia contenente le cinque parole del palazzo che ha fatto da sfondo alla costruzione della seconda famiglia fonosillabica (Figura 57). La poesia è stata condivisa anche su *Classroom*, presentata in un video autoprodotta con immagini e registrazione della voce dell'insegnante.

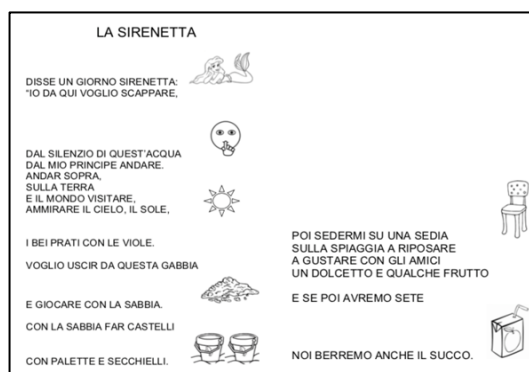


Figura 57 - Poesia *La Sirenetta*, creata dall'insegnante per contestualizzare il palazzo dei suoni fratelli SA-SE-SI-SO-SU.

La creazione del secondo palazzo di suoni fratelli è stata accolta con entusiasmo dalla classe. Nel pomeriggio mi sono confrontata con l'insegnante che ha definito la scoperta come un momento di svolta particolarmente significativo per i bambini perché iniziavano a intuire, per analogia, i processi di categorizzazione sottostanti alla formazione delle famiglie fonosillabiche. In gennaio, è stata fatta la scoperta del terzo palazzo dei suoni fratelli MA-ME-MI-MO-MU.

La costruzione dei palazzi dei suoni fratelli è continuata durante tutto l'anno scolastico, partendo sempre dalle intuizioni degli alunni, dalle parole scelte insieme o raccolte da vissuti personali e collettivi. Ad esempio, dalla narrazione nel cerchio, dai disegni e dalle scritture spontanee era emerso grande interesse da parte dei bambini per i robot. Nella creazione del palazzo dei suoni fratelli RA, RE, RI, RO e RU è stata valorizzata la parola cara ROBOT. A partire dal mese di gennaio, sono state inserite su tutti i palazzi anche le grafosillabe e le parole scritte in modo convenzionale (Figura 58).

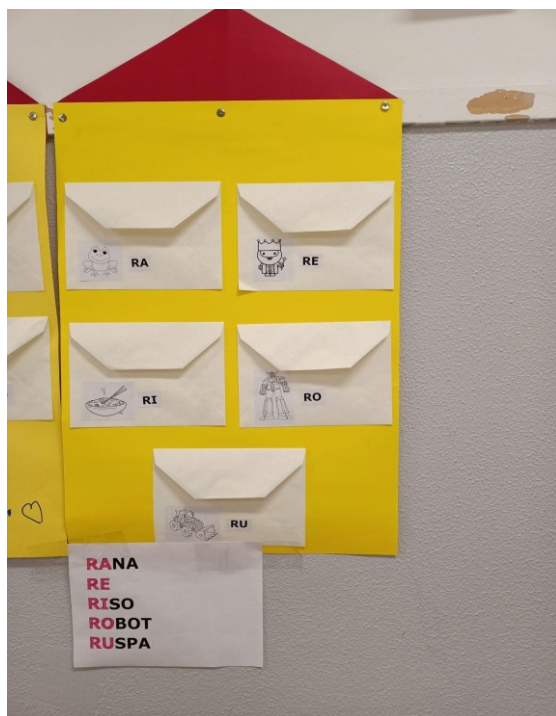


Figura 58 - Palazzo dei suoni fratelli RA-RE-RI-RO-RU con figure, grafosillabe e nomi scritti.

La realizzazione del cartellone è sempre stata seguita dalle schede da inserire nel portalistini e altre attività da fare sul quaderno, proposte su più livelli, in modo stratificato, e in forma di gioco. Ad esempio, la "scheda birichina" ha richiesto fare

abbinamenti tra figure e nomi scritti, mentre la “scheda super birichina” ha richiesto di cercare le parole del palazzo inserite in un *crucipuzzle*.

L’insegnante ha creato un libro digitale, contenente i palazzi dei suoni fratelli, le schede e alcuni giochi interattivi, visualizzabile a questo link:

https://read.bookcreator.com/8B54jlcnhJRAcnDLbX9Vdu4itW72/H_3ky2H0QBW20YQ0vE6F4A).

La realizzazione delle schede per il portalistini e delle attività sul quaderno è diventata una *routine* che ha permesso a tutti di partecipare attivamente, portando a termine il compito in una situazione nota, potendo fare riferimento al cartellone appeso alla parete e potendo contare sulla collaborazione con i compagni nelle isole di lavoro.

Il portalistini con i palazzi dei suoni fratelli è divenuto uno strumento di lavoro molto importante, costruito attivamente dai bambini e contenente parole care con cui avevano avuto modo di familiarizzare.

In maggio ho avuto modo di osservare e documentare con un video un momento particolarmente significativo. Durante un’attività in piccolo gruppo, L. di sua iniziativa ha iniziato a sfogliare il portalistini, pronunciando le parole contenute nei 14 palazzi dei suoni fratelli fatti fino a quel momento (Figura 60).



Figura 60 – Utilizzo del portalistini per ripetere le parole contenute nei palazzi dei suoni fratelli.

L. ha saputo pronunciare in tutto 58 nomi su 70, di cui 37 autonomamente e 21 con la mediazione dell'insegnante e dei compagni, completandoli o ripetendoli. Dall'analisi del video è emersa l'attenzione di L. verso la quantità di impulsi sonori e verso la loro qualità sonora. Mentre ripete le parole dell'ultimo palazzo creato (SCIA, SCE, SCI, SCIO, SCIU), dice "PESCE è come PESCIUTTO", anziché prosciutto. L'insegnante invita L. a "tirare fuori" le due parole, L. esegue la scansione fonosillabica più volte, finché non riesce a ripetere correttamente prosciutto e a portare l'attenzione non tanto sulla prima fonosillaba (PE/PRO), ma sulla seconda (SCE/SCIU).

Alla fine dell'anno scolastico, L. non solo aveva compreso la possibilità di attivare processi di categorizzazione dei suoni linguistici per sillabe globali, ma portava anche l'attenzione sulla qualità sonora degli impulsi spontaneamente e con continuità, attivando processi di riconoscimento per analogia. Spesso, durante le conversazioni, si soffermava su alcune parole, ripetendole, facendo la scansione fonosillabica e associando i suoni a quelli noti dei palazzi. Ad esempio, in una interazione verbale registrata in maggio, indicando un'immagine aveva chiesto: "maestra, come si chiama lui?" e, alla risposta dell'insegnante "INSETTO", aveva detto "IN come INSALATA", riconoscendo la presenza di fonosillabe uguali in parole diverse.

6.5. Costruire scritture per comunicare

Le attività riferite al QUARTO PERCORSO della PRIMA FASE hanno permesso di utilizzare più modi e forme di comunicazione, portando i bambini a intuire che è sempre possibile comunicare, in qualsiasi situazione, "a condizione di utilizzare segni che possono essere in qualche modo inviati e recepiti e il cui significato sia stato ben convenuto tra chi li emette e chi li riceve" (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 76). In quest'ottica, concordare con il gruppo-classe che il gesto "mano alzata" avrebbe assunto il significato "ascoltiamo in silenzio", è diventato uno dei modi per rinforzare il concetto di convenzione e la consapevolezza notazionale, cioè la comprensione per cui "qualcosa sta al posto di un'altra" (Pinto, Accorti & Camilloni, 2017). Questa sensibilità alla funzione dei segni e delle relative convenzioni è fondamentale in riferimento a ogni forma di comunicazione interpersonale: per le modalità di comunicazione gestuale e, in misura ancora maggiore,

per il linguaggio orale e il linguaggio alfabetico (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 74). Entrambi i linguaggi, orale e alfabetico, sono formati da un sistema di significanti, uditivi nel primo caso e visivi nel secondo, rispetto ai quali deve essere condiviso convenzionalmente un significato. Inoltre, tanto per il linguaggio orale quanto per quello scritto, i segni e le convenzioni si configurano come “componente strumentale” necessaria, ma non sufficiente (ivi). Oltre ai segni e alle convenzioni, è fondamentale considerare due “componenti superiori”, ossia il patrimonio interiore (sentimenti, pensieri, interessi, bisogni, conoscenze ed esperienze) e l’intenzione di comunicare (ivi). Mosso da un’intenzione comunicativa, l’uomo ha inventato diverse forme di scrittura, attraverso un processo storico da intendere come “costruzione di un sistema di rappresentazione” (Ferreiro, 2003). Lo sviluppo dei sistemi di scrittura ha permesso “alla comunicazione di durare nel tempo ed essere trasportata in ogni luogo” (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 74), con “una sempre più efficiente capacità di rappresentare tutte le parole del linguaggio parlato con il minor numero possibile di segni grafici” (ivi, pag. 17). Le prime forme di scrittura sono di tipo non-fonetico, “in esse il segno rappresenta la realtà, il suo significato”, utilizzando disegni nel caso delle scritture pittografiche e forme grafiche più astratte nel caso di quelle ideografiche (ivi). Successivamente, si sono sviluppate le scritture fonetiche sillabiche e alfabetiche, “basate cioè sui suoni delle parole e non più sul significato a cui si riferiscono” (ivi). Nelle scritture sillabiche c’è una perfetta corrispondenza tra parlato e scritto, poiché il segno rappresenta la sillaba parlata; mentre in quelle alfabetiche è venuta meno “la corrispondenza diretta con i suoni sillabici costitutivi le parole parlate”, poiché i segni che occorrono per comporre tutte le parole sono rappresentati dalle singole lettere, con il vantaggio di ridurre il numero di segni necessari per scrivere tutte le parole (ivi). Sostenere i bambini nella scoperta del linguaggio alfabetico significa garantire loro la possibilità di costruire la conoscenza della lingua scritta come sistema di rappresentazione, ripercorrendo a livello individuale (ontogenetico), lo sviluppo storico (filogenetico) delle diverse forme di scrittura (Meneghello & Girelli, 2016). Tutte le attività proposte in riferimento al quarto percorso della prima fase hanno favorito nei bambini “le intuizioni relative alla funzione simbolica dei segni alfabetici, alla specificità e all’intenzionalità della comunicazione

scritta” (ivi, pag. 73), ripercorrendo a livello individuale alcune modalità di scrittura che si sono sviluppate nel corso della storia (ivi, pag. 75).

L’attività dei vissuti (Par. 6.2.2) ha permesso ai bambini di mettere in pratica forme di comunicazione interpersonale significative non solo rispetto al linguaggio orale, ma anche rispetto al linguaggio scritto. L’insegnante ha incoraggiato i bambini a rievocare, raccontare oralmente e poi a disegnare i propri vissuti, facendo fare loro buone esperienze di scrittura pittorica (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 83). “Scrivere con i disegni” è servito per potenziare alcuni prerequisiti fondamentali per qualsiasi forma di scrittura: la capacità di astrazione, considerato che i bambini hanno dovuto scegliere di rappresentare qualcosa, la capacità di simbolizzazione, poiché hanno usato il disegno per rappresentare la realtà, e l’intenzionalità della comunicazione, dato che hanno realizzato il disegno per condividere esperienze personali con i compagni e con l’insegnante (ivi). La scrittura pittorica si è rivelata inclusiva in modo particolare per L., dandogli la possibilità non solo di attivare questi prerequisiti, ma anche di partecipare e raccontare di sé fin dall’inizio dell’anno scolastico, quando le sue competenze linguistico-comunicative si collocavano al livello pre-A1 (Consiglio d’Europa, 2020).

La condivisione delle regole per stare bene a scuola è divenuta occasione per sperimentare una forma di scrittura ideografica (Figura 61). Il gruppo-classe, infatti, ha utilizzato dei simboli per esprimere alcune regole precedentemente concordate, come “stiamo seduti insieme nel cerchio del mattino” e “stiamo insieme nelle isole di lavoro”, associando a ogni simbolo un significato, con un graduale potenziamento delle capacità di astrazione, simbolizzazione e convenzione (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 85).

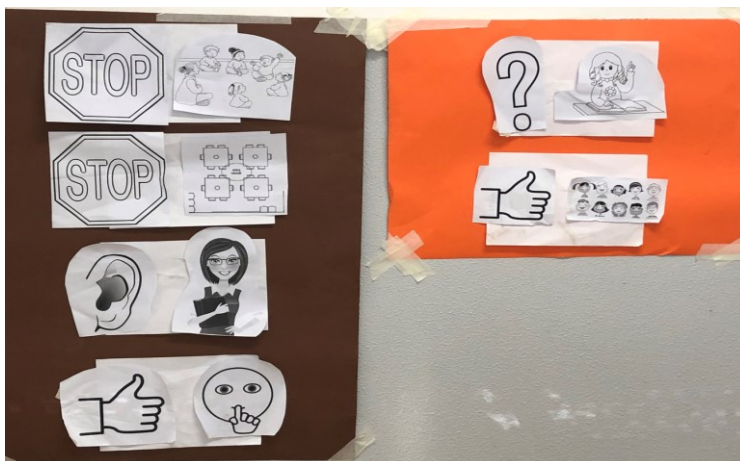


Figura 61 - Regole per stare bene a scuola, scrittura simbolica non convenzionale.

I bambini hanno utilizzato una forma di scrittura simbolica “non convenzionale” anche per ricostruire il racconto di Cipì (Par. 6.5.1), in un laboratorio espressivo-linguistico che li ha coinvolti sia nella lettura dei simboli (funzione ricettiva), sia nella creazione di simboli (funzione produttiva).

Nel corso della storia dei sistemi di scrittura, il passaggio dalle forme pittografiche e ideografiche a quelle fonetiche sillabiche è avvenuto grazie alla consapevolezza del fatto che “ogni parola parlata non è portatrice solo di un suo significato, ma anche di una sua sonorità e che tale sonorità, a sua volta, è costituita da suoni sillabici: le fonosillabe” (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 88). I sistemi di scrittura fonetici sillabici sono stati elaborati a partire dall’intuizione che “ogni fonosillaba può essere rappresentata da un segno liberamente inventato e convenuto” (ivi). L’insegnante ha proposto dei giochi per favorire nei bambini la stessa fondamentale intuizione, servendosi inizialmente di materiali tridimensionali (come palline di plastilina e mattoncini di legno) per rappresentare le fonosillabe e successivamente di segni tracciati sul quaderno.

Attraverso il gioco degli occhiali sonori i bambini sono stati invitati a “chiudere il senso della vista” per “aprire quello dell’udito”: hanno ascoltato le “parole care” pronunciate dall’insegnante e le hanno “tirate fuori”, fonosillabando con il corpo. In seguito a questa prima parte del gioco, che si colloca nella prospettiva del terzo percorso della fase preparatoria del (Par. 6.4), gli alunni hanno rappresentato le parole in modo non convenzionale, associando una pallina di plastilina ad ogni fonosillaba (Figura 62).



Figura 62 - Rappresentazione non convenzionale dei nomi, associando una pallina ad ogni fonosillaba.

Lo stesso gioco è stato riproposto anche senza gli occhiali sonori, utilizzando dei mattoncini di legno che successivamente sono stati riprodotti sul quaderno. In questo modo, le fonosillabe sono state rappresentate prima attraverso degli oggetti tridimensionali e poi attraverso dei segni tracciati sul foglio (Figura 63).

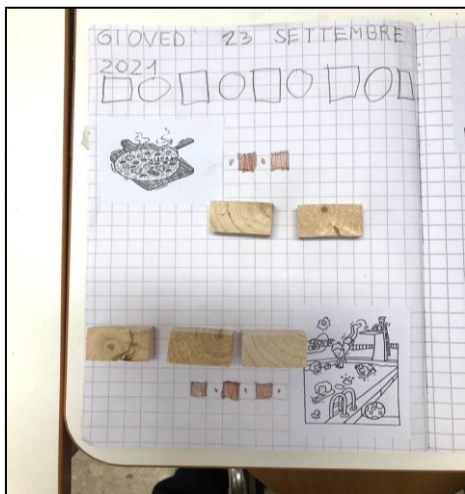


Figura 63 - Rappresentazione non convenzionale dei nomi “PIZZA” e “PISCINA”, associando un mattoncino/quadratino ad ogni fonosillaba.

Queste attività hanno favorito l’intuizione che “ogni parola parlata è portatrice non solo di un suo significato, ma anche di una sua sonorità globale” costituita da un insieme di suoni sillabici (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 88). Si è trattato di una scoperta che ha permesso ai bambini di poter passare alla SECONDA FASE dell’apprendimento della letto-scrittura, iniziando a mettere in corrispondenza le fonosillabe della parola parlata con le grafosillabe della parola scritta (ivi, pag. 96).

In gennaio, l’insegnante ha svolto una prova di scrittura delle parole dei primi palazzi dei suoni fratelli. Alcuni bambini hanno completato il compito attraverso la scrittura non convenzionale, altri hanno utilizzato anche la scrittura convenzionale. L. ha svolto la prova scrivendo correttamente in modo non convenzionale tutte le parole (Figure 64 e 65).

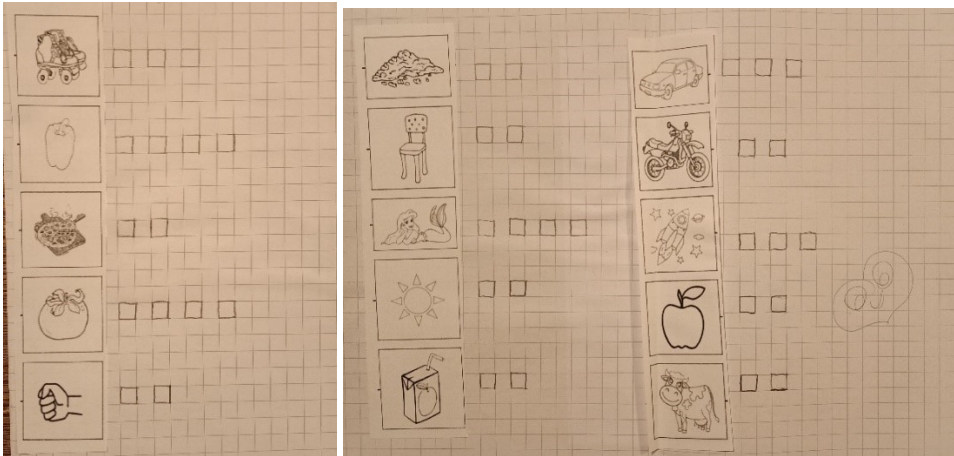


Figure 64 e 65 – Prova di scrittura svolta da L. con le parole dei primi tre palazzi dei suoni fratelli, gennaio 2022.

Anche nella prova realizzata alla fine dell'anno scolastico, L. ha scritto in modo non convenzionale le parole assegnate, in questo caso non appartenenti ai palazzi dei suoni fratelli (Figure 66 e 67).



Figure 66 e 67 – Prova di scrittura di nomi di figure svolta da L., maggio 2022.

6.5.1. Il lapbook di Cipi

A partire dal mese di febbraio, la classe è stata guidata nella creazione di un *lapbook* riferito alla storia di Cipi (Lodi, 1972), testo narrativo ascoltato durante il cerchio del mattino nelle settimane precedenti (Par. 6.2.1). La realizzazione del *lapbook* ha richiesto ai bambini di costruire scritte per comunicare, per giocare con la lingua e per ricreare quel mondo fantastico scoperto attraverso la lettura ad alta voce dell'insegnante (Teruggi, 2019, pag. 102). Il *lapbook* ha permesso di rielaborare e sintetizzare, in maniera dinamica e creativa, diversi elementi (Figure 68 e 69).



Figure 68 e 69 - Lapbook di Cipì.

Queste le parti contenute¹¹:

- copertina con alcune informazioni sull'alunno (nome/classe/scuola), la sagoma di Cipì realizzata con il feltro e l'indice;
- alcune informazioni sul testo narrativo: il titolo, il nome dell'autore, i nomi dei personaggi;
- figura del passero e nomi delle parti del corpo;
- immagini e nomi degli elementi naturali (ad esempio, sole/palla di fuoco, fiume/nastro d'argento);
- i pericoli per i passeri (ad esempio, la gabbia, il fucile);
- la sagoma di Margherì, con gli aggettivi per descriverla;
- la storia di Cipì rappresentata con i disegni, con scritte simboliche non convenzionali e con scritte simboliche convenzionali.

I bambini hanno ricostruito la storia di Cipì attraverso un'attività svolta sul quaderno, alternando momenti di lavoro individuale a momenti di interazione in coppia e di condivisione con l'intero gruppo-classe. Nella ricostruzione della storia, hanno sperimentato molteplici forme di rappresentazione (Savia, 2016): immagini, scrittura per simboli "non convenzionale" e scrittura alfabetica "convenzionale". Inizialmente gli alunni hanno ricevuto alcune immagini raffiguranti i vari episodi del racconto, le hanno osservate e ordinate in sequenza cronologica. In seguito a questa attività di rilettura della storia per immagini, che può essere collocata a livello di letto-scrittura pittorica

¹¹ Per costruire il lapbook l'insegnante ha rielaborato alcuni dei materiali disponibili sul sito internet Laboratorio Interattivo Manuale, a cura di Ginevra Gottardi e Giuditta Gottardi.

(Meneghello & Girelli, pag. 83), l'insegnante ha incoraggiato gli alunni a fare esperienza di letto-scrittura ideografica attraverso l'introduzione di simboli, attivando processi di astrazione più elevati. I bambini sono stati invitati a leggere i simboli, comprendendone il significato e associando le frasi scritte in modo non convenzionale alle immagini riferite ai primi episodi della storia. (Figure 70 e 71).

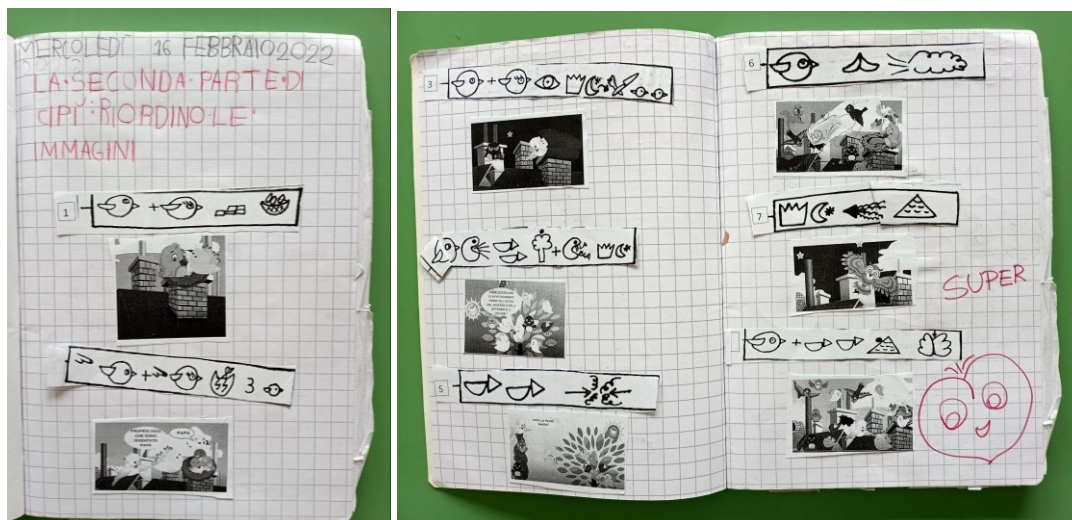


Figure 70 e 71 - Ricostruzione della storia di Cipì con immagini e scrittura simbolica non convenzionale.

Dopo aver sperimentato l'uso dei simboli in funzione ricettiva, i bambini ne hanno inventati altri e hanno creato nuove frasi da abbinare agli episodi successivi del racconto, condividendo con i compagni il proprio lavoro (Figura 72).



Figura 72 - Ricostruzione della storia di Cipì con scritture simboliche non convenzionali realizzate dai bambini.

In questo modo, il gruppo-classe ha ricreato tutto il racconto di Cipì con una scrittura non convenzionale e in modalità collettiva; l'insegnante ha raccolto quanto prodotto, facendo sintesi e utilizzando le scritture simboliche come materiale di partenza per ulteriori attività, promuovendo l'inclusione grazie a ricorsività e multimodalità. La maestra, infatti, ha creato alcuni giochi con *Wordwall*, permettendo ai bambini di tornare a cimentarsi nella lettura dei simboli attraverso una risorsa ludica, digitale e interattiva (Figura 73).



Figura 73 - Gioco digitale interattivo con scrittura simbolica non convenzionale.

Infine, le immagini e le scritture non convenzionali create dai bambini sono state stampate, plastificate e inserite nel *lapbook*. I bambini hanno continuato ad utilizzarle per giocare, mettendosi alla prova con gli abbinamenti ed effettuando l'autoverifica per mezzo dei numeri posti sul retro. Le immagini e le scritture non convenzionali sono state abbinare anche a frasi scritte in modo convenzionale, lasciando liberi i bambini di leggerle e utilizzarle quando ne hanno sentito il desiderio e si sono sentiti pronti a farlo (Figure 74, 75 e 76).





Figure 74, 75 e 76 - Immagini e scritte non convenzionali e convenzionali inserite nel lapbook.

La riscrittura collettiva della storia di Cipì ha permesso di guidare gli alunni nell'apprendimento del linguaggio alfabetico, ripercorrendo alcune delle modalità di scrittura sviluppatesi nella storia (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 75) e agendo pratiche laboratoriali che possono essere definite attive, costruttive e interattive (Chi, 2009). I bambini, infatti, sono stati invitati ad attivarsi, (anche fisicamente) per osservare le immagini, ritagliarle e metterle in ordine cronologico, recuperando conoscenze pregresse acquisite attraverso l'ascolto della storia in cerchio; inoltre, è stato chiesto loro di adottare una modalità di lavoro costruttiva, interpretando i simboli prodotti dall'insegnante e inventandone di nuovi per continuare il racconto della storia attraverso una forma di scrittura non convenzionale; infine, i bambini sono stati incoraggiati ad assumere una modalità di lavoro interattiva, confrontando le proprie scritte in coppia e con l'intero gruppo-classe per realizzare un'unica versione collettiva, supportati dalla mediazione dell'insegnante.

Inoltre, l'attività di ricostruzione della storia è stata proposta valorizzando pienamente la dimensione comunicativa del linguaggio scritto. I bambini, infatti, hanno colto appieno il senso e lo scopo dell'attività proposta, utilizzando le diverse forme di scrittura per esprimere significati relativi a una storia, quella di Cipì, che avevano ascoltato e condiviso con grande interesse, immedesimandosi nei personaggi e riflettendo in gruppo sulle vicende narrate. La situazione laboratoriale autentica e significativa è risultata molto motivante e ha funzionato da "impalcatura" in grado di sorreggere "il senso delle attività stesse, aspetto fondamentale per gli alunni", consentendo all'insegnante di "fare degli affondi" su alcune proprietà o caratteristiche specifiche del testo narrativo affrontato (Teruggi, pag. 79). La realizzazione del *lapbook*, infatti, è

divenuta occasione per arricchire il linguaggio parlato e scritto a livello quantitativo, ma soprattutto qualitativo (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 34). L'attenzione dei bambini è stata portata nuovamente, in modo contestualizzato e con l'uso di immagini, su parole con cui avevano già familiarizzato in una situazione significativa, durante la lettura del libro in cerchio: gli aggettivi per descrivere Margheri, i nomi delle parti del corpo dei passeri e degli elementi naturali presenti nell'ambiente di vita dei protagonisti del racconto (Figura 77).



Figura 77 - Immagini e nomi degli elementi naturali.

Rispetto a questi ultimi, oltre ai nomi comuni, come “sole” e “fiume”, sono state riproposte anche le espressioni metaforiche utilizzate dai passeri per nominare gli elementi naturali, come “palla di fuoco” e “nastro d'argento”, tornando ad assaporare lo stile letterario del testo narrativo e coltivando una certa sensibilità verso il linguaggio, “soprattutto quando esso è originale, diverso dal quotidiano” (Blezza Picherle, 2015, pag. 74).

Nella realizzazione del *lapbook* di Cipì i bambini hanno sperimentato un uso autentico del linguaggio, in cui le componenti strumentali, cioè i segni e le convenzioni, non sono state scisse da quelle superiori, costituite dalle conoscenze e dalle esperienze legate alla storia di Cipì, oltre che dal desiderio di comunicarle (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 75). In questo modo, è stata valorizzata la dimensione comunicativa del linguaggio orale e di quello scritto, creando le condizioni affinché L. e i compagni potessero esercitare le competenze linguistiche in attività comunicative significative di ricezione, produzione,

interazione e mediazione (Consiglio d'Europa, 2020), in un ambiente di apprendimento laboratoriale caratterizzato da molteplici forme di rappresentazione, azione/espressione e coinvolgimento (Savia, 2016). In uno dei video che documentano la fase conclusiva della realizzazione del *lapbook*, si nota il fare laborioso in cui sono presi i bambini: chi scrive vicino al computer per leggere o copiare dallo schermo e chi scrive in piedi appoggiato alla lavagna per sfruttare il modello appeso dall'insegnante; chi colora/ritaglia/incolla nelle isole di lavoro; chi ha finito e mostra soddisfatto il proprio lavoro all'insegnante, come L., o offre il proprio supporto ai compagni, come M. (Figure 78, 79 e 80).

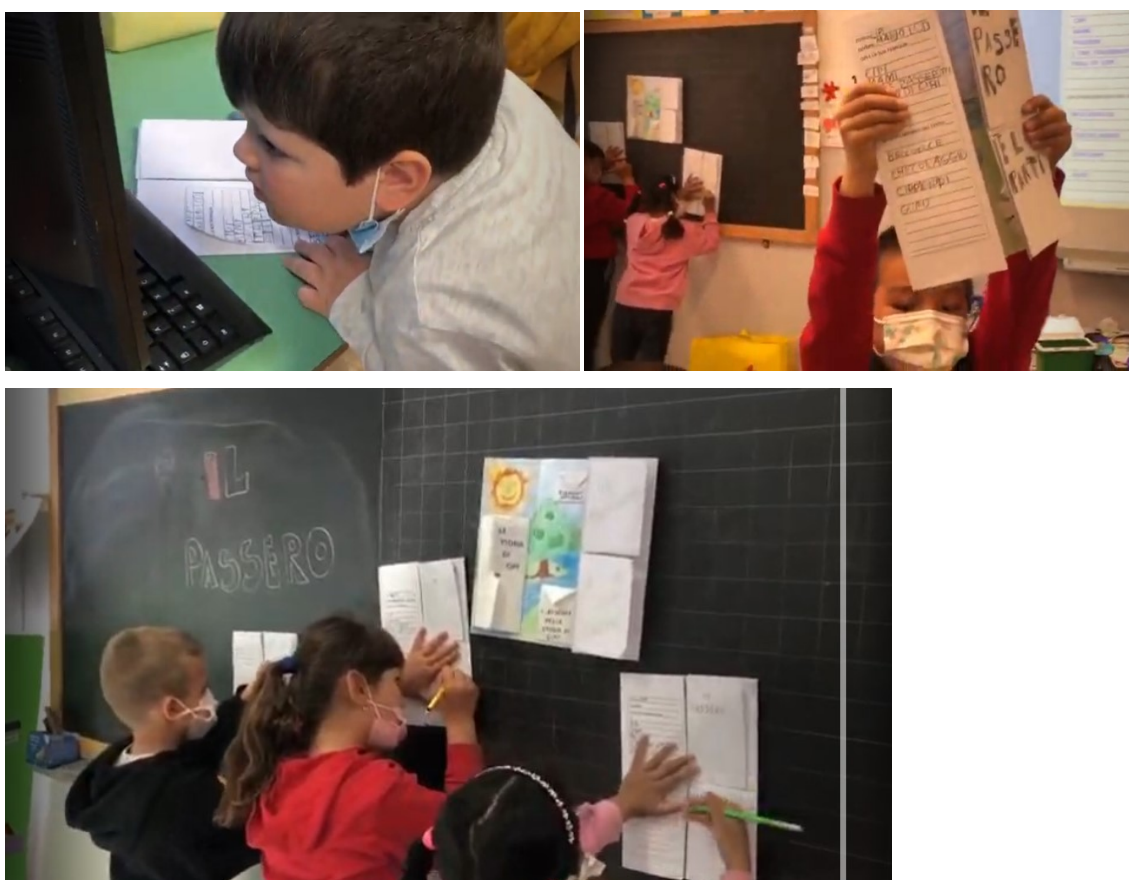


Figure 78, 79 e 80 – Creazione del lapbook di Cipi.

Riascoltando l'audio del video, si nota M. che si rivolge all'insegnante, dicendo: "io ho già finito, posso aiutare J. ora?", e poi si rivolge direttamente alla compagna, chiedendo: "ti aiuto?". Dalla documentazione, emerge lo spazio di autonomia in cui si muovono i bambini - potendo contare su supporti visivi e sulla mediazione fra pari nelle isole di

lavoro - e la densità comunicativa che caratterizza l'interazione verbale. In questo modo, sono state create le condizioni per intervenire contemporaneamente sulla dimensione sociale e linguistico-cognitiva, aspetto particolarmente significativo in riferimento all'acquisizione di una lingua seconda, in cui la quantità e la qualità delle relazioni interpersonali determinano la possibilità di fare pratica in modo autentico (Caon, 2006, pag. 31).

6.6. Scoprire la corrispondenza tra le sillabe globali del parlato e della scrittura

I QUATTRO PERCORSI della PRIMA FASE hanno fatto sì che i bambini maturassero le intuizioni necessarie per passare alla SECONDA FASE, che li ha portati a scoprire la corrispondenza tra le sillabe globali del linguaggio parlato (fonosillabe) e quelle della scrittura (grafosillabe). L'insegnante ha guidato gli alunni nella messa in corrispondenza fono-grafica per sillabe globali a partire dai nomi cari con cui avevano sviluppato un buon rapporto affettivo e attraverso l'attività di lettura a dito. Anche per svolgere quest'attività di lettura a dito sono stati utilizzati i materiali prodotti dalla maestra, ossia delle buste con la figura del nome applicata esternamente, contenenti la SCHEDA con la figura da una parte e dall'altra la scrittura grafosillabata, oltre ai pezzi tagliati e manipolabili della parola scritta (Figura 81)¹².



Figura 81 – Busta di primo livello per la lettura a dito.

¹² In questa SECONDA FASE le buste vengono utilizzate nell'attività di lettura a dito, svolta non soltanto a livello visivo, ma associando ad ogni grafosillaba la pronuncia della fonosillaba, lavorando sulla messa in corrispondenza fono-grafica per sillabe globali.

I bambini hanno giocato nelle isole di lavoro, individualmente o in coppia, seguendo un percorso in tre fasi che descrivo di seguito.

PRIMA FASE, lettura a dito del nome (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 117):

- i bambini sceglievano autonomamente una delle buste, osservando la figura applicata esternamente che ne suggeriva il nome parlato;
- estraevano la scheda, la appoggiavano sul banco dalla parte della figura, pronunciavano il nome in dizione corrente e poi lo ripetevano in scansione fonosillabica, associando ad ogni impulso fonico un movimento del corpo (le mani che toccano la testa, poi le spalle, poi i fianchi, poi le ginocchia e i piedi, in base alla lunghezza del nome) e rilevando la quantità di suoni;
- compivano la prima autoverifica, girando la scheda dalla parte del nome scritto e contandone i pezzi (evidenziati dalle barre intersillabiche) per accertarsi che fossero tanti quanti i suoni;
- ripetevano il nome attraverso fonosillabazione lenta e chiara, tenendo la scheda dalla parte del nome scritto, “mettendo sincronicamente in corrispondenza ogni singolo pezzo con il suono” che stavano pronunciando e “ponendo fisicamente il dito su ogni singolo pezzo” che, via via, leggevano (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 117).

SECONDA FASE, fare la scrittura del nome con il modello in vista:

- a questo punto estraevano dalla busta i pezzi sciolti per rifare la scrittura del nome, osservando la scrittura della scheda che serviva loro da modello e vocalizzando ogni singolo pezzo mentre veniva collocato (procedendo da sinistra a destra);
- compivano la seconda autoverifica, confrontando il nome appena ricostruito con la scrittura della scheda che era servita loro da modello, verificandone “l’uguaglianza e la corrispondenza fonica e grafica” (ivi, pag. 118);
- rimettevano tutti i materiali nella busta.

TERZA FASE, rifare la scrittura del nome senza guardare il modello:

- estraevano nuovamente dalla busta solo i pezzi sciolti e provavano a rifare la scrittura del nome, senza il modello sott'occhio, vocalizzando ogni singolo pezzo mentre venivano collocati in successione da sinistra a destra;
- infine, compivano la terza e ultima autoverifica, estraendo dalla busta il modello.

La lettura a dito è stata proposta e svolta in forma di gioco, garantendo ad ognuno la possibilità di scegliere autonomamente le parole con cui operare. Inizialmente i bambini sono stati incoraggiati a seguire le fasi scrupolosamente; una volta acquisita maggiore sicurezza, hanno iniziato a operare con modalità personalizzate, più sintetiche e rapide (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 119).

Quando il gruppo-classe ha iniziato a prendere confidenza con la lettura a dito effettuata mediante le buste di “primo livello” (con la figura del nome applicata esternamente e contenenti sia le schede con la “scrittura-modello” sia i singoli pezzi), sono state introdotte anche quelle di “secondo livello”, anch’esse caratterizzate dalla figura del nome applicata esternamente, ma contenenti solo i singoli pezzi, senza la scheda con la scrittura del nome (Figura 82).

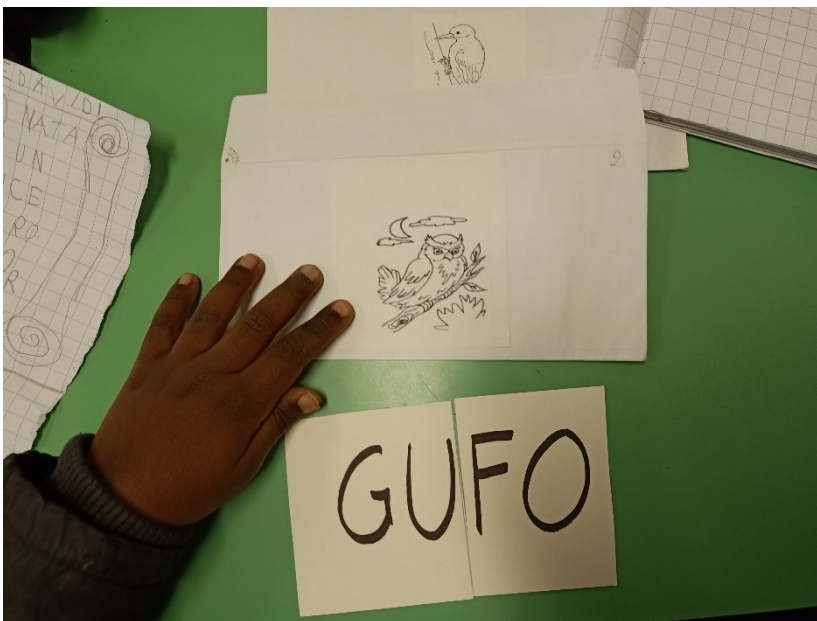


Figura 82 – Busta di secondo livello per la lettura a dito.

In questo modo, i bambini hanno provato a rifare il nome senza avere sott’occhio il modello. Anche il secondo livello del gioco è stato costruito con i nomi cari, con cui i bambini avevano già familiarizzato. Inoltre, sono stati incoraggiati a coinvolgere i

compagni dell'isola di lavoro per avere un *feedback* di verifica sulla correttezza del proprio operato.

Alcuni alunni, memorizzando le varie corrispondenze fono-grafiche, hanno iniziato a riconoscerle in altre parole scritte, passando spontaneamente alla lettura diretta del nome scritto, senza il supporto della figura. Questa tappa ha segnato “un primo inizio della competenza decifratrice”, portando direttamente all'acquisizione della competenza della letto-scrittura (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 121). L'insegnante ha assecondato questa conquista, introducendo anche le buste di “terzo livello” che, avendo la scrittura riportata esternamente e contenenti la figura del nome solo all'interno, hanno sostenuto gli alunni nel passaggio alla lettura diretta. I bambini, infatti, prima provavano a leggere il nome scritto all'esterno e poi procedevano con l'autoverifica, aprendo la busta e controllando che il nome appena letto corrispondesse all'immagine (Figure 83 e 84).



Figure 83 e 84 – Buste di terzo livello.

Le buste di primo, secondo e terzo livello sono rimaste a disposizione dei bambini, che hanno sempre potuto contare sulla possibilità di scegliere quali utilizzare, autonomamente o supportati dai *feedback* della maestra (Figura 85).

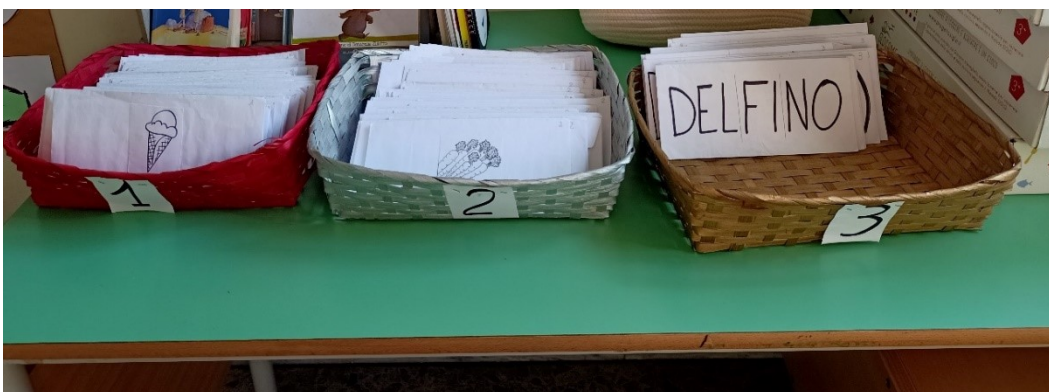


Figura 85 – Ceste con le buste di primo, secondo e terzo livello a disposizione degli alunni.

Nelle isole di lavoro, alcuni bambini facevano pratica con la messa in corrispondenza fonico-grafica per sillabe globali, avendo il modello davanti, giocando serenamente e autoverificando il proprio operato, senza interferenze o controlli (primo livello); altri bambini avevano la possibilità di cimentarsi in un compito ritenuto più sfidante, senza il modello sott'occhio (secondo livello); altri ancora, hanno potuto mettersi alla prova nella lettura diretta di nomi cari e anche di nomi mai letti prima a dito (terzo livello). La scoperta della corrispondenza tra le sillabe globali del parlato e della scrittura è avvenuta attraverso una modalità laboratoriale altamente inclusiva, che ha garantito ad ognuno la possibilità di partecipare e apprendere in base al livello raggiunto in quel momento, con il proprio ritmo e stile. L. ha continuato ad utilizzare le buste di primo livello, personalizzando però il gioco. Inizialmente, ha usato la scrittura contenuta nella busta come modello, tenendola sott'occhio durante la ricomposizione del nome con i moduli; successivamente l'ha usata solo per compiere l'autoverifica, osservandola dopo aver ricomposto il nome e sentendosi gratificato dall'essere riuscito nel compito o, eventualmente, autocorreggendosi (Figura 86).

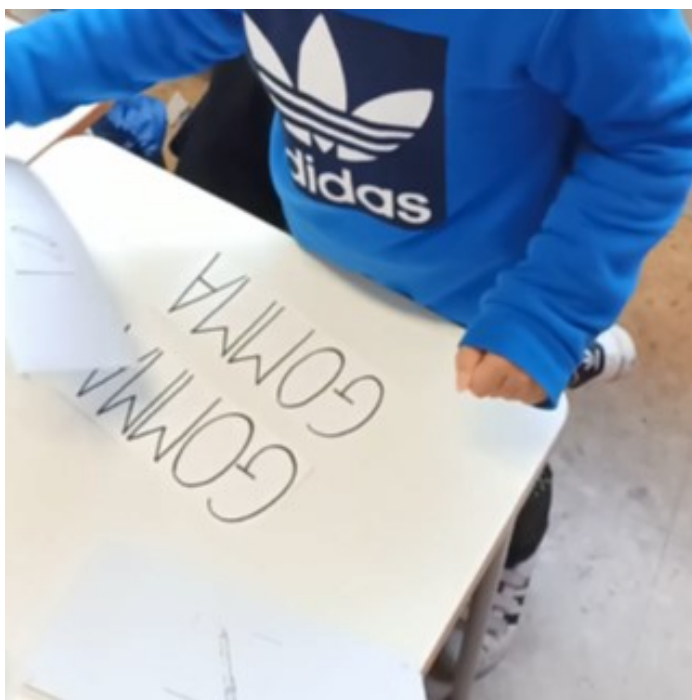


Figura 86 – Autoverifica della lettura a dito con la busta di primo livello.

6.6.1. Siglogame, il gioco dei moduli

L'operazione di messa in corrispondenza fono-grafica per sillabe globali è stata attuata anche mediante il *Siglogame*, gioco "inventato e prodotto specificatamente per supportare questa metodologia" che ha permesso ai bambini di "operare in modo ludico sostenendo l'avviato processo di alfabetizzazione emergente" (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 105). Si tratta di un gioco formato da moduli a forma di prismi pentagonali a una sola base (Figura 87).



Figura 87 – *Siglogame*, gioco per la messa in corrispondenza fono-grafica per sillabe globali.

I moduli si dividono in due gruppi. Quelli del primo gruppo hanno, su ognuna delle cinque facce laterali, la grafia delle cinque fonosillabe che formano la relativa famiglia fonosillabica (Figura 88).



Figura 88 – Modulo del *Siglogame*.

Queste grafie non sono immediatamente visibili, la loro individuazione deve avvenire per mezzo di contrassegni incollati sulle basi dei moduli, “scelti e ben concordati con la partecipazione attiva dei bambini” (ivi, pag. 106). Nel personalizzare il gioco dei moduli, l’insegnante e i bambini hanno fatto riferimento ai palazzi dei suoni fratelli costruiti in precedenza (Par. 6.4.3), considerando i contrassegni come “campanelli”. Ad esempio, la figura di pizza è stata scelta come campanello del modulo riferito al palazzo PA, PE, PI, PO, PU; la figura del robot è stata scelta come campanello del modulo riferito al palazzo dei suoni fratelli RA, RE, RI, RO, RU; la figura di Cipì è stata scelta come campanello del modulo CIA, CE, CI, CIO, CIU.

I moduli del secondo gruppo, invece, hanno i grafemi letterali scritti con il colore verde su una sola delle loro cinque facce, sono collocati nella scatola in modo che il grafema sia ben visibile e servono per formare le sillabe complesse non previste nel primo gruppo. I bambini hanno giocato con il *Siglogame* per formare parole, incastrando tra loro i moduli, divertendosi a comporre e scomporre.

Il gioco è stato proposto a partire dal mese di marzo, in abbinamento alle buste (già utilizzate nell’attività di lettura a dito). I bambini hanno giocato nelle isole di lavoro, individualmente o in coppia, formando le parole attraverso la modalità descritta di seguito.

PRIMA FASE, lettura a dito:

- scelta del nome da comporre, individuato prendendo autonomamente una delle buste di primo livello (ad esempio, RISO);
- scansione fonosillabica del nome parlato (suggerito dalla figura sulla busta), contando i suoni (RI-SO, due suoni);
- prima autoverifica sulla corrispondenza quantitativa tra suoni (fonosillabe) e pezzi (grafosillabe), estraendo dalla busta la scheda con la scritta grafosillabata per mezzo delle barre intersillabiche;
- lettura a dito.

SECONDA FASE, composizione del nome con il *Siglogame*:

- individuazione, per ogni fonosillaba, delle rispettive famiglie foniche di appartenenza e relativi moduli, attivando un processo fonico (se ho bisogno della

grafosillaba corrispondente alla prima fonosillaba, cioè RI per scrivere RISO, quale campanello devo prendere? Quello con la figura ROBOT, in cui troverò la famiglia fonosillabica RA, RE, RI, RO, RU);

- riconoscimento, sulle facce dei moduli, delle relative grafosillabe, attivando un processo visivo (tra le cinque sillabe scritte sulle facce del modulo, quale corrisponde alla grafia del pezzo di cui ho bisogno, scritto sulla scheda?);
- unione di tutte le grafosillabe, incastrando i moduli, per ricostruire la scrittura del nome.
- seconda autoverifica, confrontando la scrittura del nome sulla scheda con la scrittura fatta attraverso i moduli;
- lettura unitaria del nome.

Quando necessario, i bambini hanno utilizzato le lettere verdi in maniera intuitiva, unendole ai moduli con la grafia delle fonosillabe per formare i nomi che ne richiedevano l'utilizzo. Coerentemente con la metodologia, gli alunni non sono mai stati stimolati a pronunciare i suoni letterali per sé stessi, ma soltanto in forma unitaria nelle fonosillabe di cui, di volta in volta, facevano parte.

Il gioco è stato proposto per permettere ai bambini di mettere “direttamente in corrispondenza le fonosillabe con le loro grafosillabe avviandone prima la conoscenza diretta, fonica e visiva, e poi anche la memorizzazione e l'automatizzazione” (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 110). L'insegnante l'ha introdotto attraverso l'esempio, senza dare le istruzioni attraverso spiegazioni esplicite, ma mostrandone l'utilizzo. I bambini lo hanno accolto con grande entusiasmo, intuendo il funzionamento e, gradualmente, mettendo in atto strategie di utilizzo personali. Come la lettura a dito, anche la proposta del *Siglogame* si è rivelata altamente inclusiva, poiché aperta e accessibile a più livelli. L. e altri compagni di classe, hanno utilizzato il gioco per rifare i nomi contenuti nelle buste, contando sulla disponibilità di parole care con cui avevano già familiarizzato e sulla presenza della scheda-modello. Nelle fotografie riportate di seguito, L. utilizza la scheda-modello contenuta nella busta e collabora con la compagna per costruire la parola “PIZZA” (Figure 89 e 90).



Figure 89 e 90 – Siglogame, gioco in coppia nelle isole di lavoro.

Altri bambini, invece, hanno iniziato a fare nomi nuovi, senza fare affidamento sulle buste. C., ad esempio, oltre a scrivere nuovi nomi come “MEGALODONTE”, ha utilizzato i moduli in modo originale anche per comporre la frase “SAREMOTUDIAMICI”. La frase era stata ispirata dalla canzone ascoltata e imparata con i compagni qualche settimana prima, che nel ritornello diceva “saremo tutti amici” (Figura 91).

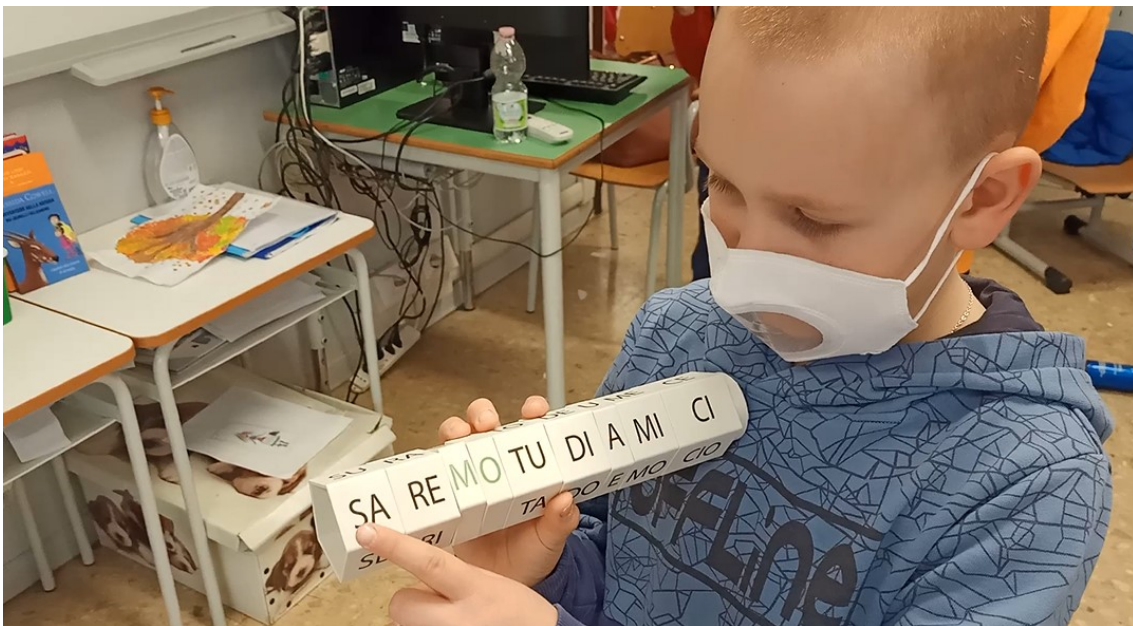


Figura 91 – Creazione di una frase con i moduli del Siglogame.

Osservare i progressi ottenuti dai bambini attraverso il gioco nelle isole di lavoro, senza pressioni da parte dell’adulto, ha permesso di toccare con mano l’importanza di allestire ambienti di apprendimento ludici e inclusivi, in cui ciascun bambino sia riconosciuto nella sua unicità per accompagnare processi educativi di crescita personale.

6.7. L'amore per la lettura e la scrittura

Le attività della PRIMA FASE (par. 6.2, 6.3, 6.4, 6.5) e della SECONDA FASE (par. 6.6) hanno guidato la classe nell'acquisizione della competenza iniziale del leggere e dello scrivere, sostenendo il naturale processo di alfabetizzazione emergente (Ferreiro, 2003). L'acquisizione della competenza di letto-scrittura si pone come traguardo "raggiunto in modi sempre molto personali e, quindi, anche in tempi diversi, con notevoli differenze da bambino a bambino" (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 121). In febbraio, alcuni alunni si collocavano in una fase di scoperta della corrispondenza tra le sillabe globali del parlato e della scrittura, altri mostravano di aver acquisito una certa sicurezza nella memorizzazione e automatizzazione di tale corrispondenza, riuscendo bene anche nella lettura diretta di nomi nuovi, che non era mai stati letti prima attraverso l'attività di lettura a dito. Pertanto, l'insegnante ha predisposto situazioni didattiche accessibili su più livelli, che consentissero a ciascuno di continuare ad apprendere a partire "dal punto in cui si trovava". Diversificando tempi e modalità organizzative, sono state proposte attività per guidare i bambini nell'impiego significativo della nuova competenza, con l'intento di promuovere l'amore verso la lettura e la scrittura. L'idea di fondo, che ha sostenuto le scelte didattiche in ogni fase, è che la promozione del desiderio di leggere e scrivere costituisca la condizione per raggiungere un'autentica finalità educativa, ossia far fiorire tutte le diverse potenzialità del bambino (ivi).

6.7.1. Dentro al libro

Quando alcuni bambini cominciavano a perdere interesse verso la lettura a dito perché ormai riuscivano bene nella lettura diretta dei nomi anche con le buste di terzo livello (Par. 6.6), l'insegnante ha creato una piccola biblioteca di classe per introdurre nuove occasioni di apprendimento sfidanti e significative. La maestra ha scelto i libri da proporre ai bambini in modo che risultassero piacevoli e accessibili, selezionandoli da una raccolta di storie brevi (popolate da animali, dinosauri, draghi, maghi e maghe), caratterizzate dalla presenza di immagini e dall'uso dello stampato maiuscolo. Ha presentato i libri ai bambini con cura, leggendone uno ad alta voce e spiegando loro che sarebbero diventati un patrimonio comune, da prendere in prestito e condividere con i

compagni. Terminata la lettura ad alta voce da parte dell'insegnante, i libri sono stati messi a disposizione dei bambini che, in un primo momento, li hanno presi e portati nelle isole di lavoro per sfogliarli e osservarli, individualmente o in coppia (Figura 92).



Figura 92 –Prima esplorazione dei libri della biblioteca di classe.

Successivamente, l'insegnante ha messo a disposizione anche le buste per l'attività di lettura a dito, creando le condizioni per fare pratica attraverso diverse modalità. Alcuni bambini, fra cui L., hanno giocato con le buste di primo e secondo livello, esercitandosi nella messa in corrispondenza fono-grafica attraverso la lettura a dito; altri bambini hanno utilizzato le buste di terzo livello, facendo pratica con la lettura diretta di singole parole; altri ancora, invece, hanno letto i libri, individualmente o in coppia (Figure 93 e 94).



Figure 93 e 94 – Lettura nelle isole di lavoro su più livelli.

Riguardando insieme all'insegnante le fotografie scattate durante la mattinata, abbiamo avuto l'impressione che i bambini fossero completamente immersi nella lettura delle immagini e del testo, con volti e sguardi letteralmente "dentro al libro". Nel diario di bordo riferito all'osservazione di quella mattinata, scrivevo:

"è stato emozionante osservare l'entusiasmo e la spontaneità con cui i bambini hanno vissuto l'incontro con i libri portati in classe dalla maestra Cosetta. Hanno subito chiesto di prenderli, li hanno portati nelle isole di lavoro, li hanno sfogliati e osservati. In classe si respirava un clima vivace, di scoperta e di autentico coinvolgimento, lo stesso coinvolgimento vissuto dai bambini durante il gioco. T. e D. si sono buttati a capofitto sulle figure dello stesso libro, immaginando insieme il contenuto della storia e notando i particolari con cui erano raffigurati i personaggi; V. e F. hanno iniziato a leggerlo insieme, V. ad alta voce, mentre F. ascoltava; T. e C. lo hanno letto da soli, silenziosamente e completamente immersi tra le pagine, gratificati dal piacere derivante dalla comprensione della storia letta. M., presa dallo scandire tra sé e sé, a bassa voce, le parole del suo libro, a un certo punto si è fermata e ha ripetuto con aria incerta la parola "fuco", poi ha osservato l'immagine, ha riletto nuovamente, sorridendo e autocorreggendosi, esclamando "ah, fuoco". Per i bambini questa è un'enorme conquista: mettersi alla prova, attivando processi di comprensione e autoverifica, traendo da questo una gratificazione personale. L. ha osservato un libro, insieme a B., con curiosità e fiducia nella possibilità di poterlo comprendere. Quando Cosetta ha messo a disposizione anche le buste per la lettura a dito, si è creato un laboratorio di lettura su più livelli. L. e altri compagni hanno iniziato a giocare con le buste, impegnandosi nella lettura a dito" (dal diario di bordo del 11/2/2022).

Nelle settimane successive, l'insegnante ha continuato a mettere a disposizione le buste e i libri, contemporaneamente, permettendo ai bambini di scegliere l'attività a cui dedicarsi e di leggere per sé stessi, assecondando il loro personale desiderio di comprendere. Non ha chiesto di leggere ad alta voce e non ha adottato modalità di controllo, ispirando un clima incoraggiante di fiducia, favorendo processi di autoverifica

e permettendo di vivere la lettura “come un’attività assolutamente personale, autonoma e attivata da motivazione intrinseca” (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 126). L. ha continuato ad esercitarsi nella messa in corrispondenza fono-grafica attraverso il gioco con le buste, in un ambiente che ha sostenuto il suo percorso di apprendimento, permettendogli di progredire a partire dal punto in cui si trovava, gratificato dal fatto di riuscire a svolgere autonomamente l’attività di lettura a dito, e riponendo fiducia nella possibilità di arrivare a leggere in autonomia anche i libri della biblioteca di classe.

6.7.2. Leggere e scrivere i propri vissuti

L’attività dei VISSUTI è stata proposta come pratica per stimolare i bambini a prendere consapevolezza di sé, ripensando a episodi, persone, giochi, e raccontandoli all’insegnante e ai compagni (Par. 6.2.2). Infatti, “solo ciò che è avvertito, sentito, e in qualche modo interiormente rivissuto, può divenire esperienza, trasformandosi così in occasione di sviluppo e maturazione personale” (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 140). La rievocazione delle esperienze è stata sostenuta da momenti di dialogo, caratterizzati da un clima carico di affettività e di interesse per l’altro. Inoltre, rievocazione e dialogo sono stati accompagnati dal disegno di quanto raccontato e dalla scrittura, sul retro del foglio, associando fin da subito “la parola parlata con quella scritta in riferimento ad esperienze significative” (ivi, pag. 31).

La scrittura dei vissuti è avvenuta per tutto l’anno attraverso diverse modalità, configurandosi come situazione didattica aperta, accessibile per tutti i bambini su più livelli e con la possibilità di vari esiti (ivi, pag. 25).

In seguito al racconto, all’ascolto e alla rappresentazione del vissuto con il disegno, l’insegnante lo ha scritto sul retro del foglio, in presenza del bambino, in caratteri grandi e con poche parole. Il vissuto raccontato da F., ad esempio, è stato trascritto dalla maestra: “IO SONO ANDATA CON LA MIA FAMIGLIA A MANGIARE IL GELATO IN GELATERIA” (Figure 95 e 96).

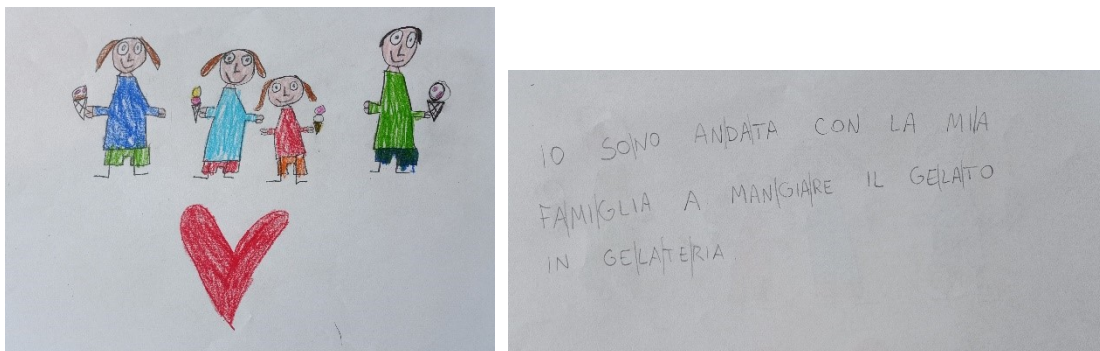


Figure 95 e 96 – Disegno del vissuto fatto da F. e trascrizione fatta dall’insegnante, marzo 2022.

Anche i vissuti raccontati da L. durante l’anno sono stati trascritti dall’insegnante (Figure 97 e 98), garantendo la possibilità di fare pratica in italiano L2 in attività di produzione e interazione orale, oltre che iniziando ad accostare il linguaggio parlato con quello scritto in modo significativo e favorendo intuizioni fondamentali nel processo di apprendimento del linguaggio alfabetico (Par. 6.2.2).

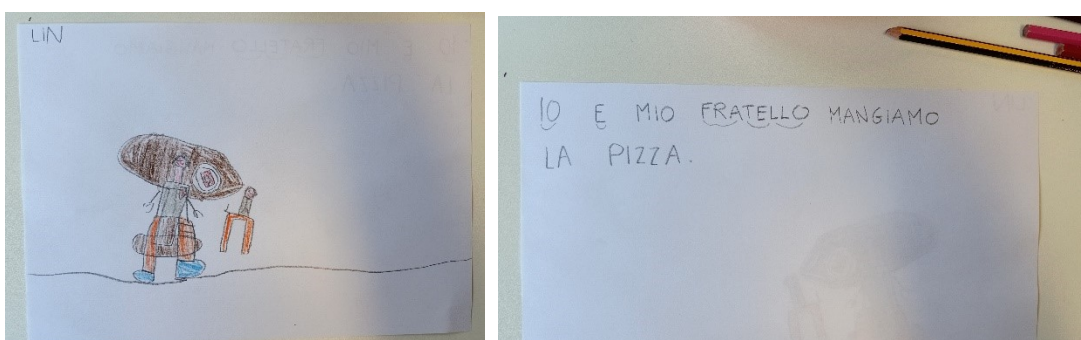


Figure 97 e 98 – Disegno del vissuto fatto da L. e trascrizione fatta dall’insegnante, maggio 2022.

Appena i bambini ne hanno sentito il desiderio, hanno scritto direttamente loro il proprio vissuto, sostenuti dall’insegnante che li incoraggiava a farlo: “scrivete come siete capaci” (Figure 99, 100, 101 e 102).

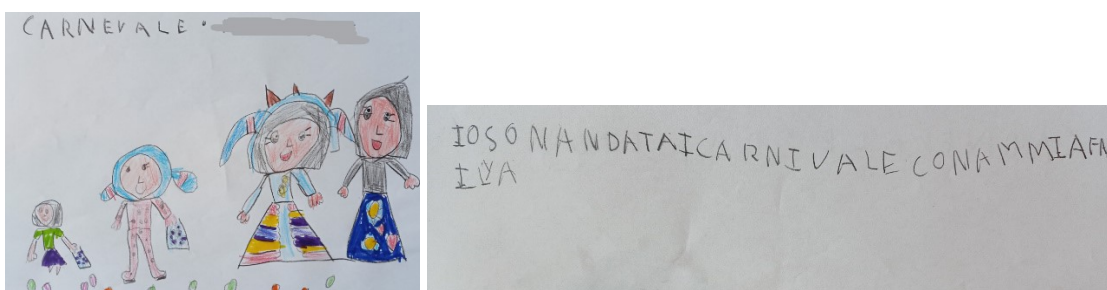


Figure 99 e 100 - Disegno e scrittura fatta da P, marzo 2022.

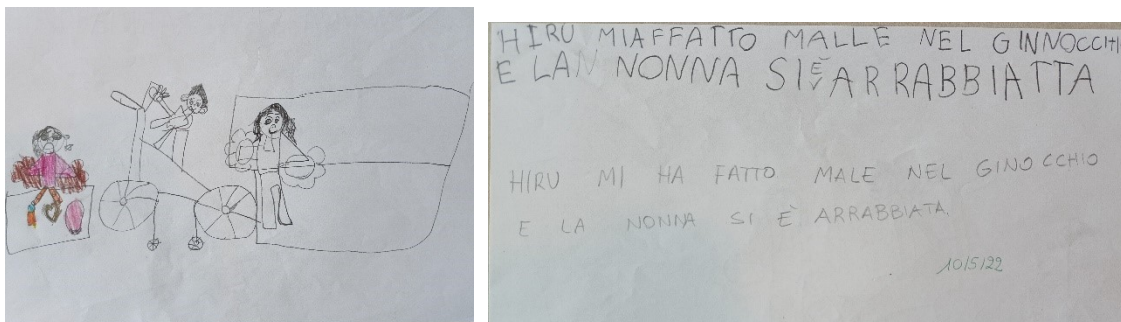


Figure 101 e 102 – Disegno e scrittura fatti da T., riformulazione scritta fatta dall'insegnante, maggio 2022.

Sostenuti dalla possibilità di interazione nelle isole di lavoro, divenuta una modalità abituale e quotidiana, i bambini hanno attivato semplici pratiche di scrittura condivisa, spontaneamente o stimolati dall'insegnante. Ad esempio, il vissuto in cui C. raccontava che durante la ricreazione era riuscito a recuperare un gioco finito oltre la rete, era stato scritto in collaborazione con M., bambina seduta nella stessa isola di lavoro (Par. 6.2.2). L'insegnante ha conservato tutti i vissuti e, utilizzando in maniera flessibile i vari sfondi organizzativi della mattinata, è tornata ad osservarli e leggerli con i bambini. Il tempo disteso della ricreazione, nella pausa dopo il pranzo, è stato sfruttato per riprendere e approfondire quanto disegnato e scritto in classe, riprendendo il dialogo con i bambini che mostravano di averne voglia, avvicinandosi spontaneamente. L'insegnante non interveniva con correzioni dirette, né a livello orale, né a livello scritto, ma eventualmente riformulava a voce o per iscritto quanto comunicato dai bambini, chiedendo loro se avesse compreso bene il contenuto e coinvolgendoli attraverso una modalità co-costruttiva.

In questo modo, le produzioni orali e scritte sono diventate fonti preziose per osservare lo sviluppo dell'interlingua orale e scritta, oltre che l'evoluzione delle concettualizzazioni dei bambini rispetto alla scrittura. I testi dei vissuti sono divenuti anche oggetto delle prime letture e continueranno ad esserlo: raccolti in un album personale, accompagneranno i bambini in classe seconda, con la possibilità di tornare a rivivere eventi passati e di osservare i cambiamenti avvenuti nella propria capacità di lettura e scrittura. I vissuti sono stati pensati e sperimentati come pratiche autentiche di narrazione, lettura e scrittura, in cui i bambini hanno utilizzato il linguaggio parlato e alfabetico in modo significativo, mantenendone la funzione comunicativa (Teruggi,

2019, pag. 26) e sostenendo il percorso di costruzione della propria identità (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 31).

6.7.3. Letto-Scrittura collaborativa

Il tempo trascorso durante la ricreazione in giardino si è rivelato particolarmente prezioso, perché mi ha dato la possibilità di osservare situazioni di apprendimento significative in cui i bambini hanno spontaneamente attivato le loro risorse per leggere/scrivere insieme parole e frasi, mettendosi in gioco nell'interessa della loro persona a livello non solo cognitivo, ma anche affettivo-relazionale. Si è trattato di pratiche di lettura e scrittura autentiche, sostenute da motivazione intrinseca, potendo contare su forme di collaborazione tra pari, oltre che su un clima di rispetto reciproco (Teruggi, 2019, pag. 265).

Quando, verso la fine di febbraio, si è presentata la necessità di recuperare un pennarello finito per sbaglio nel cortile della casa confinante con la scuola, T. ha proposto di scrivere un messaggio per chiedere ai vicini di poterlo riavere. Alcuni alunni, incuriositi dal fatto imprevisto e dall'idea di realizzare un cartello da appendere alla rete, si sono raggruppati spontaneamente e, guidati dall'insegnante, hanno concordato il contenuto della scrittura e prodotto il seguente messaggio: "PERPIACIERE PUO BUTHARE DI QUA IL PENNARELLO ROSSA? GRACZIE MILLE" (Figura 103).

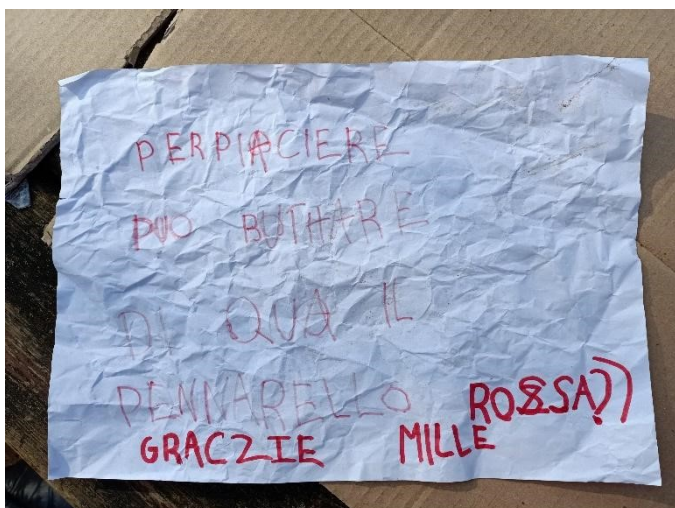


Figura 103 – Cartello con scrittura di un messaggio.

L'analisi del video realizzato per documentare questa scrittura e il confronto con l'insegnante mi ha permesso di riflettere su diversi aspetti. Tra i bambini presenti nel piccolo gruppo, c'era anche L., che aveva assunto un atteggiamento di ascolto attivo per buona parte dell'attività e alla fine era intervenuto, sfruttando in maniera costruttiva i contributi dei compagni (Figura 104).



Figura 104 – Scrittura di un messaggio in piccolo gruppo

Innanzitutto, i bambini hanno attivato tutte le risorse personali di cui disponevano per realizzare una scrittura contestualizzata, poiché era chiaro il destinatario (il signore che abita vicino alla scuola, già incontrato e conosciuto in precedenza) e lo scopo (chiedere di riavere il pennarello). Destinatario e scopo si configurano come di elementi fondamentali per permettere agli alunni di procedere autonomamente nella scoperta delle caratteristiche del sistema di scrittura (Teruggi, 2019). La scrittura è stata mediata dall'interazione con l'insegnante e i compagni, che si sono riferiti esplicitamente a suoni e nomi cari già incontrati in precedenza, incoraggiando la compagna a scrivere: "PI come PIZZA", "CE come CESPUGLIO", "PU come PUGNO", "PE come PEPERONE", "SA come SABBIA". Il richiamo alle corrispondenze tra fonosillabe e grafosillabe già scoperte attraverso la costruzione dei palazzi dei suoni fratelli (Par. 6.4.3), ha permesso di attivare processi che, per analogia, hanno facilitato la scrittura di parole nuove. Il riferimento esplicito ai palazzi dei suoni fratelli ha favorito la partecipazione di diversi bambini, tra cui L. che, alla fine, ha riconosciuto il suono SA di ROSA ed è intervenuto per dirlo, esclamando "SA come SABBIA", parola cara appresa nei mesi precedenti attraverso la costruzione di uno dei primi palazzi. Un altro aspetto rilevato attraverso il video è che T., mentre cerca di scrivere la parola BUTTARE, si accorge di aver commesso un errore:

anticipa e sfrutta il *feedback* dei compagni e dell'insegnante per autocorreggersi, dicendo "oh, ho fatto BO". Inoltre, durante la scrittura della parola "QUA", A. e la maestra tracciano con il dito la lettera Q, nell'aria e sul tavolo, con l'intento di aiutarla; T. assume un atteggiamento riflessivo, esprimendo un'autovalutazione sulla propria conoscenza: "sì, lo so, perché ho imparato questo". Per tutto il tempo, l'insegnante si è posta come facilitatrice, supportando sia il processo di scrittura, sia l'interazione fra i compagni. Ha richiamato lo scopo dell'attività, ribadendo "lo scriviamo per il signore"; ha incoraggiato i bambini a collaborare, con frasi come "vieni qua, aiutala", "chi sa come si scrive BU?"; ha dato *feedback* non solo incoraggianti, "esatto" o "bravissimi", ma anche funzionali rispetto alla zona di sviluppo prossimale, suggerendo la scrittura delle sillabe richiamando alla memoria i suoni dei palazzi fratelli. Infine, nell'analizzare il video ho considerato un ultimo aspetto significativo, ossia l'utilizzo spontaneo da parte dei bambini della lingua inglese: mentre stanno scrivendo la sillaba "DI", sottolineano "come DINOSAURO" e B. pronuncia la parola in inglese, esclamando "come DINOSAUR". L'utilizzo spontaneo di altre lingue da parte dei bambini, in particolare dell'inglese, è un elemento che ho avuto modo di notare in diverse situazioni, soprattutto negli scambi comunicativi in contesti informali.

Nel mese di marzo, ho potuto osservare un'altra situazione in cui alcuni bambini si sono attivati spontaneamente per provare a scrivere insieme le parole che nel corso della mattinata loro e altri compagni avevano individuato per creare il nuovo palazzo dei suoni fratelli BA, BE, BI, BO, BU. Il gruppo, riunitosi attorno al tavolo in giardino, ha chiesto alla maestra di poter avere carta e penna, prima di mettersi all'opera e scrivere le parole BANANA, BECCO, BICICLETTA, BOCCA E BUDINO (Figura 105).

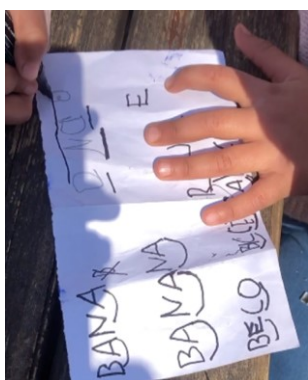


Figura 105 – Scrittura delle parole per creare il nuovo palazzo di suoni fratelli.

Anche in questo caso, per i bambini era chiaro lo scopo della scrittura, ossia creare il nuovo palazzo di suoni fratelli, ed erano chiari i destinatari, cioè tutti i compagni di classe che successivamente avrebbero potuto utilizzare il cartellone, una volta appeso in aula. Grazie al video realizzato con l'intento di documentare questa scrittura, è stato possibile tornare ad osservare i bambini nel momento in cui stavano provando a scrivere la parola "BUDINO" e, dopo aver scritto BU, tentavano di continuare con la sillaba DI. L'analisi del documento e il confronto con la maestra mi hanno portata a rilevare come, anche in quest'occasione, la co-costruzione delle parole sia avvenuta attraverso la collaborazione fra i bambini. L'insegnante mi ha fatto notare come il gruppo riunitosi spontaneamente fosse eterogeneo, formato da un alunno in fase logografica, da due alunni che stavano per approdare alla fase sillabica e da un alunno in fase alfabetica. I bambini hanno fatto ricorso a risorse personali e le hanno messe in comune, attivandosi sia a livello cognitivo che affettivo-relazionale. Ci è sembrato molto significativo il passaggio in cui A. dà un *feedback* positivo al compagno che stava scrivendo, esclamando "bravo!". La mediazione dell'insegnante si è configurata come *scaffolding*, supportando i bambini nella zona di sviluppo prossimale, con flessibilità (Schaffer, 2005).

Questo ambiente di apprendimento inclusivo, caratterizzato da un clima di fiducia e riconoscimento reciproco, creato attraverso la proposta di modalità di lavoro collaborative, oltre che attraverso l'atteggiamento incoraggiante dell'insegnante (Teruggi, 2019, pag. 266) ha permesso a L. di partecipare a questi momenti di scrittura collettiva in vario modo, rispettando il proprio potenziale individuale e i tempi necessari, senza fretta. In diverse occasioni, ha partecipato avvicinandosi ai compagni, ascoltando attivamente, riconoscendo suoni noti, pronunciando parole conosciute e interagendo con brevi frasi. In maggio, è stato lui a suggerire un momento condiviso di scrittura in giardino, attivandosi in prima persona, insieme ad altri bambini. Durante la ricreazione, si è avvicinato alla maestra, le ha detto di saper scrivere la parola "IO" e l'ha scritta nell'aria, con il dito. La maestra ha colto e valorizzato il desiderio di scrivere questa parola, incoraggiando L. a scriverla anche su un foglio. Si sono subito avvicinati anche altri bambini attorno al tavolo, ricreando una modalità di scrittura condivisa divenuta, ormai, familiare. Nei video realizzati dall'insegnante, ho avuto modo di osservare il

momento in cui L. scrive la parola IO e interagisce con la maestra e i compagni (Figura 106).

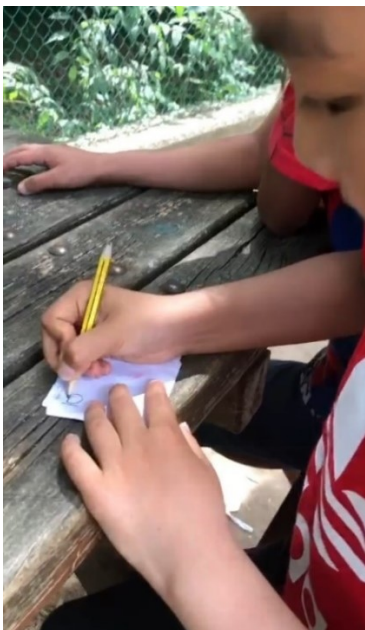


Figure 106 – Scrittura fatta da L. della parola IO, maggio 2022.

Dopo che L. ha scritto la parola IO, l’insegnante chiede se avesse voluto scrivere altre parole e suggerisce PATTINI, uno dei nomi cari con cui L. aveva confidenza a livello orale. L. fa una pausa, ci pensa e non scrive la parola. Intervengono i compagni, la parola viene scritta da un altro bambino. Una volta completata la scrittura, L. con entusiasmo prende il foglio e dice: “maestra, qui scritto IO PATTINI” (Figura 107).

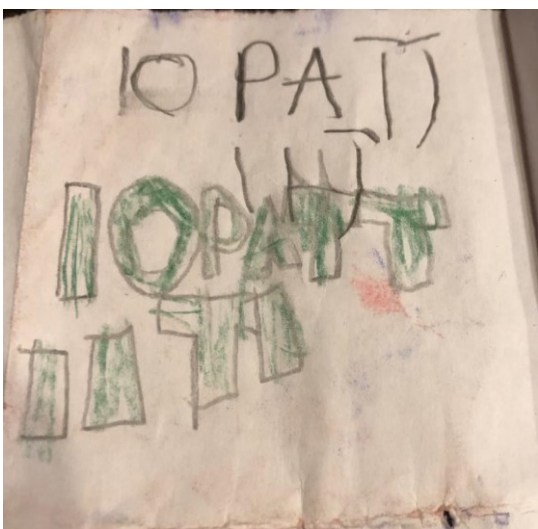


Figure 107 – Scrittura fatta da L. e B., maggio 2022.

7. VALUTARE PER FORMARE

La valutazione è stata collocata in una logica di sviluppo, assumendo una fondamentale “funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo” (MIUR, 2012, pag. 19). L’insegnante ha considerato la valutazione come “strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico” (MIUR, 2020, pag. 1).

La progettazione di Italiano è stata predisposta nella prospettiva della *didattica per competenze* (Cap. 5), costruito inteso come “capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne in modo coerente e fecondo” (Pellerey, 2004, pag. 16). L’insegnante ha fatto riferimento ai *traguardi per lo sviluppo della competenza* e agli *obiettivi di apprendimento* espressi nelle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012). In questo modo, le *Indicazioni Nazionali* - come declinate nel *Curricolo di Istituto* e nella progettazione annuale della classe prima - sono divenute “il documento di riferimento principale per individuare e definire il repertorio degli obiettivi di apprendimento, oggetto della valutazione periodica e finale di ciascun alunno” (MIUR, 2020, pag. 3).

La valutazione è stata realizzata in coerenza con i seguenti obiettivi di apprendimento stabiliti nel *Curricolo di Istituto* (IC 12 Golosine, 2021/2022) e considerati nel documento valutativo consegnato alle famiglie alla fine del primo e del secondo quadrimestre:

- ascoltare storie lette o raccontate e intervenire in modo pertinente;
- leggere e comprendere semplici frasi;
- scrivere semplici frasi anche sotto dettatura rispettando le principali convenzioni ortografiche.

L’insegnante ha integrato questi obiettivi con altri cinque che, in seguito a una mediazione con quelli di Istituto, non sono stati esplicitati nel documento di valutazione periodica e finale, ma hanno sostenuto i processi di apprendimento/insegnamento. Tali

obiettivi sono stati individuati a partire dall'osservazione dei bisogni degli alunni concreti su cui si è innestata la progettazione di Italiano (Tomas, 2021/2022a):

- prendere parola negli scambi comunicativi (dialogo e conversazione) rispettando i turni di parola;
- comprendere l'argomento e le informazioni essenziali di discorsi e testi narrativi ascoltati in classe;
- narrare oralmente brevi vissuti esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta;
- leggere e comprendere semplici frasi e/o brevi testi, anche scritti in forma simbolica non convenzionale;
- scrivere parole o brevi frasi, anche in forma simbolica non convenzionale.

Gli obiettivi di apprendimento, così delineati, hanno permesso di realizzare e valutare l'esperienza formativa tenendo al centro le caratteristiche della classe. In particolare, all'inizio dell'anno scolastico, era emerso il bisogno diffuso di potenziare l'ascolto attivo e la capacità di autoregolare il proprio comportamento nel contesto sociale, soprattutto nei momenti poco strutturati e meno esecutivi, come nell'interazione dialogica durante il cerchio (Tomas, 2021/2022a). A partire da questa osservazione, l'insegnante aveva ritenuto che la capacità di partecipare agli scambi comunicativi rispettando i turni di parola fosse un primo obiettivo significativo da perseguire e valutare. Inoltre, si era osservato che alcuni bambini ricorrevano all'impiego di strategie non verbali e alla mediazione dell'interlocutore come condizione necessaria per comprendere informazioni anche semplici ed essenziali, oltre che per produrre semplici frasi e riuscire a farsi capire; per diversi alunni risultava molto limitata la conoscenza lessicale e si riscontravano diffuse difficoltà fonologiche (ivi). Di conseguenza, l'insegnante aveva ritenuto necessario potenziare innanzitutto le competenze linguistico-comunicative orali, sia ricettive che produttive, formulando due obiettivi specifici, uno per la comprensione orale e uno per la narrazione orale. Lo sviluppo del linguaggio parlato è stato considerato come obiettivo significativo da perseguire e valutare in sé per sé, oltre che come condizione necessaria per sostenere l'apprendimento del linguaggio alfabetico, posto che "è possibile leggere e scrivere alfabeticamente solo nelle lingue

conosciute” (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 30). Infine, alla luce del fatto che “a parità di competenza in letto-scrittura, è diverso l’appropriarsene e il servirsene come una tecnica o come un linguaggio” (ivi, pag. 73), la riformulazione degli ultimi due obiettivi, riferiti alla letto-scrittura di parole e frasi anche in forma simbolica non convenzionale, ha permesso di portare l’attenzione sui processi di costruzione della scrittura come sistema di rappresentazione, osservando e valutando la concettualizzazione dei bambini sulla lingua scritta (Ferreiro & Teberosky, 1985).

L’apprendimento degli alunni è stato inteso e valutato come “insieme di competenze”. Questo ha richiesto di attivare un processo valutativo capace di rispettarne la complessità e, al tempo stesso, di orientare il senso e le pratiche (Girelli, 2022, pag. 23). In fase di progettazione, l’insegnante aveva costruito la Rubrica valutativa (Allegato 3), dispositivo che aveva permesso di descrivere gli obiettivi di apprendimento, intesi come competenze disciplinari, esplicitando i criteri di giudizio e i livelli di padronanza. In questo modo, l’insegnante ha potuto valutare, per ciascun alunno, il *livello* di acquisizione degli obiettivi di apprendimento, “individuati nella progettazione annuale e appositamente selezionati come oggetto di valutazione periodica e finale” (MIUR, 2020, pag. 4). I livelli - AVANZATO, INTERMEDIO, BASE, IN VIA DI ACQUISIZIONE - sono stati definiti sulla base di quattro *dimensioni* “che caratterizzano l’apprendimento e che permettono di formulare un giudizio descrittivo” (ivi): l’autonomia dell’alunno, la tipologia della situazione (nota o non nota), le risorse mobilitate per portare a termine il compito e la continuità nella manifestazione dell’apprendimento (ivi). Nella Rubrica, l’insegnante ha elaborato i livelli in base alla combinazione delle quattro dimensioni, come stabilito nelle *Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi*, Tabella 1 (MIUR, 2020, pag. 5):

AVANZATO: l’alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.

INTERMEDIO: l’alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal
--

docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.
BASE: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.
IN VIA DI ACQUISIZIONE: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.

Tabella 1 - Livelli di apprendimento come descritti nell'Ordinanza Ministeriale 172 del 4 dicembre 2020, *Linee guida: La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria.*

Per poter osservare e valutare la natura processuale, situata e complessa della competenza, l'insegnante ha attivato più punti di vista, adottando una prospettiva trifocale caratterizzata da tre dimensioni: oggettiva, soggettiva e intersoggettiva (Pellerey, 2004; Castoldi, 2016). L'integrazione di più prospettive di analisi ha consentito una ricostruzione articolata e pluriprospettica delle diverse componenti della competenza: la "componente visibile, esplicita, espressa attraverso prestazioni osservabili che rinviano essenzialmente al patrimonio di conoscenze e abilità" e la "componente latente, implicita, che richiede un'esplorazione di dimensioni interiori connesse ai processi motivazionali, volitivi, socio-emozionali" (Castoldi, 2012, pag. 162). Inoltre, il processo valutativo è stato attuato attraverso una "pluralità di strumenti", scelti in relazione agli obiettivi e alle situazioni di apprendimento, oltre che in base al loro diverso grado di strutturazione (MIUR, 2020, pag. 9). L'insegnante ha sostenuto la valutazione ponendo particolare cura nella documentazione, pratica che ha permesso di ricostruire e rendere visibile l'esperienza formativa.

Le informazioni rilevate e documentate attraverso una pluralità di punti di vista e di strumenti sono state utilizzate nell'ottica della "valutazione per l'apprendimento", adattando l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni (MIUR, 2020, pag. 1) e promuovendo "un processo continuo di circolarità e ricorsività fra attività di progettazione e processi di valutazione" (ivi, pag. 6).

7.1. La dimensione oggettiva

La dimensione oggettiva della valutazione richiama “le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede” (Castoldi, 2016, pag. 81). Tale dimensione implica “un’istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto” (ivi, pag. 82).

In quest’ottica, per valutare il livello di acquisizione degli obiettivi di apprendimento stabiliti, l’insegnante è partita dalle seguenti domande:

- “quali prestazioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati? Di quali evidenze osservabili dispongo per documentare l’esperienza di apprendimento dei bambini?” (Castoldi, 2016, pag. 82).

Si è servita di diversi strumenti che hanno permesso di documentare sia le dimensioni processuali (*come* i bambini hanno sviluppato la loro competenza), sia le dimensioni prestazionali (*che cosa* gli alunni hanno appreso e il livello raggiunto) (ivi, pag. 84). L’osservazione nell’interazione quotidiana con i bambini, supportata da fotografie e videoregistrazioni, è divenuta una modalità fondamentale per raccogliere informazioni nei momenti “formali” (nel cerchio e nelle isole di lavoro) e nei momenti “informali” (durante la ricreazione, ad esempio), apprezzando la qualità dell’esperienza di apprendimento (Castoldi, 2012, pag. 197). Inoltre, l’insegnante si è servita di:

- compiti linguistici autentici, come la narrazione in forma orale e scritta di vissuti personali, documentati con videoregistrazioni;
- realizzazione di manufatti, come il portafoglio con i palazzi dei suoni fratelli e il *lapbook* di Cipì;
- prove di verifica strutturate, concordate con il gruppo di ricerca Siglo dell’Università degli Studi di Verona e analizzate attraverso un’apposita griglia¹³.

¹³ Durante l’anno scolastico l’insegnante ha proposto diverse prove alla classe per osservare lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative orali e scritte, con focus sull’apprendimento della letto-scrittura. Tali prove sono state selezionate e concordate con il gruppo di ricerca Siglo dell’Università degli Studi di Verona. L’insegnante Cosetta Tomas le ha somministrate in collaborazione con Giulia Imberti, presente come tesista e insegnante di classe. Sono state previste e svolte prove iniziali, intermedie e finali.

L'utilizzo di una pluralità di strumenti ha permesso di raccogliere diversi elementi, rispettando la complessità dei processi di apprendimento e crescita, in modo da valorizzarli e promuoverli (Girelli, 2022).

7.1.1. Produzione e interazione orale

Nella progettazione, conduzione e valutazione dell'intervento didattico, è stato riconosciuto un ruolo chiave alle competenze linguistico-comunicative orali, sia ricettive che produttive. Lo sviluppo del linguaggio parlato è stato considerato come obiettivo fondamentale da perseguire e valutare in quanto tale, oltre che come condizione necessaria per sostenere l'apprendimento del linguaggio alfabetico. Questa prospettiva è risultata significativa per il gruppo-classe nel suo insieme e, in particolare, per L., considerato il livello linguistico iniziale.

Per la valutazione, l'insegnante si è basata sulle evidenze raccolte attraverso produzioni e interazioni orali registrate e analizzate durante l'intero anno scolastico. Nel restituire l'esperienza formativa osservata, ho fatto riferimento alla seguente documentazione, ritenuta particolarmente significativa:

- prova iniziale di narrazione orale su figura, novembre 2021 (6.1.2);
- narrazione orale di un vissuto personale, febbraio 2022 (Par. 6.2.2);
- interazione orale durante il cerchio del mattino (ascolto attivo, comprensione e presa di parola), marzo 2022 (Par. 6.2.1);
- interazione in piccolo gruppo per mostrare il portastini e nominare le parole dei palazzi dei suoni fratelli, maggio 2022 (Par. 6.4.3);
- interazione in piccolo gruppo, durante la ricreazione, per scrivere e leggere le parole "IO" e "PATTINI", maggio 2022 (Par. 6.7.3).

In questa sede, mi soffermerò sull'analisi delle seguenti attività:

- prova finale di narrazione orale a partire da un'immagine, maggio 2022 (Allegato 7);

Ho osservato le prove svolte dal gruppo classe e da L., condividendo osservazioni e valutazioni con l'insegnante. Nel restituire i dati relativi al mio percorso osservativo, mi riferisco in maniera specifica alla prova iniziale di narrazione orale, svolta in novembre, e a quella finale, svolta in maggio.

- narrazione orale a partire da un'immagine tratta da un albo illustrato, maggio 2022.

Assunta la prospettiva di una “valutazione diffusa/incorporata”, l'intera esperienza scolastica è stata considerata fonte preziosa al fine di raccogliere elementi utili, documentando le attività comunicative di produzione e interazione orale e generando evidenze su cui offrire un *feedback* (Girelli, 2022, pag. 79-80). La documentazione e la valutazione delle competenze linguistico-comunicative orali è stata supportata dai seguenti strumenti:

- scala di osservazione per le attività di produzione orale e interazione orale in cui l'alunno usa la lingua per “descrivere/narrare esperienze”, “comprendere l'interlocutore” e “conversare” (Allegato 5);
- domande guida per l'osservazione delle competenze linguistico-comunicative (competenza linguistica, sociolinguistica e pragmatica) nelle attività di produzione orale e interazione orale (Allegato 6).

Questi due strumenti sono stati costruiti a partire dai descrittori per la fascia di età 7-10 del *Volume complementare del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, facendo riferimento ai livelli pre-A1, A1 e A2 (Consiglio d'Europa, 2020).

La Rubrica valutativa elaborata dall'insegnante si è configurata come punto di riferimento comune per la costruzione di tutti gli altri strumenti di osservazione e rilevazione dei dati (Allegato 3). Rispetto alla Rubrica, mi sono riferita nello specifico alla dimensione “ricezione orale - ascolto e comprensione nell'interazione” e alla dimensione “produzione orale - narrazione”.

Prova di narrazione orale su figura iniziale e finale

La prova è stata svolta individualmente, l'insegnante ha chiesto di guardare un'immagine contenente una sequenza narrativa (Figura 108) e di raccontare cosa fosse successo. Riporto di seguito la trascrizione della prova iniziale, svolta in novembre, e di quella finale, svolta in maggio, prima di analizzare alcuni degli aspetti emersi¹⁴.

¹⁴ Nelle trascrizioni delle produzioni orali, il simbolo # indica la presenza di una pausa, mentre il simbolo x indica suoni incomprensibili (Favaro, 2018).



Figura 108 – Immagine utilizzata per la prova di narrazione orale (Gruppo di ricerca Siglo, Verona).

Trascrizione 3 - Prova di narrazione orale su figura	
Prova iniziale, 16 novembre 2021 (Par. 6.1.2)	Prova finale, 17 maggio 2022
Maestra: L. cosa vedi?	Maestra: L. cosa vedi?
L: <i>bambino bambino</i>	L: <i>uno bambini uno cane giocare palla # dopo questo bambini prendi libro # cane qui bambini a scuola # dopo dopo bambini a scuola cane qui dopo bambini ###</i>
Maestra: <i>bravissimo bambino dov'è il bambino?</i>	Maestra: <i>benissimo grazie L. vuoi dire ancora qualcosa?</i>
L: <i>(indica con il dito il bambino nella prima sequenza)</i>	
Maestra: <i>bravissimo ok cosa vedi?</i>	
L: <i>###</i>	
Maestra: <i>ok ti ricordi? Ca</i>	
L: <i>ne #</i>	
Maestra: <i>bravissimo</i>	

<i>L: giocare</i>	
<i>Maestra: bravissimo L. poi? Voce voce poi?</i>	
<i>L: bambino cane #</i>	
<i>Maestra: dove vanno?</i>	
<i>L: # bambino cane qua</i>	
<i>Maestra: ok grande L.</i>	

In seguito alla trascrizione, l'insegnante ha registrato alcuni dei dati emersi a partire dalle seguenti domande:

- Quante parole e aggettivi ha pronunciato l'alunno?
- Quanti enunciati e quante subordinate?
- L'alunno elenca, descrive o racconta?
- La produzione orale risulta coerente?

	Prova iniziale 16/11/2021	Prova finale 9/5/2022
Numero di parole	9	26
Numero di aggettivi	0	1
Numero di enunciati	0	4
Numero di subordinate	0	0
1 elenca 2 descrive 3 racconta	1 elenca	1 elenca
Coerenza 1 no 2 sì	in parte	2 sì

In entrambe le prove, L. ha compreso la consegna, ha letto le immagini da sinistra a destra, si è riferito ai protagonisti della storia, pronunciando la parola "bambino" e "cane". Da novembre a maggio, si è registrato un aumento considerevole rispetto al numero complessivo di parole utilizzate, che sono passate da nove a ventisei. Fra le parole dette in tutto, è aumentato il numero di nomi, da due a cinque: oltre a "bambino"

e “cane”, L. usa spontaneamente anche “palla”, “libro” e “scuola”. Nell’utilizzo del nome “bambini”, si osserva che, mentre in novembre il nome era pronunciato correttamente al singolare, in maggio viene utilizzato in modo scorretto, al plurale. Si è ipotizzato che in novembre L. avesse utilizzato il nome singolare come forma mnemonica non analizzata, passando successivamente all’utilizzo della forma plurale, seppur in modo non ancora corretto, poiché erano in via di acquisizione le regole sulla morfologia del nome (Diadori, 2009, pag. 96). L’errore, quindi, inteso come “manifestazione di apprendimento”, ha permesso di rilevare il fatto che L. stava formulando alcune ipotesi sul funzionamento della lingua (Diadori, 2009; Chini, 2016). Come nella prova iniziale, non vengono utilizzati pronomi; in quella finale, compare però l’utilizzo dell’articolo indeterminativo “uno” e dell’aggettivo “questo”. Rispetto ai verbi, in entrambe le prove L. utilizza “giocare”, all’infinito; nella produzione realizzata in maggio utilizza anche un secondo verbo, “prendi” per riferirsi al fatto che nella seconda sequenza il bambino ha in mano dei libri. In entrambi i casi, l’utilizzo dei verbi si rivela efficace per comunicare quanto sta accadendo, anche se non ancora corretto nella forma. Il fatto che in maggio L. utilizzi oltre all’infinito, anche “prendi”, permette di ipotizzare che stesse portando l’attenzione sulla flessione dei verbi. Un’altra differenza importante sta nel fatto che, mentre in novembre L. non aveva formulato enunciati, in maggio ne formula quattro e utilizza l’avverbio “dopo” come connettivo. La produzione orale è costruita in forma di elenco, non si configura ancora come descrizione o narrazione, ma l’efficacia comunicativa in maggio risulta maggiore, poiché L. utilizza un enunciato per ognuna delle parti della storia. Inoltre, la prova orale appare ancora dipendente dal contesto, ma in misura minore. Infatti, la presenza dell’immagine serve ancora come mediatore per facilitare la produzione e la comprensione, ma non è necessario che l’insegnante intervenga con domande guida per portare a termine il compito. Infine, mentre all’inizio dell’anno L. si era espresso con un volume di voce molto basso e aveva fatto molte pause, procedendo lentamente, in maggio il volume della voce è alto, le pause sono ridotte, procede più velocemente e mostrando più sicurezza.

Interazione orale su figura

La seguente documentazione si riferisce all'interazione verbale avvenuta in maggio, durante la lettura dell'albo illustrato *Nel mio giardino il mondo* (Penazzi, 2019). L. osservava il *silentbook* insieme a un piccolo gruppo di compagni, chiedevo loro di narrare insieme la storia a partire dalle immagini. Riporto di seguito l'immagine utilizzata (Figura 109) e la trascrizione di un estratto dell'interazione.



Figura 109 - Immagine descritta da L. tratta dall'albo illustrato *Nel mio giardino il mondo* (Penazzi, 2019).

Trascrizione 4 - Narrazione orale su figura durante la lettura di un albo illustrato in piccolo gruppo

Maestra: cosa fa Mario? cos'ha in mano Mario?

L.: io capito lui fatto xx # uccello fatto male lui prendi questo [indica la scatola] lui lui xxx

Maestra: sì avete sentito L.? L'uccello

Compagno: L'uccello

Maestra: bravo Ln. puoi ripetere?

Compagno: l'uccello ha fatto male poi Mario ha preso un ceretto e ha messo a uccellino

Maestra: benissimo un ceretto per curare l'uccellino, grazie L. e Ln.

L.: xx c'è uno gatto dormire guarda qui c'è uno topo dopo

Compagno: c'è una rana

L: dopo questo gatto non dormire a mangiare questo topo gnam gnam gnam gnam

In questa situazione comunicativa, L. comprende la domanda fatta in riferimento a uno dei tre bambini presenti nell'immagine ("cosa fa Mario?"). Interviene spontaneamente, prendendo la parola tre volte. Nella prima parte della conversazione, interviene per rispondere alla domanda dell'insegnante. Comunica in modo efficace che ha capito cosa sta succedendo e, in modo altrettanto efficace, che l'uccellino si è fatto male. Riesce a dire che cosa fa il bambino, mettendo in atto strategie compensative verbali e non verbali: utilizza il pronome dimostrativo "questo" e indica con il dito la scatola. Nella seconda parte, di sua iniziativa, porta l'attenzione su due animali e invita i compagni e l'insegnante a fare altrettanto. Inventa una semplice storia e la comunica, riferendosi ai "protagonisti", il gatto e il topo (nascosto nello stivale), e alle azioni svolte dal gatto.

In riferimento alla competenza linguistica, si osserva che L. utilizza un repertorio lessicale di base, ma funzionale ai fini della comunicazione. Inoltre, mette in atto delle strategie comunicative per compensare la mancanza di termini. Usa semplici strutture grammaticali (ad esempio, c'è + articolo/nome singolare, concordanza di genere e numero tra articolo/nome e aggettivo/nome) e semplici modelli sintattici (soggetto + verbo + complemento) in un repertorio memorizzato. L'uso dei verbi non è corretto nella forma, ma gli "errori" sono segnali significativi rispetto ai processi di apprendimento attivati. Non utilizza solo l'infinito e questo è una manifestazione del fatto che L. stava iniziando a portare l'attenzione sulle forme flesse del verbo. Molto significativa anche la presenza del participio passato "fatto", utilizzato come forma mnemonica non analizzata. La pronuncia delle parole familiari risulta generalmente comprensibile per l'interlocutore e i tratti prosodici sono funzionali a trasmettere il messaggio.

Rispetto alla competenza socio-linguistica, è interessante notare che nello scambio comunicativo si rivolge ai compagni e all'insegnante, dicendo "guarda", per invitarli a portare l'attenzione sul gatto e sul topo per seguire la sua storia.

In riferimento alla competenza pragmatica, sembra significativo il fatto che utilizzi delle strategie lessicali per esprimere la temporalità ("qui" e "dopo"), trovandosi in una fase interlinguistica in cui non può ancora affidarsi alla segnalazione morfologica sul verbo. Inoltre, la produzione di enunciati procede in forma di elenco, ma risulta efficace ai fini comunicativi e narrativi.

Dall'analisi di questa documentazione, è emerso che L. ha saputo utilizzare la lingua italiana in maniera efficace per comunicare le azioni svolte dai personaggi raffigurati sull'immagine, in una situazione di apprendimento aperta a diverse soluzioni (non esecutiva) che richiedeva di ricostruire una storia a partire dalle illustrazioni di un *silentbook*, interagendo con i compagni in piccolo gruppo e attivandosi su un piano linguistico-cognitivo, emotivo e motivazionale.

Alla fine dell'anno scolastico, in riferimento all'uso delle competenze linguistico-comunicative nelle attività di interazione orale, si è osservato che L. partecipava a semplici conversazioni quotidiane su argomenti familiari, sfruttando risorse personali interne ed esterne, oltre che mettendo in atto strategie compensative verbali e non verbali. Ascoltava e comprendeva il significato di parole di alto uso, rispondeva alle domande poste dall'insegnante e interveniva spontaneamente, dimostrando di cogliere il contenuto globale dei messaggi comunicati in situazioni note e alcune informazioni più specifiche, se l'interlocutore si mostrava disponibile a collaborare (ad esempio, ripetendo quanto detto in caso di necessità). Nelle attività di produzione orale, era in grado di formulare espressioni per descrivere sé stesso e semplici aspetti della *routine* quotidiana, con una serie di frasi semplici, utilizzando parole e strutture di base in modo parzialmente corretto nella forma, ma efficace ai fini comunicativi.

Rispetto alla competenza linguistico-grammaticale, dall'osservazione dell'interlingua è emerso che L. iniziava a portare l'attenzione sulla morfologia flessiva dei nomi e dei verbi, scoperta significativa considerato che, mentre l'italiano è una lingua flessiva che esprime sul verbo e sul nome categorie morfologiche come genere, numero e persona, il cinese è una lingua isolante che non marca queste categorie con morfemi espliciti e ha nomi e verbi di forma invariabile (Giacalone Ramat, 2003, pag. 11). L'osservazione condotta ha portato a ritenere che fosse coinvolto in un'attività di elaborazione di categorie "che è cognitiva e semantica, prima ancora che linguistica" (Giacalone Ramat, 2003, pag. 15). Inoltre, in riferimento alla padronanza fonologica, è emerso che generalmente utilizzava in modo intelligibile tratti prosodici (intonazione, ritmo) e pronunciava parole familiari in modo comprensibile per l'interlocutore. Aveva intuito la possibilità di attivare processi di categorizzazione dei suoni linguistici per sillabe globali,

portava l'attenzione sulla quantità e sulla qualità degli impulsi sonori, attivando processi di riconoscimento per analogia, autonomamente in parole note e con l'aiuto dell'insegnante in parole non note.

Per quanto riguarda l'appropriatezza socio-linguistica, L. sapeva stabilire contatti sociali di base, usando semplici formule convenzionali per salutare, ringraziare, richiamare l'attenzione.

Rispetto alla competenza pragmatica, alla fine dell'anno scolastico L. era in grado di descrivere in modo semplice situazioni quotidiane, attraverso l'elenco di semplici enunciati e se supportato da risorse esterne, come la possibilità di riferirsi a immagini o a situazioni concrete e la presenza di un interlocutore disposto a collaborare.

7.2. La dimensione soggettiva

La dimensione soggettiva richiama i significati personali che i bambini attribuiscono alla loro esperienza formativa (Castoldi, 2016). Implica un'istanza autovalutativa connessa al modo con cui gli alunni osservano e giudicano la loro esperienza di apprendimento e la loro capacità di rispondere ai compiti richiesti. Le domande fondamentali che caratterizzano la dimensione soggettiva possono essere formulate in questo modo (Castoldi, 2016, pag. 82):

- “come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? Mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? Riesco a impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne?”

La prospettiva socio-costruttivista riconosce agli alunni un ruolo attivo, richiedendo di integrare le conoscenze nuove con quelle già possedute in modo da generare un apprendimento significativo (Girelli, 2022). La didattica per competenze si colloca in questa prospettiva e si concretizza nella misura in cui i bambini sono pienamente coinvolti. Pertanto, la promozione di un apprendimento significativo non può prescindere dall'attivazione negli alunni “di processi riflessivi e metacognitivi, nonché dall'autonomia e dall'assunzione di responsabilità verso modalità di apprendimento autoregolato” (ivi, pag. 180).

I bambini di classe prima sono stati quotidianamente sostenuti nel mettere in atto processi autovalutativi attraverso la predisposizione di un ambiente di apprendimento che ha riconosciuto loro “tutta l’autonomia possibile” che potevano agire nelle varie situazioni (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 22).

L’insegnante, infatti, ha costruito i materiali in modo che fossero accessibili e fruibili autonomamente dai bambini, garantendo la possibilità di giocare su diversi livelli e di compiere l’autoverifica. L’attività di lettura a dito (Par. 6.6), ad esempio, ha permesso agli alunni di procedere in base al proprio ritmo e senza sentirsi controllati, utilizzando le buste di livello adeguato, procedendo con l’autoverifica e, eventualmente, con l’autocorrezione. Le fotografie riportate di seguito sono state estratte da un video in cui si osserva L. mentre gioca con le buste di primo livello: procede con l’autoverifica e poi con l’autocorrezione, completando autonomamente il gioco con la lettura a dito (Figure 110, 111 e 112).



Figure 110, 111 e 112 – Lettura a dito con autoverifica e autocorrezione.

Questa modalità di lavoro ha favorito nei bambini la capacità di automonitorarsi e la possibilità di sperimentare forme di gratificazione intrinseca, fonte di motivazione intrinseca (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 22). Le fotografie seguenti sono state scattate durante un’attività di autocorrezione in gruppo dei compiti assegnati per casa. I bambini avevano fatto un gioco su una scheda, l’insegnante aveva creato lo stesso gioco anche su un supporto digitale, con la possibilità di autoverifica. Venivano chiamati, a turno, per rifare il gioco sulla Lim e compiere l’autoverifica; al banco, avevano la possibilità di autocorreggersi. L. completa il compito sulla Lim ed esulta con un salto, non appena riceve conferma attraverso l’autoverifica, seguita dal *feedback* dell’insegnante un attimo dopo (Figure 113 e 114).



Figure 113 e 114 – Gioco interattivo per l'autoverifica di un compito svolto a casa.

La creazione del portalistini personale per i palazzi dei suoni fratelli (Par. 6.4.3) è diventata una *routine* che ha permesso a tutti i bambini di operare in una situazione laboratoriale “nota” e ben organizzata, procedendo secondo il proprio ritmo, imparando gradualmente ad organizzare tempi e materiali, sentendosi responsabili. Per ogni palazzo, la realizzazione della prima scheda ha richiesto loro di svolgere diverse operazioni (colorare, ritagliare, incollare, collocare le figure nel palazzo, associare le grafosillabe), potendo contare su risorse esterne come il cartellone del palazzo appeso alla parete o i compagni seduti nella stessa isola di lavoro. Nel compiere queste operazioni, ogni bambino è stato incoraggiato a gestire il tempo e i materiali e, una volta terminata la prima scheda, a proseguire autonomamente con il passo successivo. Questo ha favorito l'autoregolazione dell'apprendimento, attivando processi di previsione (che scheda devo fare? Inizio la scheda del nuovo palazzo o prima ho bisogno di completarne altre?), processi di controllo (ho associato correttamente figure e grafosillabe?) e processi di autoriflessione (sono soddisfatto nel mio portalistini?). L. ha utilizzato spesso il portalistini come risorsa esterna nello svolgimento delle diverse attività, prendendolo spontaneamente, avvertendone il bisogno e l'utilità. In una delle esperienze documentate, L. aveva preso di sua iniziativa il raccoglitore, sfogliandolo dall'inizio e mettendosi alla prova nel nominare le parole dei palazzi (Par. 6.4.3).

I processi sopra descritti, in riferimento alla lettura a dito e alla costruzione del portalistini, hanno connotato l'ambiente di apprendimento in maniera sistematica, permettendo ai bambini di sentirsi protagonisti del proprio apprendimento nella quotidianità della vita della classe. In quest'ottica, sono sembrati molto significativi i

momenti in cui i bambini si sono autocorretti anche spontaneamente o hanno espresso una valutazione sul proprio apprendimento autonomamente, senza che fosse loro esplicitamente richiesto. In uno dei video realizzati dall'insegnante per documentare l'attività di lettura di un vissuto personale, C. si accorge da solo, proprio attraverso la lettura, di non aver scritto il verbo essere: si autocorregge spontaneamente, aggiungendo "E" prima di "FILICE" (Figure 115, 116 e 117).

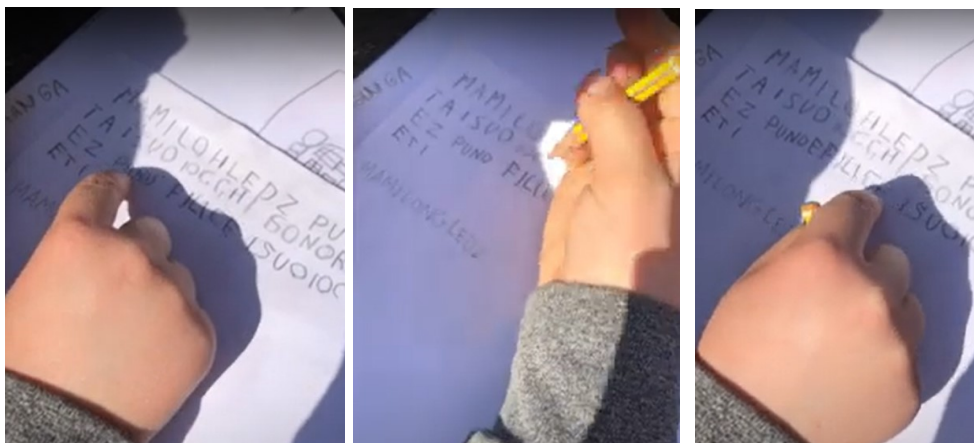


Figure 115, 116 e 117 – Lettura di un vissuto personale e autocorrezione della scrittura.

Nel Paragrafo 6.7.2 descrivevo un'attività di scrittura in piccolo gruppo finalizzata alla realizzazione di un messaggio da appendere sulla rete del giardino. In quell'occasione, T. aveva espresso un'autovalutazione sulla propria conoscenza, mentre stava scrivendo: "sì, lo so, perché ho imparato questo". Nello stesso paragrafo, raccontavo l'episodio in cui L. aveva scritto la parola "IO", dopo che, di sua iniziativa, si era avvicinato alla maestra, dicendo "so scrivere io".

L'insegnante ha supportato i bambini nell'attivare processi autovalutativi non solo curando la regia dell'ambiente di apprendimento, ma anche adottando uno stile comunicativo responsabilizzante, dando *feedback* incoraggianti, sottolineando il positivo e attribuendo ai bambini i meriti dei loro successi, ridimensionando l'insuccesso, promuovendo un clima di fiducia nelle proprie capacità (Girelli, 2022, pag. 101).

Inoltre, i bambini sono stati coinvolti nella ricostruzione della propria esperienza di apprendimento attraverso la documentazione. L'insegnante ha creato numerose presentazioni condivise anche con le famiglie, utilizzando fotografie e video per

mostrare i bambini all'opera e i prodotti realizzati. Ha accompagnato le immagini con il racconto delle esperienze, sostenendo i bambini nell'attribuzione di significati personali e condivisi.

Sono state proposte attività esplicitamente finalizzate all'autovalutazione, con diversi gradi di strutturazione. L'utilizzo dei timbri con diverse faccine per autovalutare le attività svolte sul quaderno è stato collocato in un'ottica di "valorizzazione e accompagnamento premuroso" ed è stato sfruttato come occasione per instaurare un dialogo con i bambini su quanto fatto e sulle modalità di lavoro adottate.

L'esperienza formativa *Philosophy for Children*, svolta nel cerchio, è stata caratterizzata dalla promozione di un atteggiamento riflessivo. Al termine di ogni sessione, è stata proposta un'attività di autovalutazione (Figura 118), guidando i bambini nella riflessione "sull'io" (come mi sono sentito durante l'incontro?) e "sul noi" (come ci siamo ascoltati?).



Figura 118 – Autovalutazione al termine di una sessione di *Philosophy for Children*.

7.2.1. Nella bocca il cinese e l'italiano

L'esperienza *Autobiografie linguistiche disegnate*, realizzata tra marzo e maggio con il fine di conoscere e valorizzare i repertori linguistici dei bambini, è divenuta una modalità per "rilevare da un punto di vista prettamente qualitativo, schemi percettivi ed emotivi

legati alle lingue e ai dialetti di ciascuno studente” (Carbonara & Scibetta, 2020, pag. 157)¹⁵.

Si tratta di un’attività che viene generalmente proposta a partire dall’immagine di una *silhouette* in bianco e nero, chiedendo a ciascun bambino di pensare alle lingue e ai dialetti che conosce e/o sente dentro di sé. In seguito, viene chiesto di accostare a ogni lingua un colore e di colorare le varie parti del corpo (ivi, pag. 158). Infine, i bambini sono invitati a condividere oralmente con l’intero gruppo le lingue rappresentate dentro alla propria sagoma, nominandole, mostrando in quale parte del corpo sono state collocate e dicendo il motivo delle proprie scelte (ivi).

In accordo con l’insegnante, è stato proposto ai bambini di classe prima di realizzare le sagome a misura reale e in coppia, distendendosi su un cartellone e tracciando il contorno del corpo con un pennarello (Figura 119).



Figura 119 – Creazione della sagoma del proprio corpo da utilizzare come mediatore nell’attività autobiografica.

Una volta disegnata la *silhouette*, i bambini sono stati guidati a riflettere sulle lingue del proprio repertorio linguistico, a partire dalle domande: “che lingue senti dentro di te? Di che colore sono? In quale parte del corpo stanno?”. Le riflessioni e i racconti sono stati trascritti vicino alla sagoma (con la stessa modalità utilizzata per la trascrizione dei vissuti). I bambini hanno colorato la sagoma, associando lingue, colori e parti del corpo. La scelta di far precedere o seguire le riflessioni al disegno è stata valutata di volta in volta, anche in base alla preferenza espressa dagli alunni. Nell’immagine riportata di

¹⁵ L’attività è stata realizzata in occasione della *Giornata internazionale della lingua madre* celebrata il 21 febbraio nell’ambito del progetto *Lingua Madre Terra*, proposto dall’associazione Cestim insieme alla Rete Tante Tinte (Cestim, 2021/2022). Il progetto è stato incluso nella mappa di progettazione per esperienze formative elaborata dall’insegnante di Italiano Cosetta Tomas (Cap. 5).

seguito, è possibile osservare il disegno realizzato da T., affiancato dalla trascrizione di quanto detto dalla bambina (Figura 120).

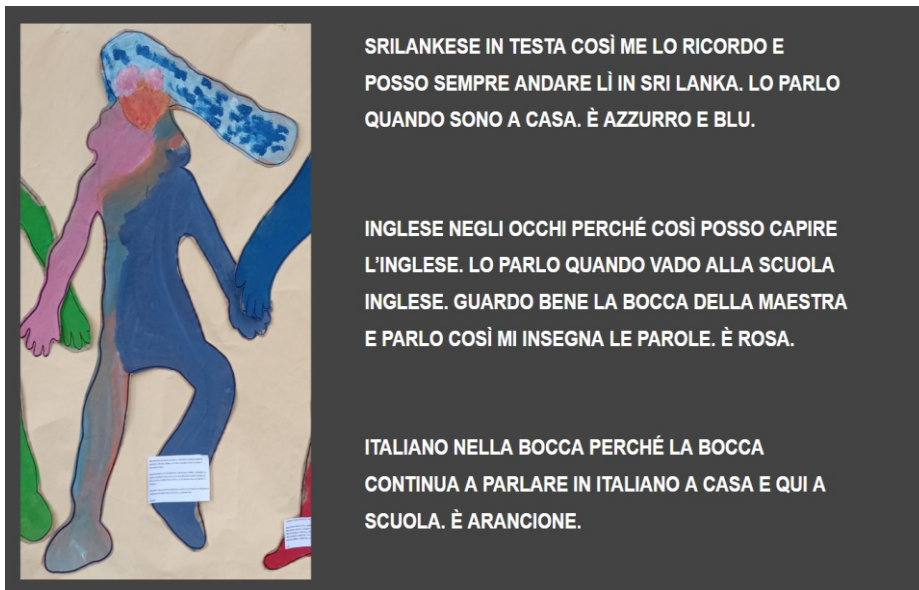


Figura 120 – Autobiografia linguistica disegnata fatta da T.

L. ha realizzato la sua autobiografia linguistica in marzo, associando il colore rosso al cinese e il colore blu all'italiano. Ha fatto prima il disegno (Figura 121) e poi lo ha descritto. Riporto di seguito la trascrizione dell'audio registrazione.



Figura 121 – Autobiografia linguistica disegnata di L, marzo 2022.

Trascrizione 5 - Autobiografia linguistica disegnata, 22 marzo 2022

Osservatrice: L. che lingue ci sono nel tuo corpo?

L.: x mia testa cinese x mia bocca cinese x italiano

Ricercatrice: Sì

L.: ## [indica la pancia]

Osservatrice: questa si chiama pancia

L.: pancia cinese italiano mani destra cinese sini #

Osservatrice: mmm

L.: sinistra cinese destra italiano

Osservatrice: sì

L.: gambe #

Osservatrice: e nelle gambe?

L.: sinistra gambe italiano destra gambe cinese

Osservatrice: grazie L.

Il confronto con l'insegnante ha permesso di fare delle ipotesi sull'autobiografia linguistica che L. ha disegnato e descritto. Abbiamo considerato, da una parte, il fatto che le lingue fossero rappresentate in modo separato, sia con i colori sulla sagoma, sia nella descrizione orale; dall'altra, il fatto che L. le avesse disposte in modo bilanciato tra la parte destra del corpo e quella sinistra. Inizialmente non aveva colorato la testa, ma solo la bocca, facendone una parte rossa (sinistra) e una parte blu (destra); ha deciso di dipingere anche la testa dopo aver ricevuto il suggerimento di un compagno, scegliendo di farla rossa, colore associato al cinese (Figura 122).



122 – Creazione dell'autobiografia linguistica disegnata.

L'interpretazione di questa autobiografia è rimasta aperta, ci è sembrato però significativo il fatto che L. abbia rappresentato entrambe le lingue e che le abbia collocate fin da subito entrambe nella bocca, considerato che all'inizio dell'anno scolastico si trovava in una fase di silenzio.

Le autobiografie linguistiche disegnate sono state unite in un grande cartellone, che ha fatto da sfondo allo spettacolo realizzato dai bambini durante la festa alla fine dell'anno scolastico. In quell'occasione, i genitori si sono avvicinati, hanno osservato e letto le autobiografie insieme ai bambini (Figure 123 e 124).



Figure 123 e 124 – Condivisione con le famiglie durante la festa finale, maggio 2022.

In seguito alla realizzazione delle autobiografie, le famiglie sono state coinvolte anche per scrivere in modalità plurilingue la parola cara "GIRASOLE", realizzando i cartelli da mettere nell'orto della scuola (Figure 125, 126 e 127).



Figure 125, 126 e 127 – Alcuni cartelli per l’orto con la parola GIRASOLE in cinese, rumeno e arabo.

Queste esperienze sono state realizzate con il fine di sostenere nei bambini la consapevolezza rispetto al proprio repertorio linguistico. Inoltre, rendere visibili le lingue della classe ha permesso di valorizzarle, lanciando un messaggio di inclusione a livello simbolico e sostenendo nei bambini curiosità e interesse verso l’alterità linguistica (Carbonara & Scibetta, 2021).

7.3. La dimensione intersoggettiva

La dimensione intersoggettiva della valutazione “richiama il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto” (Castoldi, 2016, pag. 82). Implica un’istanza sociale, coinvolgendo i compagni di classe, gli insegnanti, la famiglia e tutte le figure che interagiscono con i bambini e hanno la possibilità di osservarli nei diversi contesti (ivi). Le domande che caratterizzano questa dimensione possono essere formulate in questo modo:

- “quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? In che misura tali aspettative vengono soddisfatte dai comportamenti messi in atto? Le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?” (Castoldi, 2016, pag. 83).

Nel percorso osservato in classe prima, la valutazione fra pari è stata collocata nella dimensione intersoggettiva, come pratica in grado di offrire all’insegnante un ulteriore punto di vista - quello dei compagni - per affiancare le osservazioni raccolte da altri soggetti (Girelli, 2022, pag. 196). Inoltre, la valutazione fra pari è stata pensata come “supporto allo sviluppo di abilità sociali e comunicative importanti e necessarie per l’esperienza sociale, ma anche per la vita” (ivi, pag. 194). L’insegnante ha favorito

l'attivazione di processi valutativi tra i compagni prestando attenzione e intenzionalità educativa alla costruzione della classe come gruppo (Girelli, 2022). Il clima relazionale accogliente e lo stile relazionale incoraggiante dell'insegnante hanno creato le condizioni affinché i bambini potessero attivare loro stessi modalità comunicative orientate a offrire supporto. Il *feedback* positivo che A. dà al compagno durante un'attività di scrittura spontanea in giardino, esclamando "bravo!", è solo uno degli esempi significativi che ho avuto modo di osservare (Par. 6.7.2). Tra i *feedback* che L. ha ricevuto dai compagni, uno mi è sembrato particolarmente significativo. I bambini stavano svolgendo un'attività nelle isole di lavoro e T. si è rivolta a lui dicendo: "L. sei proprio un chiacchierone". Mi ha colpito il modo affettuoso con cui l'ha detto, oltre al fatto di aver ricevuto un'informazione importante sulla percezione della compagna rispetto alle competenze comunicative verbali e non verbali di L.

Si collocano nella dimensione intersoggettiva della valutazione anche i colloqui con il papà di L. realizzati nei diversi momenti dell'anno scolastico e i brevi scambi informali con la mamma, che l'insegnante ha avuto modo di incontrare nella quotidianità, all'ingresso e all'uscita da scuola.

Infine, l'insegnante ha agito la dimensione intersoggettiva della valutazione attraverso il confronto quotidiano con le colleghe di *team* e con me, sia nel mio ruolo di Tutor Linguistico Cestim, sia nel mio ruolo di osservatrice. La documentazione prodotta e condivisa ha permesso di tornare ad analizzare, da diverse prospettive e con diversi strumenti, i processi di apprendimento e di crescita attivati dal gruppo-classe, apprezzando i traguardi raggiunti e individuando aree di possibili miglioramenti. In questo modo, le pratiche valutative hanno accompagnato e si sono intrecciate alla progettazione e all'azione didattica, con l'intento di favorire "una relazione educativa vissuta nei termini di un'alleanza fra tutti gli attori in gioco per un riconosciuto interesse comune: la progressione degli alunni" nel loro personale percorso di crescita (Girelli, 2022, pag. 21).

Conclusione

“La cultura del bambino, come si sa, è globale”, scrive Mario Lodi nella sua *Lettera aperta ai giovani maestri*, precisando che le componenti della cultura che i bambini costruiscono sono “i linguaggi, scoperti e usati” (Lodi, 1995). Queste parole risuonavano nell’osservare il modo attraverso cui i bambini e le bambine hanno vissuto le esperienze formative proposte durante il loro primo anno alla scuola primaria, scoprendo e praticando usi significativi del linguaggio parlato e scritto, in un gruppo-classe che è andato via, via costruendosi come comunità in cui sperimentare forme di reciproco riconoscimento.

Tradizionalmente, all’inizio della scuola primaria l’attenzione si concentra sul linguaggio scritto, ritenendo che a sei anni gli alunni siano in grado di fruire dell’insegnamento che consente loro di acquisire la strumentalità da utilizzare, successivamente, per comprendere e comunicare significati (Meneghello & Girelli, 2016). L’esperienza formativa osservata, invece, è stata collocata nella prospettiva radicalmente opposta indicata dal maestro Giovanni Meneghello, per il quale “educare era lo scopo, apprendere a leggere e scrivere, e farlo con competenza e rigore, costituiva un mezzo” (ivi, pag. 5). L’apprendimento della letto-scrittura è stato pensato non tanto come “effetto di un raggiunto grado di maturità”, ma come occasione di sviluppo di capacità cognitive, personali e sociali. Assunta la prospettiva del metodo Siglo, l’insegnante ha considerato la lettura e la scrittura come un vero e proprio linguaggio: il linguaggio alfabetico, rappresentazione visiva di quello parlato (Meneghello & Girelli, 2016). In questo modo, la progettazione delle esperienze di apprendimento è stata fatta tenendo in considerazione la priorità del linguaggio parlato e la costitutiva dipendenza del linguaggio scritto da esso, sia per la sua struttura strumentale, sia per la sua funzione comunicativa (ivi). Posto che l’interdipendenza fra i due linguaggi sembra non avere una corrispondenza concreta, poiché “le parole sono pronunciate mediante impulsi sillabici, parliamo per sillabe, mentre le parole sono scritte per lettere” (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 15), il fatto di far leva sulla sillaba globale come unica corrispondenza immediata possibile tra linguaggio parlato e scritto ha creato le condizioni affinché i bambini potessero giocare con le parole e attivarsi per ripercorrere a livello personale

lo sviluppo storico delle diverse forme di scrittura, mettendo in atto processi di apprendimento finalizzati alla scoperta autonoma del linguaggio alfabetico. Se la corrispondenza fosse stata rintracciata a livello di singole lettere, i bambini avrebbero dovuto ricorrere a complessi processi di scissione (nella scrittura) e fusione (nella lettura) che, implicando un elevato livello di astrazione, avrebbero richiesto un insegnamento formale da parte dell'insegnante, limitando la possibilità di autonoma scoperta del linguaggio scritto. Il riferimento alla sillaba globale, invece, ha permesso maggiore accessibilità al percorso di apprendimento, sostenendo il naturale processo di alfabetizzazione emergente che i bambini avevano attivato spontaneamente prima di iniziare a frequentare la scuola primaria, rispettando i ritmi di ognuno, senza mettere fretta. Infatti, nella consapevolezza che gli alunni arrivano alla competenza di letto-scrittura in tempi differenziati, poiché subentrano diversi elementi personali come "il grado di interesse, i livelli di maturità, di memorizzazione e di concentrazione, i ritmi e le strategie personali di apprendimento, la qualità dell'autostima" (ivi, pag. 111), l'insegnante ha assunto una postura allo stesso tempo rispettosa e incoraggiante, lasciando che ognuno potesse seguire il proprio ritmo, riconoscendo i progressi fatti e guardando con fiducia verso il passo successivo da compiere.

Inoltre, l'acquisizione strumentale del linguaggio alfabetico non è mai stata separata dall'uso in contesti significativi per comunicare esperienze personali, interagendo con i compagni e la maestra. Il linguaggio ha lo scopo principale di permettere la comunicazione interpersonale e questo rimane un tratto costitutivo tanto nel linguaggio orale, quanto in quello scritto, ciò che cambia sono solo le modalità a cui si ricorre per soddisfare esigenze diverse. Questo ha permesso di creare un ambiente di apprendimento caratterizzato da un'autentica dimensione comunicativa, che rispecchia l'approccio delineato nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, laddove gli apprendenti sono considerati come "attori sociali" e la lingua come veicolo di comunicazione piuttosto che come materia da studiare (Consiglio d'Europa, 2020).

La centralità riconosciuta al linguaggio parlato, come competenza da promuovere in sé per sé, oltre che come necessario punto di partenza per sostenere l'apprendimento del linguaggio alfabetico, ha portato l'insegnante a progettare e realizzare specifiche attività

di comprensione, produzione e interazione orale: l'ascolto di storie nel cerchio, il racconto di vissuti personali, la familiarizzazione affettiva dei nomi cari. In questo modo, l'intero gruppo classe ha potuto svolgere attività orali, facendo ricorso alle competenze linguistiche-comunicative e attivando appropriate strategie (Consiglio d'Europa, 2020). La pratica quotidiana attraverso attività mirate è stata fondamentale per sostenere L. nel suo personale percorso di acquisizione dell'italiano L2, considerato che quando competenze e strategie vengono mobilitate nella realizzazione di compiti, a loro volta si perfezionano attraverso questa esperienza (Consiglio D'Europa, 2020, pag. 30). L'acquisizione della padronanza, infatti, "è intesa come un processo circolare: nell'esecuzione delle attività chi usa/apprende la lingua sviluppa competenze e acquisisce strategie" (ivi, pag. 34).

Inoltre, le attività e i giochi finalizzati a sostenere lo sviluppo della funzione comunicativa del linguaggio parlato hanno permesso a L. e ai compagni di usare la lingua italiana con intenzionalità per cogliere e per esprimere contenuti significativi, parte del loro patrimonio interiore: le vicende dei personaggi di Cipì in cui immedesimarsi; i vissuti della propria quotidianità, con riferimento a luoghi, oggetti, persone importanti; parole care, divenute un lessico familiare condiviso. Questo ha contribuito a creare amore e interesse verso l'uso del linguaggio, promuovendo "quel lungo e complesso processo di costruzione della propria identità" (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 31). Il fatto che queste attività siano state proposte predisponendo "situazioni didattiche aperte, accessibili a più livelli e con vari esiti", oltre che utilizzando "l'interazione dei bambini per promuovere diverse competenze", ha permesso a tutti i bambini di partecipare, ciascuno a partire da dove era arrivato, seguendo in autonomia il proprio percorso (ivi, pag. 25). Il cerchio e le isole di lavoro, *setting* prevalenti utilizzati nella quotidianità, hanno garantito un'interazione verbale ricca, in situazioni di dialogo collettivo e in situazioni di collaborazione e gioco in coppia. L'interazione in classe, infatti, può essere considerata come "un insieme di relazioni potenziali che, in base al formato di lezione prescelto, possono determinare una diversa densità comunicativa" (Diadori, 2009, pag. 229). La modalità dialogica nel cerchio e laboratoriale nelle isole di lavoro ha permesso di riconoscere ai bambini tutta l'autonomia possibile che potevano agire in quelle

specifiche situazioni, favorendo: la possibilità di procedere autonomamente, organizzando il proprio lavoro secondo il proprio ritmo; la gratificazione intrinseca, fonte di motivazione intrinseca; l'autostima riguardo al sentirsi capaci di apprendere (Meneghello & Girelli, 2016). Attraverso la cura della regia dell'ambiente e dei materiali, l'insegnante è intervenuta contemporaneamente sulla dimensione socio-relazionale e linguistico-cognitiva, creando le condizioni affinché venissero sperimentati scambi comunicativi significativi nella quotidiana co-costruzione di conoscenza. Le relazioni, infatti, promuovono l'apprendimento, e la classe, se pensata e costruita come gruppo, "accompagna aiutando ad apprendere e a crescere" (Girelli, 2022, pag. 106). Affinché questo avvenga, è necessario che "si instaurino relazioni significative che permettano a ciascuno di presentarsi e di essere riconosciuto nei rapporti interpersonali come persona autentica" (ivi, pag. 107).

Nell'esperienza formativa osservata, il riconoscimento è entrato nella vita della classe come sguardo in grado di sostenere e aiutare a crescere, praticato nelle sue diverse declinazioni. Riconoscimento come "conferma" dell'altro, visto come valore in sé; come "comprensione" dell'altro, stabilendo rapporti autentici e profondi; come "attestazione" delle capacità dei bambini e di ciò che possono e potranno divenire, intuendo la forma nascosta del loro poter essere (Dusi, 2017, pag. 105). È stato vissuto come "cammino a due", poiché "nell'accompagnare e sostenere l'altro nella ricerca del proprio poter essere di più, della propria vita, anche all'adulto è data la possibilità di rifletter su di sé, di scoprire il proprio poter essere, di crescere su di sé" (ivi, pag. 99). Infine, è stato incoraggiato in una dimensione di reciprocità che progetta spazi comuni, in cui a partire "dall'io" e "dal tu", si possa passare "al noi", creando comunità.

Bibliografia

- Agosti, A. (2009). Linee evolutive della didattica nel XX secolo. In A. Agosti, G. Franceschini, & G. M.A., *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli* (pp. 47-151). Bologna: Clueb.
- Agosti, A. (2013). *Pratiche didattiche sullo schermo: Per un pensare riflessivo sull'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Albertini, G. (2018). Il dilemma delle seconde generazioni. *Combonifem*, 5-6, pp. 18-19.
- Albertini, G. (2022). Cittadinanza accidentata. *Combonifem*, 3-4, pp. 14-15.
- Ambrosini, M. & Molina, S. (Eds.). (2004). *Seconde generazioni: Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosini, M. (2020). *Cittadinanza e immigrazione: Un rapporto complesso e dinamico* in <https://welforum.it/il-punto/la-cittadinanza-dal-punto-di-vista-statistico-normativo-e-sociale/cittadinanza-e-immigrazione-un-rapporto-complesso-e-dinamico/>
- Arcodia, G.F., & Basciano, B. (2020). Il cinese. In I. Fiorentini, C. Gianollo, & N. Grandi (Eds.), *La classe plurilingue* (pp. 159-173). Bologna: Bononia University Press.
- Attanasio, P. (2021). La cittadinanza italiana: un premio da meritare o un diritto-dovere da riconoscere?. In IDOS, Centro Studi e Ricerche, *Dossier statistico immigrazione 2021* (pp. 210-213). Roma.
- Balboni, P. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: De Agostini.
- Banfi, E. (Ed.). (2003). *Italiano/L2 di cinesi: Percorsi acquisizionali*. Milano: Franco Angeli.
- Beacco, J. C., Byram M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Gouillier F., et al. (2010). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*.
- Becchi, B. (2009). La scuola di Barbiana come luogo di educazione interculturale ante litteram. In C. Betti (Ed.), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità cinquant'anni dopo*. Milano: Unicopli.
- Bleza Picherle, S. (2015). *Formare lettori, promuovere la lettura: Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Boscolo, P. (1981). Intelligenze e differenze individuali. In M. Ciliberto, C. Pontecorvo, P. Boscolo & S. Nannini, *Intelligenza e diversità*. Torino: Loescher.
- Boscolo, P. (2016). *Psicologia dell'apprendimento scolastico: Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: Utet.

- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J. F., Lorincz, I., Meissner, F. J. Et al. (2012). *FREPA/CARAP, Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture*.
- Caon, F. (Ed.). (2006). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Carbonara, V., & Scibetta, A. (2020). *Imapare attraverso le lingue: Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Carbonara, V., & Scibetta, A. (Eds.). (2021). *Unu, dy, s̄an!: Proposte operative per la didattica plurilingue nella scuola del primo ciclo*. Bologna: La Linea.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze: Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola: Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Chi, M. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Cognitive Science* 1, 73-105.
- Chiappelli, T., & Pona, A. (2016). Facilitazione linguistica, insegnamento dell'italiano come L2, didattica delle lingue seconde e pedagogia interculturale a scuola: uno sguardo d'insieme. In M. Gentile & T. Chiappelli, *Intercultura e inclusione: Il Cooperative Learning nella classe plurilingue* (pp. 61-83). Milano: Franco Angeli.
- Chiappelli, T. (2016). La via italiana all'intercultura, tra luci e ombre. In T. Chiappelli, C. Manetti, & A. Pona (Eds.), *Verso una scuola plurale: Sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture* (pp. 47-59). Canterano: Aracne.
- Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Chini, M. (2016). Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale. *Italiano linguadue*, 2, pp. 1-18.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2009). *Prime competenze di letto-scrittura: Proposte per il curricolo di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Cisotto, L. (2017). Stato dell'arte della letteratura in ambito didattico ed educativo sull'insegnamento della lettura e della scrittura nel nostro Paese. In M. Castoldi, M. Chicco, M. Castoldi, & M. Chicco (Eds.), *Imparare a leggere e scrivere: Lo stato dell'arte* (p. 13-28). Trento: IPRASE.

CoNNGI, Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane, (2022). *Manifesto delle Nuove Generazioni Italiane*.

Costa, N. (1992). *La nuvola Olga*. Milano: Emme Edizioni.

Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.

Damiano, E. (2008). Intercultura a scuola: stato dell'arte. *Pedagogia e Vita*, 66, pp. 104-123.

Dardano, M. (2005). *Nuovo manualetto di linguistica*. Bologna: Zanichelli.

D'Annunzio, B. (2015). L'allievo cinese https://docplayer.it/11568219-L-allievo-cinese-di-barbara-d-annunzio.html#show_full_text

Della Puppa, F. (2006). Culture e stili di apprendimento: Il rapporto col sapere visto dalla parte degli allievi stranieri. In F. Caon (Ed.), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate* (pp. 112-127). Perugia: Guerra.

Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.

Diadori, P. (Ed.). (2011a). *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier.

Diadori, P. (2011b). Le variabili nell'apprendimento della L2. In P. Diadori, *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 2-34). Milano: Le Monnier.

Diadori, P., & Vignozzi, L. (2011). Approcci e metodi per l'insegnamento della L2. In P. Diadori, *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 35-67). Milano: Le Monnier.

Dolci, R. (2006). La partecipazione nella classe di lingua. In F. Caon (Ed.), *Insegnare l'italiano nella classe ad abilità differenziate* (pp. 62-67). Perugia: Guerra.

Dusi, P. (2010). Il dire dei docenti. Analisi dei risultati della ricerca qualitativa a Verona. In A. Portera, P. Dusi, & B. Guidetti (Eds.), *L'educazione interculturale alla cittadinanza* (pp. 97-112). Roma: Carocci.

Dusi, P., & Vecchio, A. (2013). Competenze interculturali nella letteratura anglofona. In A. Portera (Ed.), *Competenze interculturali: Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale* (pp. 41-55). Milano: Franco Angeli.

Dusi, P. (2015). Società multiculturale e senso di appartenenza: I figli di migranti e il contesto scolastico. *La famiglia*, 49, pp. 311-328.

Dusi, P. (2017). *Il riconoscimento: Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*. Milano: Franco Angeli.

- Favaro, G. (2010). Una lingua seconda e adottiva: L'italiano delle seconde generazioni. *Italiano Lingua Due*, 1, pp. 1-14.
- Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Favaro, G. (2018). Parole di casa, parole di scuola: Accompagnare lo sviluppo linguistico dei bambini non italofoeni nella scuola dell'infanzia. In G. Favaro, M. Negri & A. Teruggi, *Le storie sono un'ancora* (112-145). Milano: Franco Angeli.
- Favaro, G., Negri, M., & Teruggi, A. (2018). *Le storie sono un'ancora*. Milano: Franco Angeli.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione: Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fiorentini, I., Gianollo, C., & Grandi, N. (Eds.). (2020). *La classe plurilingue*. Bologna: Bononia University Press.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Giacalone Ramat, A. (2003), L'acquisizione della morfologia in italiano/L2: Difficoltà e strategie di sinofoni. In E. Banfi (Ed.), *Italiano/L2 di cinesi* (pp. 11-24). Milano: Franco Angeli.
- Ginzburg, N. (1963). *Lessico familiare*. Torino: Einaudi.
- Girelli, C. (2006). *Costruire il gruppo: La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*. Brescia: La Scuola.
- Girelli, C. (2022). *Valutare nella scuola primaria: Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci.
- GISCEL, (1975). *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*.
- Gobber, M., & Morani, M. (2014). *Linguistica generale*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Lahiri, J. (2015). *In altre parole*. Milano: Guanda.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato: Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1972). *Cipì*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Lodi, M. (1995). Lettera aperta ai giovani maestri. In M. Lodi, *Il paese sbagliato: Diario di un'esperienza didattica*. Milano: Einaudi.

- Luise, M. C. (2006). *Italiano come lingua seconda: Elementi di didattica*. Novara: De Agostini.
- Mazzoni, V. (2017). Lo studio di caso. In L. Mortari & L. Zannini (Eds.), *La ricerca qualitativa in ambito sanitario* (pp. 189-217). Roma: Carocci.
- Meneghello, G., & Girelli, C. (2016). *Sillabe globali per leggere e scrivere: Promuovere la letto-scrittura nella scuola primaria*. Brescia: La Scuola.
- Michelini, M. C. (2006). *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*. Milano: Franco Angeli.
- Moro, M.R. (2010). *I nostri bambini domani: Per una società multiculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere: La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Negri, M. (2018). Costruire appartenenza: La via delle storie. In G. Favaro, M. Negri, & L.A. Teruggi (Eds.), *Le storie sono un'ancora*. Milano: Franco Angeli.
- Pallotti, G. (2005). *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua: Un percorso di formazione*. Roma: Bonacci.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il "Portfolio"*. Firenze: La Nuova Italia.
- Penazzi, I. (2019). *Nel mio giardino il mondo*. Milano: Terre di Mezzo.
- Pinto, G. et al. (2008), L'alfabetizzazione emergente: Validazione di un modello per la lingua italiana, *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, pp. 961-78.
- Pinto, G., Accorti Gamanossi, B., & Camilloni, M. (2017). Percorsi di alfabetizzazione emergente: La competenza notazionale. In M. Castoldi, & M. Chicco, *Imparare a leggere e scrivere lo stato dell'arte* (pp. 29-44). Trento: IPRASE.
- Pitzorno, B. (1985). *L'incredibile storia di Lavinia*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Rosina, A. (2021). Processi identitari e di integrazione dei giovani stranieri di seconda generazione in Italia. In IDOS, Centro Studi e Ricerche, *Dossier statistico immigrazione 2021* (pp. 206-209). Roma.
- Rosen, M., & Oxenbury, H. (2000). *A caccia dell'orso*. Milano: Mondadori.

- Santerini, M. (2015). Cittadinanza e intercultura nella scuola. Introduzione generale e riflessione sui risultati del gruppo di ricerca di Milano. In A. Portera, P. Dusi, & B. Guidetti (Eds.), *L'educazione interculturale alla cittadinanza* (pp. 97-112). Roma: Carocci.
- Savia, G. (Ed.). (2016). *Universal Design for Learning: Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Scibetta, A. (2016). Il plurilinguismo in Cina e il cinese nell'Italia plurilingue. In T. Chiappelli, C. Manetti, & A. Pona (Eds.), *Verso una scuola plurale: Sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture* (pp. 47-59). Canterano: Aracne.
- Scuola di Barbiana, (1976). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Schaffer, H. (2005). *Psicologia dello sviluppo: Un'introduzione*. Milano: Cortina.
- Sharp, A.M. (2017). *L'ospedale delle bambole*. Napoli: Liguori.
- Stella, G., & Grandi, L. (2016). *Come leggere la dislessia e i DSA: Conoscere per intervenire*. Firenze: Giunti.
- Teruggi, L.A. (2018). Narrazioni e sviluppo del linguaggio. In G. Favaro, M. Negri, & L.A. Teruggi (Eds.), *Le storie sono un'ancora*. Milano: Franco Angeli.
- Teruggi, L.A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: Dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.
- Torresan, P. (2006). Le intelligenze multiple applicate alla CAD. In F. Caon (Ed.), *Insegnare l'italiano nella classe ad abilità differenziate* (pp. 68-86). Perugia: Guerra.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri: La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M., & Casini, A. (2016). *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.
- Vettorel, P. (2006). Uno, nessuno, centomila: riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe. In F. Caon (Ed.), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate* (pp. 87-111). Perugia: Guerra.
- Villarini, A. (2011). Principi di linguistica acquisizionale per l'italiano L2. In P. Diadori (Ed.), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 196-205). Milano: Mondadori.
- Zambotti, F. (Ed.). (2015). *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Zambrano, M. (2004). *Chiari del bosco*. Milano: Mondadori.

Dati statistici e fonti normative

Istat, (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*.

Cestim, (2022). *Approfondimento sulla segregazione scolastica nel Comune di Verona nelle scuole primarie e secondarie di secondo grado*.

Commissione Europea, (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures. Eurydice Report*.

Consiglio d'Europa, (2001). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia/Oxford.

Consiglio d'Europa, (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare. Italiano linguadue*.

D.P.R. 31 agosto 1999, n. 394, Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286.

IDOS, Centro Studi e Ricerche, (2021). *Dossier statistico immigrazione*. Roma.

INVALSI, (2021). *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2021*. From https://public.tableau.com/app/profile/invalsi/viz/RAPPORTO2020-2021_16261728450410/INIZIO

INVALSI, (2019). *Rapporto prove INVALSI 2019*.

MIUR, (1989). Circolare ministeriale 301 dell'8 settembre 1989, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*.

MIUR, (1990). Circolare ministeriale 205 del 22 luglio 1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*.

MIUR, (1994). Circolare ministeriale 73 del 2 marzo 1994, *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica*.

MIUR, (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

MIUR, (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.

MIUR, (2010). Circolare Ministeriale 2 dell'8 gennaio 2010, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*.

MIUR, (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.

MIUR, (2020). Ordinanza Ministeriale 172 del 4 dicembre 2020, *Linee guida: La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*.

MIUR, (2021a). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*.

MIUR, (2021b). *La dispersione scolastica. AA.SS 2017/2018-2018/2019 AA.SS 2018/2019-2019/2020*.

MIUR, (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.

Documentazione scolastica

Cestim (2021/2022). *Progetto Lingua Madre Terra: Giornata internazionale della lingua madre 2022*.

IC 12 Golosine, Verona (2017). *Protocollo di accoglienza degli alunni neoarrivati in Italia*.

IC 12 Golosine, Verona (2022/2025). *Piano Triennale dell'Offerta Formativa*.

Tomas, C. (2021/2022a). *Programmazione di italiano, classe prima, scuola primaria "Lenotti", IC 12 Golosine (VR)*.

Tomas, C. (2021/2022b). *Progetto Siglo: Documentazione di un percorso, classe prima, scuola primaria "Lenotti" IC12 Golosine (VR)*.

Allegati

Allegato 1 – Struttura del metodo Siglo (Meneghello & Girelli, 2016, pag. 8).

<p>PRIMA FASE Preparazione</p>	<p>Primo percorso</p> <p>ARRICCHIRE IL LINGUAGGIO PARLATO</p>	<p>Secondo percorso</p> <p>FAMILIARIZZARE CON LE GRAFIE DEI NOMI CARI, MEMORIZZARLI GLOBALMENTE E RICONOSCERNE LE GRAFOSILLABE</p>	<p>Terzo Percorso</p> <p>SCOPRIRE E RICONOSCERE LE FONOSILLABE</p>	<p>Quarto percorso</p> <p>COSTRUIRE SCRITTURE PER COMUNICARE</p>
<p>SECONDA FASE Messa in corrispondenza fono-grafica per sillabe globali</p>	<p>SCOPRIRE LA CORRISPONDENZA TRA LE SILLABE GLOBALI DEL PARLATO E DELLA SCRITTURA</p>			
<p>TERZA FASE Avvio ed amore alla lettura e alla scrittura</p>	<p>PROMUOVERE L'AMORE PER LA LETTURA</p>	<p>PROMUOVERE IL DESIDERIO DI SCRIVERE</p>		
<p>QUARTA FASE (silente) Scoperta per analogia del sistema alfabetico</p>	<p>SCOPRIRE IL SISTEMA ALFABETICO</p>			

Allegato 3 – Rubrica riferita alle competenze linguistico-comunicative elaborata dall'insegnante Cosetta Tomas.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			
			IN VIA DI ACQUISIZIONE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
MANUALITÀ FINE STRUMENTALITÀ	Relazione con gli strumenti di lavoro	Utilizzo degli strumenti di lavoro (chiodini, plastilina, punteruoli, forbici, matite/pennarelli)	Utilizza gli strumenti di lavoro in maniera abbastanza adeguata in relazione al compito, in situazioni note e con il supporto dell'insegnante	Utilizza gli strumenti di lavoro a volte anche in autonomia, in situazioni note	Utilizza gli strumenti di lavoro in autonomia, in situazioni note e a volte in situazioni nuove	Utilizza gli strumenti di lavoro in autonomia, in situazioni note e in situazioni nuove
		Riconoscimento degli strumenti necessari per le attività	Sceglie lo strumento adatto in relazione al compito, in situazioni note e con il supporto dell'insegnante	Sceglie lo strumento di lavoro adatto in relazione al compito, a volte anche in autonomia, in situazioni note	Sceglie lo strumento di lavoro adatto in relazione al compito, in autonomia, in situazioni note e a volte in situazioni nuove	Sceglie lo strumento di lavoro adatto in relazione al compito, in autonomia, in situazioni note e in situazioni nuove
	Percezione dello spazio di lavoro (foglio)	Utilizzo dello spazio di lavoro (foglio)	Utilizza lo spazio di lavoro (foglio) in maniera abbastanza adeguata in relazione al compito, in situazioni note e con il supporto dell'insegnante	Utilizza lo spazio di lavoro (foglio) in maniera adeguata, autonomamente in situazioni note	Utilizza lo spazio di lavoro (foglio) in maniera adeguata, autonomamente in situazioni note e a volte in situazioni nuove	Utilizza lo spazio di lavoro (foglio) in maniera adeguata, autonomamente e in situazioni note e in situazioni nuove
		Riconoscimento dei confini	Riconosce e rispetta i confini del foglio in maniera abbastanza adeguata, in	Riconosce e rispetta i confini del foglio anche in autonomia, in situazioni note	Riconosce e rispetta i confini autonomamente, in autonomia, in situazioni note	Riconosce e rispetta i confini in autonomia, in situazioni note e in situazioni nuove

			situazioni note e con il supporto dell'insegnante		e a volte in situazioni nuove	
RICEZIONE ORALE (ASCOLTO E COMPRENSIONE ORALE)	Ascolto e comprensione nell'interazione	Comprensione del significato delle parole	Nell'interazione e con gli altri comprende il senso di parole di alto uso, in contesti noti e con il supporto dell'insegnante	Nell'interazione e con gli altri comprende il senso di parole di alto uso, autonomamente in contesti noti	Nell'interazione e con gli altri comprende il senso di parole di alto uso e di basso uso, in contesti noti e nuovi, a volte con il supporto dell'insegnante	Nell'interazione con gli altri comprende autonomamente e il senso di parole di alto uso e di basso uso, in contesti noti e nuovi
		Comprensione del senso globale dell'enunciato	Risponde oralmente a domande dimostrando di cogliere il significato globale del messaggio con il supporto dell'insegnante	Risponde oralmente a domande dimostrando di cogliere il significato globale del messaggio a volte in maniera autonoma	Risponde oralmente a domande e interviene spontaneamente dimostrando di cogliere il significato globale del messaggio in maniera autonoma, in situazioni note	Risponde oralmente a domande e interviene spontaneamente e dimostrando di cogliere il significato globale del messaggio in maniera autonoma, in situazioni note e in situazioni nuove
PRODUZIONE ORALE (NARRAZIONE)	Elaborazione di messaggi	Costruzione della frase	Per esprimersi usa frasi-parole, in situazioni note e con il supporto dell'insegnante	Per esprimersi usa frasi semplici e a volte sintatticamente irregolari, imitando quelle elaborate dai compagni o dall'insegnante	Per esprimersi costruisce frasi semplici, a volte sintatticamente irregolari, autonomamente	Per esprimersi costruisce anche frasi complesse, a volte sintatticamente regolari, autonomamente
	Uso di parole nuove (PERIODO INTERMEDIO)	Utilizzo di nuove parole apprese	Riesce a ripetere meccanicamente parole nuove in situazioni note, con l'aiuto	Riesce a ripetere parole nuove, autonomamente, in situazioni note	Riesce a ripetere parole nuove, autonomamente e creativamente, in situazioni note e a volte	Riesce a ripetere parole nuove, autonomamente e creativamente, in situazioni note e in situazioni nuove

			dell'insegnante		in situazioni nuove	
FONOLOGIA		Pronuncia delle parole	Riesce ad articolare correttamente parole con suoni semplici (bisillabe e trisillabe piane) di alto uso, con il supporto dell'insegnante	Riesce ad articolare correttamente parole con suoni lunghi e/o con suoni complessi, di alto uso, con il supporto dell'insegnante	Riesce ad articolare correttamente parole con suoni lunghi e/o con suoni complessi, di basso e alto uso, a volte autonomamente	Riesce ad articolare correttamente parole con suoni lunghi e/o con suoni complessi, di basso e alto uso, a volte autonomamente
		Riconoscimento del numero dei suoni all'interno delle parole	Riesce a riconoscere una parte dei suoni all'interno delle parole, con il supporto dell'insegnante	Riesce a riconoscere i suoni all'interno delle parole conosciute, a volte autonomamente	Riesce a riconoscere i suoni all'interno delle parole conosciute, autonomamente	Riesce a riconoscere i suoni all'interno delle parole conosciute e nuove, autonomamente
PRODUZIONE SCRITTA NON CONVENZIONALE	Rappresentazione bidimensionale delle parole	Notazione scritta non convenzionale	Rappresenta bidimensionalmente le parole a volte correttamente, in contesti noti e con l'aiuto dell'insegnante	Rappresenta bidimensionalmente le parole correttamente, a volte in maniera autonoma, in situazioni note	Rappresenta bidimensionalmente le parole correttamente, in maniera autonoma	Rappresenta bidimensionalmente le parole correttamente, in maniera autonoma, in situazioni note e in situazioni nuove
	Elaborazione di messaggi scritti non convenzionali (periodo intermedio e finale)	Relazione con il segno grafico e tridimensionale	Riesce a elaborare pochi segni grafici, semplici in situazioni note	Elabora pochi segni grafici, semplici, autonomamente, in situazioni note	Elabora pochi segni grafici, semplici, in maniera autonoma in situazioni note e a volte in situazioni nuove	Elabora segni grafici, complessi, autonomamente, in situazioni note e nuove
		Qualità del segno grafico e convenzionale	Riesce a produrre un segno grafico elementare in situazioni note e a volte in situazioni nuove	Riesce a produrre un segno grafico elementare, autonomamente, in situazioni note	Riesce a produrre un segno grafico elementare, autonomamente, in situazioni note e a volte in situazioni nuove	Riesce a produrre un segno grafico elementare, autonomamente, in situazioni note e in situazioni nuove

Allegato 4 – Rubrica riferita alla partecipazione nel cerchio elaborata dall'insegnante Cosetta Tomas per la raccolta di evidenze relative all'ascolto attivo, al rispetto del turno di parola e all'assunzione di posture funzionali al contesto.

	LIVELLO DI SCOPERTA	LIVELLO INIZIALE	LIVELLO BASE	LIVELLO LINTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO
EVIDENZA ASCOLTA CHI STA PARLANDO	Ascolta solo con il supporto dell'insegnante e a volte è fuori dal cerchio	Ascolta se invitato individualmente dall'insegnante	Ascolta autonomamente per breve tempo prima di distrarsi dal dialogo in corso	Ascolta autonomamente per buona parte del tempo prima di distrarsi dal dialogo	Ascolta in modo attivo e autonomo per tutto il tempo del cerchio
EVIDENZA ASPETTA IL PROPRIO TURNO PRIMA DI PARLARE	Interviene correttamente solo con l'aiuto dell'insegnante	Se guidato e supportato rispetta qualche volta il proprio turno prima di parlare	Rispetta il turno di parola con l'aiuto dell'insegnante	Generalmente rispetta in modo autonomo il turno di parola	Rispetta sempre il turno di parola in modo autonomo
EVIDENZA ASSUME UNA POSTURA ADEGUATA AL CONTESTO (CONTROLO DEL CORPO, CONTATTO VISIVO, CORPO ORIENTATO VERSO CHI PARLA...)	Fatica a controllare il corpo, rimane/è rimasto per tutto il tempo... (descrizione della postura)	Riesce ad assumere una postura rispettosa del dialogo solo con la mediazione dell'insegnante	Assume una postura adeguata al contesto con alcuni interventi individuali da arte dell'insegnante	Assume generalmente in modo autonomo una postura adeguata al contesto	Assume autonomamente una postura adeguata al contesto comunicativo

Allegato 5 – Scala di osservazione per le attività di produzione orale (Consiglio d’Europa, 2020, pag. 66-67) e interazione orale (ivi, pag. 80-82).

PRODUZIONE ORALE		
Descrivere/narrare esperienze		
pre-A1	Parla di sé (ad es. nome, età), utilizzando parole isolate o brevi frasi.	
A1	Formula espressioni semplici, prevalentemente isolate, per descrivere sé stesso, che cosa fa e dove vive.	
	Descrive semplici aspetti della sua vita quotidiana, con una serie di frasi semplici, utilizzando parole e strutture di base, a condizione di potersi preparare in anticipo.	
A2	Descrive in termini semplici, persone, luoghi e cose che possiede.	
	Descrive ciò che sa fare bene e meno bene (ad es. nello sport, nei giochi, nelle diverse discipline).	
	Racconta una storia o descrive qualcosa elencandone semplicemente i punti.	
INTERAZIONE ORALE		
Comprendere un interlocutore		
Pre-A1	Comprende domande semplici che lo riguardano direttamente (ad es. sul proprio nome, età) a condizione che gli si parli molto lentamente e gli si ripeta quanto detto in caso di necessità.	
	Comprende un certo numero di parole familiari e saluti, a condizione che gli si parli molto lentamente e gli si ripeta quanto detto in caso di necessità.	
A1	Comprende espressioni di uso quotidiano, domande e istruzioni per soddisfare bisogni elementari di tipo concreto, che un interlocutore disponibile e comprensivo gli rivolge direttamente, pronunciandole chiaramente e lentamente e ripetendole.	
A2	In una semplice conversazione quotidiana su argomenti familiari, comprende quanto basta per cavarsela senza eccessivo sforzo, se l’interlocutore gli si rivolge direttamente, è disponibile ad aiutarlo e parla in modo chiaro e lento.	
Conversare		
Pre-A1	Saluta, dice il proprio nome, utilizza formule fisse come “Sì”, “No”, “Scusa”, “Prego”, “Grazie”.	
A1	Prende parte a una conversazione semplice per chiedere/dare informazioni personali (componenti della famiglia, cosa piace/non piace fare, cibo/animale/sport preferito).	
A2	Con l’aiuto dell’interlocutore, gestisce scambi comunicativi molto brevi; chiacchiera con i suoi pari, facendo domande su argomenti molto quotidiani e comprendendone le risposte; fa inviti, dà suggerimenti, esprime ciò che sente, utilizzando espressioni fisse molto elementari.	

Allegato 6 – Domande guida per l’osservazione delle competenze linguistico-comunicative nelle attività di produzione orale e di interazione orale (Consiglio d’Europa, 2020, pag. 140-155).

		Domande guida	Note
Competenza linguistica	Ampiezza lessicale	<ul style="list-style-type: none"> - Usa un repertorio lessicale di base fatto di singole parole riferibili a situazioni concrete? - Dispone di un repertorio ristretto, ma funzionale ad esprimere bisogni concreti della vita quotidiana? - Usa strategie comunicative per compensare la mancanza di termini? Perifrasi (la casa delle api, l'animale che salta), approssimazione (matita per dire pennarello; bicchiere per dire barattolo)? 	
	Correttezza grammaticale	<ul style="list-style-type: none"> - Usa semplici strutture grammaticali e semplici modelli sintattici, in un repertorio memorizzato? - fa errori di base (ad es. confonde i tempi verbali e dimentica di segnalare gli accordi), ma ciononostante ciò che cerca di dire è solitamente chiaro? 	
	Padronanza fonologica	<ul style="list-style-type: none"> - Pronuncia parole familiari in modo comprensibile per l’interlocutore? - Utilizza in modo intelligibile i tratti prosodici (accento, intonazione, ritmo) di un repertorio limitato di parole e semplici espressioni per far passare il messaggio che intende trasmettere? 	
Competenza socio-linguistica	Appropriatezza sociolinguistica	<ul style="list-style-type: none"> - Stabilisce contatti sociali di base usando le più semplici formule convenzionali correnti per salutare e congedarsi, presentare 	

		qualcuno, dire “per favore”, “grazie”, “scusa”?	
Competenza pragmatica	Alternarsi nei turni di parola	<ul style="list-style-type: none"> - È in grado di richiamare l’attenzione? - È in grado di usare semplici tecniche per avviare, sostenere, concludere brevi conversazioni? 	
	Coerenza	<ul style="list-style-type: none"> - È in grado di collegare parole o gruppi di parole con connettivi molto elementari (per es. “e” o “allora”)? - È in grado di collegare frasi semplici usando i connettivi più usuali per raccontare una storia o descrivere qualcosa, realizzando un semplice elenco di punti? 	
	Fluenza nel parlato	<ul style="list-style-type: none"> - È in grado di cavarsela pronunciando parole isolate, con l’aiuto di gesti e chiedendo aiuto quando necessario? - Utilizza enunciati molto brevi, isolati, solitamente memorizzati, facendo molte pause per cercare le espressioni, per pronunciare le parole meno familiari e per riparare agli errori di comunicazione? - Su argomenti familiari è in grado di formulare espressioni e ha sufficiente capacità di portare a termine scambi comunicativi brevi, nonostante le esitazioni e le false partenze siano molto evidenti? 	

INDICAZIONI PER LA SOMMINISTRAZIONE DELLA PROVA DI NARRAZIONE ORALE

Nella prova di narrazione orale l'insegnante non deve incalzare l'alunno se non racconta. Si limiterà a introdurre la prova ponendo la domanda: "Guarda i disegni e prova a raccontare quello che è successo". Se l'alunno non va avanti, dirà una seconda volta: "Cosa succede a questo punto, oppure prova ad andare avanti...?" e se l'alunno non prosegue fermerà la prova. Se l'alunno leggerà le immagini da destra a sinistra, il somministratore non lo correggerà e lo lascerà proseguire nel racconto. Naturalmente registrerà il percorso svolto dal bambino (es: destra-centro-sinistra, oppure centro-destra-sinistra...).

Ad un tuo amico è successo quello che vedi nella storiella.
Prova a raccontarlo a dei tuoi compagni che non lo conoscono.



Ringraziamenti

La vita non ha parti, “bensì luoghi e volti” (Zambrano, 2004).

Sono tante le persone che desidero ringraziare, volti che hanno accompagnato questo mio percorso di crescita, abitando luoghi che hanno accolto e generato possibilità di reciproco riconoscimento.

Innanzitutto, voglio rivolgere un grande GRAZIE alle bambine e ai bambini della classe prima. È un grazie che vorrei “tirare fuori”, con il suono della voce e con i gesti delle mani, come abbiamo fatto per un anno intero con tutte le parole care raccolte insieme. Fare scuola con voi è stata un’esperienza autentica, la vitalità sperimentata insieme continuerà a tenermi per mano in futuro, fuori e dentro le aule scolastiche. Voglio ringraziare tutti i bambini che ho incontrato in questi anni a scuola, durante le esperienze di tirocinio e nei laboratori Cestim, perché è grazie a voi che ho colto il valore essenziale dello stare in relazione.

Ringrazio l’insegnante Cosetta Tomas, per la generosità e la professionalità con cui mi ha mostrato come trasformare l’aula scolastica in un laboratorio artigiano, spazio in cui mettersi all’opera, tutti insieme, per costruire il gruppo e conoscenze significative. Tra gli attrezzi del mestiere, pratiche pedagogiche e didattiche, ma soprattutto una postura che sa riconoscere i bambini e le bambine nel loro modo d’essere, che sa sostenere e dare fiducia.

Un grazie sentito al mio relatore, il prof. Claudio Girelli, che ha permesso di collocare l’esperienza osservata in un orizzonte di senso profondo, portandomi a riflettere sulle idee di “scuola”, di “insegnante” e di “bambino” sottese alle pratiche agite nella quotidianità, oltre che a leggere gli apprendimenti in chiave educativa, considerando i linguaggi come un mezzo per far fiorire la personalità dei bambini e delle bambine.

Il percorso universitario mi ha portata ad incontrare insegnanti che, come tutor, sono state accanto, suggerendo piste di ricerca, mostrando pratiche educative e diversi possibili modi di stare nella relazione, riconoscendo valore: grazie a Teresa, Anna, Daniela e Marzia.

Tra i banchi dell’università, le compagne del Gruppo Polenta: farcela insieme ha reso questa esperienza preziosa, mi ritengo fortunata di avervi incontrate e, tra schemi, riassunti, esami, “no, non ce la faccio”, “ma sì che ce la fai!!!”, essere diventata vostra amica e collega.

Un grazie, con profonda stima e affetto, al Cestim, luogo di crescita che mi ha dato la possibilità di credere che sì, la scuola sarebbe stato il posto per me. Grazie al gruppo TLC, a Chiara, Alice, Carlo, Sandra, Germana, Paola, Carlo e Matteo! Con voi in questi anni ho sperimentato la valenza trasformativa della scuola. Un grazie a Silvia, Sara ed Elvira per il comune sentire appassionato verso i bambini e i ragazzi, gli sguardi di reciprocità e le riunioni della mezzanotte. In particolare, un grazie ad Elvira per la professionalità e la cura con cui mostri che essere insegnanti è tessere, intrecciare fili in una trama di significati condivisi.

Grazie ad Alessia, scritto in bacheca e tra mille cuori blu, per il tuo esserci sempre, vicinanza in cui riconoscersi e comprendersi. Un ringraziamento a tutta la mia famiglia, che in questi anni mi ha sostenuta con amore. Papà, mamma, nonna Augusta, Massimo e Riccardo.