

INSIEME ... IN ITALIANO INCONTRI CON LE IMMAGINI E TRA LE IMMAGINI

di Luisella Facchinetti

ABSTRACT

Questo articolo presenta il percorso di alfabetizzazione svolto nella scuola primaria di Villongo (BG) per due ore settimanali nell'anno scolastico 2018/19 con due alunne neo arrivate in Italia nel periodo settembre/ottobre 2018, alle quali, solo nel mese di maggio, si sono uniti altri due alunni. L'esperienza didattica ha preso forma in uno studio di caso condotto attraverso la condivisione e la triangolazione dei dati raccolti da chi scrive e dalla collega osservatrice per mezzo di strumenti di tipo introspettivo (diario dell'insegnante), strumenti descrittivi (scheda aneddotica) e strumenti di osservazione diretta (checklist e scheda di osservazione).

La contingenza, spesso legata agli imprevisti che esigevano la modifica di alcune scelte, non solo non ha ostacolato la buona realizzazione di un percorso di apprendimento della lingua attraverso le immagini, ma ha contribuito a valorizzare alcune scelte didattiche strategiche che hanno avuto come obiettivo, primo fra tutti, la creazione di un clima positivo e funzionale ad apprendere. Triangolando i dati emersi dai vari strumenti di raccolta, quelli qualitativi presenti in maggioranza e quelli finalizzati ad una misurazione quantitativa, sono emerse le potenzialità delle immagini dei testi utilizzati nell'essere al tempo stesso funzionali allo sviluppo di competenze linguistiche di produzione orale e alla formazione del sé in un contesto di apprendimento non separato dalla vita di ciascuno. Il lavoro con le immagini e attraverso le immagini ha condotto gli alunni alla scoperta della lingua in mezzo alle storie da esse evocate: è all'interno di queste semplici narrazioni che la dimensione personale del sé ha trovato la possibilità di emergere nei modi diversi di dare attenzione ai particolari, nelle emozioni espresse in maniera più o meno evidente e nella progressiva gestione del sé in relazione agli altri.

1. RIFERIMENTI TEORICI

La ricerca qualitativa in ambito educativo si veste di complessità, per il numero di variabili che entrano in gioco, di processualità, per la centralità della dimensione temporale che orienta delle scelte finalizzate a produrre un miglioramento, e di contestualità, perché i risultati della ricerca hanno valore e applicabilità nel contesto specifico in cui si è svolta (Semeraro 2011: 100). Sulla base di un approccio costruttivista, ho cercato di dare voce alla realtà nella consapevolezza che chi fa ricerca non si separa da essa, ma contribuisce a costruirla e a darle un senso nell'incontro di più punti di vista e di diverse modalità di interpretazione. Se l'attività

conoscitiva degli operatori deve saper abbandonare la superficialità per creare competenze dall'esperienza, mettendosi in gioco continuamente alla ricerca di procedure sempre migliori, diventa essenziale non solo saper realizzare nell'esperienza didattica le strategie migliori, ma accostare l'esperienza ad una costante riflessione che la indirizzi e la orienti nelle scelte, nelle interpretazioni e nelle riflessioni.

L'esperienza di insegnamento trova la sua più piena realizzazione se l'azione didattica, che il docente mette in atto e che si concretizza nelle sue scelte metodologiche, strategiche e di contenuto, è accompagnata da percorsi di riflessione, di condivisione di esperienze e di formazione in cui si incontrano teoria e pratica, pensiero e azione, riflessione e realizzazione. Ho considerato lo studio nel mio contesto lavorativo come studio di caso, attraverso l'analisi dei singoli soggetti e dei loro legami, con la consapevolezza che i destinatari della ricerca sono esseri umani e che il nostro scopo (condiviso con la collega osservatrice) non è e non è stato solo quello di descrivere e di interpretare dei dati, ma di cercare di migliorare qualcosa, per non trascurare né perdere di vista quella dimensione assiologica che deve indirizzare sempre le nostre scelte.

2.SITUAZIONE DI PARTENZA: IPOTESI E OBIETTIVI

Il ruolo delle immagini nella didattica, il valore da esse rivestito all'interno di contesti specifici di apprendimento e, in particolare, se e in che misura il loro utilizzo possa essere funzionale all'apprendimento sono state le questioni su cui ho riflettuto e che ho voluto sperimentare nel percorso svolto con gli alunni durante le lezioni.

La logica della ricerca e le ipotesi di partenza mi hanno esortato ad una riflessione iniziale e in itinere sulle strategie che l'insegnante ricercatore può mettere in atto valorizzando le potenzialità iniziali degli alunni, per poter realizzare un lavoro efficace e apprendere la lingua.

Ho ipotizzato che l'immagine potesse promuovere e supportare l'apprendimento dell'italiano e questo non solo perché essa è sorgente di pensieri e frasi che si concretizzano nel *parlare dell'immagine* (Diadori 2011: 398), ma anche nell'ipotesi che gli alunni possano *far parlare l'immagine* e *parlare con l'immagine* (Diadori 2011: 398). Le immagini di albi illustrati potevano cioè diventare strumento per sperimentare usi diversi della lingua attraverso cui riuscire a trovare, nell'unicità dei sé, modalità per emergere, tra i particolari linguistici a cui ognuno ha dato rilievo.

Il gruppetto di alunni con cui il percorso è stato condiviso era molto esiguo: per tutto il periodo dell'anno scolastico (da settembre/ottobre 2018 a giugno 2019) hanno partecipato le due alunne neo arrivate in Italia, N.A. e D.F., senegalesi, entrambe di 9 anni, alle quali si sono uniti, solo nel mese di maggio, l'alunno N.S., senegalese di 9 anni, arrivato a scuola a maggio 2019, e l'alunna N.M., anch'essa di origine senegalese, di 6 anni, che, pur essendo a scuola dall'inizio dell'anno, non aveva mai fatto sentire la sua voce né interagendo con i compagni, né nella relazione uno a uno con le insegnanti. N.A., arrivata a scuola nel mese di settembre 2018, è stata inserita in una delle classi quarte, sulla base della sua età anagrafica (criterio che la scuola adotta all'arrivo di un nuovo alunno non italofono che non ha seguito percorsi scolastici in Italia). L'alunna, per nulla alfabetizzata, appariva anche piuttosto timida e

riservata e ciò all'inizio sembrava compromettere o, comunque, non supportare il percorso di apprendimento della lingua che appariva piuttosto rallentato. Di contro, però, la costanza e l'impegno dell'alunna, oltre che la diligenza, hanno contribuito a farle raggiungere, con il tempo, buoni risultati, acquisendo così le abilità linguistiche di base per gestire la comunicazione nella quotidianità.

L'alunna D.F., arrivata a scuola circa un mese dopo la compagna, ha fin da subito mostrato un'indole più vivace ed estroversa, pur con la medesima situazione di partenza della compagna dal punto di vista dell'apprendimento linguistico: D.F. conosceva solamente pochissimi termini appresi nel contesto familiare dai genitori che l'avevano avviata ad un primissimo approccio. I bisogni delle alunne, uniti a due personalità diverse che probabilmente avrebbero creato reciprocità nelle dinamiche relazionali, sono stati input alla progettazione di un percorso che valorizzasse al meglio l'interazione tra loro, per quello che ciascuna poteva offrire all'altra come stimolo o semplicemente come supporto.

L'alunno N.S., della stessa età delle alunne ed inserito anch'egli in una classe quarta, ha potuto beneficiare di poche lezioni per entrare a contatto con le alunne a causa dell'esiguo tempo rimasto a disposizione. Il bambino, pur non alfabetizzato, ha mostrato tuttavia fin dall'inizio un atteggiamento molto fiducioso e disponibile dinnanzi alle proposte e ai miei inviti. Le normali difficoltà sono state mitigate, lo si vedeva nello scorrere del tempo, dalla curiosità e dall'attenzione che sempre mostrava riguardo ai testi e dal modo naturale di porsi dinnanzi agli atteggiamenti che le compagne avevano verso di lui.

L'alunna N.M., sorella minore di N.A., ha potuto condividere con la sorella e con gli altri due compagni momenti diversi di stare a scuola, pur continuando a non parlare. Mantenendo quel silenzio a cui, però, il suo sguardo sembrava dar voce, N.M. esprimeva quello che non riusciva o preferiva non dire: i suoi occhi volgevano verso i compagni, soffermandosi su alcuni particolari dei testi, senza tralasciare, poche volte, di accennare qualche leggero sorriso.

Il contesto di apprendimento, caratterizzato da un livello basico di interlingua, è stato il terreno su cui poter sperimentare le potenzialità dell'immagine come input per chi possiede poche strumentalità per dire, raccontare, parlare a proposito del testo e di sé; in questo si svela la dimensione ermeneutica che dà senso a ciò che ogni alunno vuole e può dire.

Il percorso di alfabetizzazione si è svolto con una cadenza di due ore settimanali, in orario scolastico nella mattinata del martedì: dopo aver raccolto i due alunni delle classi situate all'ultimo piano della scuola, raggiungevamo le altre classi dove ci attendevano gli alunni rimasti, sempre tutti pronti perché sapevano che quello era il momento della lezione fuori dall'aula, ad uno ad uno li raggruppavo per scendere nel piano seminterrato dove era situata l'aula per le nostre lezioni; quest'ultima, piccola ma comunque adeguata al nostro numero, disponeva di una lavagna per la scrittura a mano con pennarello, oltre che di sedie e banchi. Le nostre lezioni non sempre erano svolte con continuità, a causa di incombenze scolastiche quotidiane a cui era necessario dare priorità: questo ha influito sulla scelta degli obiettivi volti, da un lato, a migliorare la produzione orale in L2 sviluppando un lessico più ricco per favorire una maggior autonomia nell'uso della lingua, dall'altro a creare nel gruppo una sensazione di benessere, cercando di dar voce ad una lingua che fosse anche espressione di vissuti ed esperienze personali.

3.IL "COME" DELLA RICERCA: LE TECNICHE DI RACCOLTA DATI

Il percorso con gli alunni ha beneficiato della presenza della collega osservatrice C.C., insegnante di sostegno e referente per l'inclusione nel nostro plesso, che ha accettato la proposta di collaborare partecipando alle lezioni e condividendo osservazioni e interpretazioni dei dati raccolti. La triangolazione dei dati ci ha consentito di condividere osservazioni su comportamenti, atteggiamenti, modalità di interazione, partecipazione alle attività da parte degli alunni, confrontando quanto emergeva da strumenti di raccolta quantitativi (*checklist* e scheda di osservazione durante la presa di contatto con un nuovo albo illustrato, compilati dall'insegnante, e scheda di osservazione compilata dalla collega) con strumenti di raccolta che hanno fotografato in maniera più descrittiva aspetti qualitativi (il diario dell'insegnante e la scheda aneddotica completata dalla collega durante le osservazioni in classe)¹.

Nelle schede di rilevazione quantitativa ho privilegiato quei descrittori che considerano la frequenza nell'uso della lingua madre e della lingua obiettivo, la capacità di esprimersi con chiarezza trovando anche le parole per dire e per dirsi, la capacità di intervenire in maniera più o meno spontanea e di rispondere alle domande dell'insegnante e l'interesse mostrato nei confronti delle attività, cercando così anche di interagire con compagni e insegnante. Nello specifico della scheda utilizzata durante la prima presa di contatto con il nuovo testo, è stato importante rilevare l'atteggiamento delle alunne riguardo al testo, se avessero cioè uno sguardo positivo o al contrario uno sguardo disinteressato e se mantenessero un'attenzione prolungata e attenta o intermittente.

Attraverso le rilevazioni effettuate nella scheda aneddotica, invece, l'insegnante osservatrice annotava in forma più discorsiva gli atteggiamenti degli alunni in relazione all'attività svolta, il tipo di partecipazione, l'interesse e il modo di manifestarlo, gli interventi eventualmente fatti, lasciando poi uno spazio per riportare i suoi commenti.

Parallelamente a questo tipo di rilevazione, è stato importante annotare, attraverso una scheda di osservazione con rilevazioni quantitative, il manifestarsi di alcuni comportamenti, segnando con una crocetta quando ogni alunna li mettevano in atto. La collega poneva attenzione a quando le alunne prendevano spontaneamente la parola per raccontare senza richieste specifiche o per rispondere a domande dell'insegnante o della compagna, al fatto di mantenere il contatto visivo con l'insegnante o con la compagna, di mostrare gradimento con sorrisi e con attenzione, non trascurando di osservare quanto interesse le alunne esibivano nei confronti dell'attività.

Il diario dell'insegnante ha lasciato emergere osservazioni più libere rispetto alle rilevazioni effettuate attraverso i descrittori delle schede di osservazione sopra citate: la narrazione a cui le pagine di diario hanno dato voce ha rappresentato per me una grande opportunità per soffermarmi sui particolari, per pormi domande, mentre emergeva, attraverso le parole, la fenomenologia di ciò che si dava e si manifestava. Le pagine di diario sono state, così, non solo l'occasione per rappresentare,

¹ Gli strumenti citati sono riportati in appendice a questo articolo.

descrivere, portare alla luce e rendere manifesti modi di essere e di fare, ma l'opportunità per me, insegnante ricercatore, di formarmi, maturando anche quelle competenze che la scrittura porta con sé. Nell'atto dello scrivere e del raccontare, lasciando emergere anche quanto di più occasionale e inatteso si manifesta, il ricercatore entra nel vivo di ciò che ha vissuto, lo porta alla luce e, nel dare voce ad alcuni particolari, è come se li interrogasse, li svelasse, dando a ciascuno di essi la sua rilevanza. Nell'atto dello scrivere si realizza la pregnanza della riflessione che non si separa dalla pratica, ma interagisce con essa perché ogni cosa fatta, nell'essere descritta, raccontata e poi riletta e messa in discussione, può essere migliorata. Il diario ha rivelato la sua grande potenzialità nell'essere stato, al tempo stesso, strumento di lettura della realtà, di formazione e di crescita professionale e umana.

4. QUALI *SILENT BOOKS*, DA DOVE PARTIRE E COSA FARE: LE ATTIVITÀ SVOLTE IN CLASSE

La scelta dei testi su cui lavorare con gli alunni ha fatto tesoro sia degli spunti ricevuti dagli scambi nel Forum del post Master Itals nei primi mesi del 2019 sia delle consultazioni fatte nel concreto perché i testi potessero essere quelli più adatti e graditi agli alunni.

I primi momenti di riflessione nel Forum sono stati l'input per un invito, rivolto a me e ai colleghi che hanno scelto di condividere l'esperienza del Post master, a pensare in che termini i *silent books* e gli albi illustrati potessero essere strumenti da valorizzare nella didattica della lingua L2 e LS: quelle riflessioni avrebbero poi orientato le scelte e le ipotesi di ciascuno in relazione agli specifici contesti di insegnamento. Qui di seguito, riporto alcuni stralci dei post che abbiamo condiviso e che sono stati lo spunto per intraprendere il lavoro: il nostro ruolo ci impegna a riflettere sulle possibilità, sulle scelte, sulle opportunità che possono diventare fatti, azioni, attività concrete. Queste riflessioni sono seguite dalle iniziali dei nostri nomi e cognomi².

Gli Albi (*silent* e non) vanno nel solco della transcodificazione e aprono la possibilità di arrivare dove la competenza nella lingua italiana come L2/LS non arriva magari ancora o poco (livelli pre-A-A1). E questo è un valore da considerare nell'utilizzare queste risorse che puntano sull'immagine. Però, anche a livelli di QCER più alti, così come li utilizzo con i ragazzini italo-foni delle medie, aprono comunque possibilità espressive verbali di non poco spessore. (P. C.)

E se il lettore è sempre un po' autore nell'atto del leggere, il nostro studente-lettore diventerà autore a tutti gli effetti e avrà forse ancora più spazio per una profonda indagine personale attraverso la lingua che sta apprendendo. (S. T.)

Quello che intendo, quando alludo alla possibilità di facilitare la comunicazione tra i miei alunni, è che i *silent book* potrebbero essere un terreno per sviluppare una lingua che, nelle semplici produzioni a partire dalle immagini, sia occasione per non

² Queste battute sono quelle che le moderatrici del Post master, Sarah Corelli e Patrizia Ceola, hanno ripreso dai nostri post e hanno pubblicato in piattaforma, come riepilogo, in data 5 Febbraio 2019.

trascurare quel rimando al sé, alla quotidianità e ai vissuti, ai quali ho accennato più volte perché in alcuni contesti (come il mio) sono particolarmente sentiti.

[...] Quello che vorrei iniziare a sperimentare in questo primo approccio alle immagini è proprio la possibilità che i miei alunni possano trovare in esse un input per dire ciò che esse evocano loro senza che io faccia domande e chieda risposte. Vorrei, almeno in questa prima fase, capire se, anche a livelli basici di interlingua, l'immagine dà potere di dire qualcosa di essa a chi ha ancora poche strumentalità e vedere in che modo essa può, eventualmente, subito o poi, arrivare a far parlare l'alunno di sé. (L. F.)

Le immagini, per poter essere un aiuto e non un impedimento in fase di test, devono possedere determinate qualità. In primo luogo devono essere chiare. Ciò significa che il soggetto, oltre che ovviamente la grafica, deve essere facilmente comprensibile. Soggetti ambigui, poco chiari, eccessivamente astratti ecc. rappresenterebbero una difficoltà anche per i livelli intermedio-alti. In secondo luogo devono rappresentare qualcosa di rilevante per chi le dovrà commentare. Immagini distanti dal mondo dell'apprendente non saranno input per una produzione adeguata, dal momento che sarebbe una produzione fatta "tanto per dire qualcosa", senza nessuna idea o esperienza vera dietro. (N. P.)

Per migliorare tale abilità abbiamo intenzione di proporre degli esercizi di lettura e decodifica delle immagini progressivamente più complessi, abbinati a uno strumento di meta riflessione sul processo attuato e sulle strategie necessarie. (J. C. e L. R.)

Queste riflessioni iniziali fanno emergere non solo punti di vista simili, ma anche quel comune riconoscimento che tutti, seppur in contesti diversi, abbiamo voluto dare alle immagini come strumento dalle grandi e diverse potenzialità. Contesti di lavoro diversi hanno poi circoscritto ipotesi e intenzioni che hanno valorizzato i nostri studenti non solo come fruitori di un testo, ma anche come lettori, in un contesto che concede a tutti uno spazio, anche a chi ha acquisito un livello basico di interlingua.

La mia intenzione, maturata all'inizio e mantenuta poi nel corso del tempo dopo aver preso atto che fosse la soluzione migliore per gli alunni, è stata quella di lavorare non solo su un testo, ma su più testi: l'attenzione e l'interesse sarebbero stati sollecitati dalla variazione, dalla novità e dalla possibilità di confrontare testi, storie, immagini e attività.

Ho proposto ai miei alunni 4 testi che verranno presentati singolarmente nei paragrafi seguenti: il percorso, svolto da gennaio a maggio 2019, ha contato 32 ore di lezione.

4.1 UNA PESCA STRAORDINARIA DI B. RODRIGUEZ

Il lavoro ha preso avvio da un *silent book* per bambini, dal titolo *Una pesca straordinaria* di B. Rodriguez, che racconta una storia con protagonisti dei simpatici animali coinvolti in un'avventura che nella sua inverosimiglianza avrebbe potuto

catturare l'attenzione e suscitare l'interesse³. Si tratta di un testo che segue il precedente, dal titolo *Il ladro di polli*, riproponendo i medesimi protagonisti, la volpe e la gallina, più divertenti che mai, alle prese con il frigo vuoto: vivendo su un'isola deserta, la gallina decide di andare a pesca in mare ed è proprio con chi abita non solo in acqua ma anche in aria che fa incontri rocamboleschi e sorprendenti. Alla fine, la gallina, tenace, coraggiosa, testarda e sorprendente, in compagnia dei suoi fedelissimi amici granchi, ne esce vittoriosa portandosi a casa uno stranissimo e grande pesce che cuocerà alla brace per una gustosissima cena con gli amici granchi e la volpe.

La scelta su come gestire il primo approccio con il testo è stata la stessa che ho adottato con tutti gli altri: agli alunni, prima di iniziare le attività previste, veniva consegnato il nuovo testo chiedendo loro di sfogliarlo e di osservare le immagini, mentre, attraverso la scheda di osservazione per le attività diagnostiche, io annotavo i loro comportamenti, gli sguardi, il grado di attenzione. La storia raccontata dalle immagini non è stata particolarmente apprezzata dalle alunne, una delle quali spesso esprimeva poco gradimento nei confronti dei personaggi e delle avventure descritte.

Il livello linguistico ancora elementare delle alunne (il lavoro qui presentato ha avuto inizio alla fine del mese di gennaio 2019, dopo circa tre mesi dal loro arrivo) non ha comunque fatto venir meno la possibilità di partire da quanto già sapevano fare: l'attività proposta ha preso avvio da quanto ciascuna poteva dire osservando le immagini, con le strumentalità di cui disponeva. Se le alunne avessero osservato le immagini ascoltando prima la storiella raccontata da me, la possibilità di lettura dell'immagine si sarebbe limitata a ripetere quello che era stato ascoltato e dunque l'attenzione si sarebbe limitata solo su alcuni particolari: l'essere state invece invitate a perseverare sulle immagini, le ha esortate a dire, pur nell'imperfezione e nell'incompletezza, ma comunque valorizzando ciò che ognuna poteva far emergere.

Ho deciso di far prendere loro il contatto con il testo, senza chiedere nulla e quindi le ho invitate a sfogliarlo insieme. Le ho osservate mentre ogni tanto si soffermavano su alcune immagini più divertenti e sorridevano, mostrandosi abbastanza compiaciute; le ho invitate con il dito a dare attenzione ai particolari per sollecitare parole nuove. Abbiamo nominato i colori soffermandoci sul loro essere anche più chiari o scuri; abbiamo descritto le espressioni del viso dei personaggi; per favorire la costruzione della frase, ho mostrato alle alunne, mentre osservavano le scene, dei sintagmi che componevano semplici frasi riferite ad alcune parti del testo: partendo dai verbi, abbiamo associato ad essi i soggetti, guardando l'immagine corrispondente, per poi cercare tra le parti delle frasi restanti quelle che le completavano. Con grande soddisfazione, alcuni vocaboli nuovi, appresi nel contesto, erano rimasti ed erano stati memorizzati, oltre che utilizzati: le alunne sono state stimolate a dire qualcosa anche se il lessico a loro disposizione era ancora limitato.

L'attività del *far parlare l'immagine* le ha sollecitate a dire qualcosa recuperandolo anche dai loro ricordi; l'immagine e le parole collegate ad essa le hanno così invitate a soffermarsi e a prendere del tempo per trovare allacciamenti, rimandi di senso e di contenuto. Le immagini sono *trait d'union* tra le parole che la storia porta alla luce e quelle che fanno riecheggiare i loro vissuti e la loro vita: l'ambiente che fa da sfondo,

³Il testo, composto da poco più di venti pagine, è edito a sostegno del *Progetto di strada*, un giornale in vendita di proposito sulla strada che offre dal 1994 ai suoi venditori occasioni di dignità e integrazione attraverso una collaborazione concreta.

le azioni svolte dai personaggi, le loro avventure sono l'input per far parlare delle loro esperienze in Senegal, delle abitudini, dell'ambiente di vita.

Dal *parlare dell'immagine* al *far parlare l'immagine* attraverso un percorso che, partendo dalla lettura soggettiva della storia grazie alla diversa centralità che ciascuna ha dato ad alcune immagini e ad alcuni particolari, ha fatto emergere ciò che esse riuscivano ad evocare nella loro mente mentre prendevano forma a poco a poco semplici frasi.

Le attività svolte su questo testo ci hanno impegnate per un totale di 8 ore (come all'incirca il tempo dedicato agli altri testi), oscillando da momenti di maggior interesse e impegno a momenti in cui risultava piuttosto faticoso riuscire a catturare l'attenzione delle alunne e soprattutto la motivazione verso attività diverse da quelle abitualmente svolte in classe.

4.2 IL PUPAZZO DI NEVE DI R. BRIGGS

La potenzialità di questo testo è legata al numero elevatissimo di immagini presenti che rappresentano la storia nel susseguirsi degli istanti, elargendo così una ricchezza di particolari che offrono molte possibilità di narrazione. Si tratta di un *silent book* con immagini definite da fitti tratti di colore che disegnano la scena, i personaggi e le cose in maniera molto naturale, come se il disegnatore stesse riproducendo un'immagine che ha davanti. I tratti di matita più scura si mescolano con quelli colorati che creano efficaci giochi di colore: è evidente la cura prestata nel rappresentare le espressioni del viso dei personaggi, molto dettagliate e diverse da una scena all'altra.

La storia presenta le avventure di un bambino che, alle prese con la costruzione di un pupazzo di neve nel giardino di casa durante una mattinata invernale, a lavoro ultimato, lo vede prendere vita dinnanzi a sé: inizia così la magia del loro incontro che li conduce a vivere con complicità ogni piccola grande esperienza dentro e fuori casa. Così, dopo aver esplorato insieme la casa del bambino e aver riso per ciò che il pupazzo di volta in volta scopre, giungono insieme a prendere il volo verso luoghi lontani per ritornare, quindi, a casa. La storia, densa di emozioni immaginate, si conclude quando il bambino ritrova, la mattina seguente l'arrivo, il suo pupazzo sciolto nel punto in cui lo aveva costruito.

Il primo contatto con il testo ha rivelato una migliore disposizione da parte delle due alunne (ancora sole nel gruppo) e un maggior interesse verso la storia: nella fase di osservazione iniziale, così come in itinere, la sorpresa e il gradimento maggiori erano per quelle immagini meno realistiche e più inverosimili, oltre che caratterizzate da un qualcosa di magico, che attirava la loro attenzione; soprattutto in questa fase ho lasciato che le alunne si divertissero facendo commenti nella loro lingua mentre si mostravano incuriosite.

Ho proposto un approccio al testo non troppo diverso da quello precedente, cercando di valorizzare ancora di più ciò che avrebbe potuto motivare il lavoro e quindi mi sono affidata a quello che le alunne manifestavano. Ho chiesto loro di indicarmi un'immagine che piacesse maggiormente a ciascuna: dopo essersi soffermate su una in particolare, che però a me non sembrava aver nulla di tanto interessante, ho lasciato che dicessero quello che l'immagine faceva nascere in loro; continuando a sfogliare il libro, dopo esserci imbattute su un'intera pagina che raffigurava uno dei

momenti meno realistici, in cui il bambino viveva come un sogno in compagnia del suo pupazzo, ho lasciato che prendessero confidenza con essa senza chiedere nulla, ascoltando semplicemente quello che ognuna riusciva a dire.

Entrambe erano molto divertite e, anche se si limitavano ancora a pronunciare parole non correttamente legate né disposte nella frase, era tuttavia per me un piccolo segno che qualcosa stava migliorando; le ho invitate ad osservare queste sequenze e a soffermarsi un po' di più sui particolari, esortandole a dire che cosa vedessero, che cosa facevano i personaggi: abbiamo cercato insieme di trovare le parole per dire le azioni e per dare un nome agli oggetti sulla scena.

Uno dei momenti più simpatici raffigurati, quando i due personaggi origliano da dietro la porta della camera dei genitori e il bambino invita il pupazzo a fare piano e silenzio, è stato l'input per invitare le alunne ad immedesimarsi con un piccolo momento di *role play* immaginando cosa l'uno e l'altro potessero dire.

Ho così consegnato alle alunne dei post-it su cui avevo scritto dei verbi indicanti le azioni dei personaggi: ho chiesto loro di trovare per ciascuno l'immagine a cui il verbo era collegato e una volta trovata abbiamo formulato insieme una frase che lo contenesse e che fosse completa e un po' più ricca. Essendo ancora il lessico piuttosto limitato, è stato necessario il mio aiuto anche con semplici domande per arricchire la frase minima, attraverso l'attenzione ad alcuni particolari. Entrambe le alunne erano abbastanza veloci nel trovare le immagini corrispondenti ai verbi, almeno quelli più semplici e abituali sentiti e usati diverse volte; questa è stata l'occasione anche per scoprire insieme forme verbali nuove che avevo scritto volontariamente per arricchire il lessico. Le alunne non erano obbligate a seguire l'ordine e a parlare di tutte le immagini, ma ancora una volta erano lasciate abbastanza libere nella scelta di quelle su cui puntare l'attenzione. Soffermandosi su di esse, erano stimolate ad interrogarle e a scoprire, anche con l'aiuto dell'insegnante, parole sconosciute.

Tra le righe del diario si sottolineano i loro diversi modi di dare attenzione alle cose e ai personaggi: ciò rivela la particolarità di ogni alunna, oltre che il bagaglio linguistico di cui ognuna dispone.

Ecco un piccolo momento vissuto che mi aiuta a far tesoro di alcune riflessioni:

ad un certo punto, soffermandoci su un particolare (il bambino che conclude la costruzione del pupazzo mettendo occhi e bottoni), A. mi racconta con autonomia che «[...] il bambino mette il naso con il mandarino, la sciarpa, il cappello, il naso e i bottoni». L'immagine del mandarino non è chiara, non si capisce bene che quello è un mandarino, ma lei ne parla con sicurezza perché ricorda una delle immagini che oggi non ho scelto ma che la lezione scorsa avevamo visto e verbalizzato (quella in cui si vede il bambino che corre in cucina a prenderlo), è questo particolare che le consente di arricchire la descrizione.

Questo mi invita così ad intervenire più avanti, quando descrive il bambino che mette i bottoni e gli occhi: le chiedo dove il bambino ha trovato queste cose e, non avendo risposta, la invito a cercare nelle pagine precedenti per trovare la scena di lui che raccoglie pezzi di carbone. In questo modo abbiamo completato la narrazione anche su questa parte, ampliandola un po'.

Oggi ho pensato che la verbalizzazione orale potrebbe essere accompagnata da un lavoro pratico, che le alunne amano molto, di ritaglio di immagini e incollatura sul quaderno, per questo ho fatto delle fotocopie colorate delle pagine del testo che A. ha disposto in ordine dopo aver raccontato.

Nel lavoro con le alunne ciò che emerge, e oggi l'ho sperimentato di nuovo, è che questo tipo di narrazione supera paradossalmente un ordine nella verbalizzazione, un ordine dato cioè dalle forme linguistiche che si apprendono nel susseguirsi del tempo e che si riescono ad utilizzare dopo averle trovate nel testo e averle capite. L'interlingua si sviluppa sicuramente secondo una linearità fatta di stadi, ma forse il lavoro attorno alle immagini crea le condizioni per qualcosa che si scopre sempre, che va oltre la progettualità di ciò che appunto l'apprendente dovrebbe sapere: questo dà ancora una volta rilievo al sé, all'individualità, che "sceglie" i particolari a cui dare attenzione arricchendo il suo vocabolario⁴.

Le immagini esigono una certa attenzione, ogni immagine racchiude parole nuove che non sarebbero sollecitate se si ascoltasse la storia raccontata da qualcuno.

In quest'ultimo caso, infatti, i particolari verrebbero persi di vista e, forse, far parlare le immagini significherebbe ripetere quello che si è ascoltato, senza che ci sia la possibilità di dare spazio a quella potenzialità linguistica e all'interiorità che l'immagine stessa evoca.

Le bambine, scegliendo di verbalizzare alcune immagini piuttosto che altre e dando ad esse valore, esprimono un differente sé che privilegia particolari rispetto ad altri, che a loro volta richiamano aspetti di vita, esperienze, preferenze.

La loro difficoltà si è manifestata davanti ad una piccola attività di *role play* in cui si chiedeva di immaginare di essere ciascuna uno dei due personaggi: l'abitudine, di fronte all'immagine, di narrare in terza persona raccontando quello che accade, ha reso necessario il mio aiuto con piccoli spunti ed esempi di frasi. La lingua si è dovuta confrontare con un uso forse un po' più spontaneo ma meno scolastico, quello in cui essa esprime necessità, bisogni, sensazioni e che qui trova lo spazio per emergere in maniera più creativa e personale. La collega osservatrice ha fatto notare, tra gli stralci delle sue osservazioni, come alcuni atteggiamenti e modalità di stare tra loro e verso le insegnanti fossero migliorati e ciò denotava sia un leggero avanzamento nell'uso della lingua sia un'apertura maggiore tra le alunne e verso le insegnanti.

La collega ha evidenziato come entrambe mantenessero il contatto visivo con l'insegnante quando si rivolgeva loro, come un'alunna in particolare prendesse la parola spontaneamente per raccontare all'insegnante, come ad entrambe fossero molto gradite la trama e le immagini e come fossero in grado di ripetere con più naturalezza nuove parole apprese. Questi aspetti, che condensano i piccoli ma interessanti miglioramenti sul piano linguistico e su quello delle relazioni, non mi hanno fatto trascurare di porre attenzione, però, al loro desiderio, espresso in maniera più o meno evidente, di ascoltare una storia letta da me.

Ecco, infine, la proposta che conclude l'attività sul testo e che nel mio diario ho valorizzato perché ha fatto emergere la dimensione personale:

[...] mi rivolgo loro a partire dalla scena in cui il bambino e il pupazzo stanno volando insieme in cielo e passano sopra paesaggi e città, una scena un po' magica che mi stimola a chiedere loro di parlare di un viaggio fatto (l'intenzione è che si riesca a dire qualcosa del viaggio migratorio); dopo averle invitate a dire cosa stanno facendo i due personaggi del testo, mi rivolgo con alcune domande:

-Anche tu hai fatto un viaggio? Con che cosa?

-Con chi? Dove sei andata?

⁴ Tratto dal diario di martedì 9 aprile 2019.

-Come è stato il viaggio? Cosa hai fatto?
-Come ti sentivi? Avevi paura?
-Chi hai lasciato in Senegal?
-Ti piace l'Italia? Cosa ti piace di più? C'è una cosa dell'Italia che non ti piace? [...]
Ad un certo punto vedo F. con gli occhi un po' lucidi, all'inizio penso che scherzi, ma poi vedo bene che in effetti piange un po'; le chiedo spiegazioni, ma non mi risponde, presumo che potrebbe essere stato il fatto di aver evocato i nonni e quindi cerco di capire, pur senza essere troppo indiscreta. Me lo conferma: quando glielo chiedo mi dice di sì, credo che parlare della nonna le abbia fatto muovere dentro queste emozioni e così faccio in modo che tutto passi da sé, tutto avviene abbastanza velocemente⁵.

Il lavoro su questo testo è stato sicuramente più ricco di spunti linguistici per le alunne e ha destato, nello stesso tempo, maggior curiosità e interesse: credo che non sia indifferente la scelta dell'autore di rappresentare una storia fatta di istanti che si susseguono; è stata proprio questa particolarità che lo ha reso unico rispetto agli altri testi considerati, facendo nascere nelle alunne quella meraviglia e quello stupore espressi nei loro piccoli racconti.

La scelta iniziale di tralasciare testi di storie scritte era a quel punto rimessa in discussione e reclamava una riflessione ulteriore su come proseguire, se fosse il caso di continuare con i nostri libri silenziosi o se fosse importante non trascurare il desiderio che esse avevano manifestato in maniera più o meno esplicita: in effetti, per me era interessante vedere che esse esprimevano non solo un desiderio, ma soprattutto un bisogno, mentre esibivano quella capacità di leggere che stavano acquisendo e ora anche migliorando.

4.3 SOTTO LE COPERTE DI M. PRATELLI E F. RIFIUTI

Il testo fa parte della collana *Le tartarughe marine* che la casa editrice Tresei ha curato per bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria all'interno di un percorso che, affrontando tematiche di educazione all'affettività, vuole condurre il bambino nel percorso di crescita e di esplorazione del mondo. Questo testo presenta come protagonista un bambino sempre arrabbiato che vive la difficoltà di stare a scuola, a casa, con gli altri. Addentrandosi tra le pagine e tra le immagini in cui la figura umana occupa, con tipiche espressioni del viso, gran parte dello spazio, gli alunni hanno potuto immedesimarsi nelle sue vicissitudini e nei suoi stati d'animo.

Le immagini, molto colorate nella loro semplicità e nell'essenzialità di ciò che rappresentano, hanno concesso così uno spazio maggiore alla fantasia di ciò che si poteva immaginare.

La priorità dei bisogni manifestati dagli apprendenti mi ha orientata nella scelta di questo testo e di quello che successivamente verrà presentato, che peraltro mostrano immagini accattivanti e occupano uno spazio non indifferente. Dalla scheda di rilevazione dei dati durante il tempo dedicato al primo approccio con il testo, è emerso un certo grado di interesse e di apprezzamento da parte di entrambe le alunne, manifestato nell'attenzione e nello sguardo abbastanza prolungato sulle immagini.

⁵ Tratto dal diario di martedì 14 maggio 2019.

Al tempo stesso, però, era evidente la tentazione di leggere la storiella e di soffermarsi sulle parole scritte, almeno su quelle più alla loro portata.

Ho cercato di favorire sempre un incontro con il testo che non fosse forzato, ma gestito da loro stesse, che avrebbero potuto privilegiare ciò su cui soffermarsi.

Ho chiesto loro di riprendere il testo e di sfogliare le pagine raccontando quello che vedevano; non ho dato troppe indicazioni e non ho proposto nessuna frase d'aiuto all'inizio, non solo perché volevo capire quello che sapevano raccontare e se il loro lessico si fosse arricchito, ma per riuscire a cogliere più facilmente cosa di specifico ciascuna aveva imparato a dire. Le mie aspettative non corrispondevano però a quanto si è verificato: facevano ancora un po' fatica, mentre con piccole e semplici frasi prestavano attenzione solo all'immagine centrale; ho deciso quindi di aiutarle con una semplice verbalizzazione facendo loro esempi di frasi. Ho notato che mi ascoltavano con attenzione, anche perché le sponavo con delle domande che potevano servire loro per immaginare qualcosa in più; per esempio, ho chiesto: «Perché il bambino potrebbe essere arrabbiato? Cosa sarà successo?» e mentre io davo le mie risposte presentandole come ipotesi, loro stesse proponevano risposte che, devo dire, non aspettavo. Questo le ha aiutate, mentre sottolineavo che le cose che avevo detto erano pensate da me e non sapevamo se fosse così davvero (dicevo: «Forse ... è successo che ...»). In questo modo, sembrava che tutto avesse funzionato meglio: le alunne erano più disposte al gioco, più motivate, più sponate, trovavano meglio le frasi da dire, durante la verbalizzazione F. interveniva e addirittura correggeva la compagna. Le lezioni proseguivano con molta più motivazione, le alunne dicevano che la storia era bella e lo dimostravano con l'impegno e il maggior coinvolgimento: rispetto ad una scena, in particolare, si aiutavano e si arricchivano a vicenda dicendo quello che succedeva e io notavo che il loro linguaggio si faceva più spontaneo e più ricco. Ad un certo punto, F., la più vivace, mentre guardava la scena del maestro disperato per il comportamento del bambino, ha esordito dicendo: «Anche la mia mamma è così»; abbiamo sorriso, mentre io le chiedevo quando e perché la sua mamma fosse così: simpaticamente ci ha raccontato alludendo al suo comportamento non sempre corretto a casa, mentre tutti insieme ci si divertiva.

Ho pensato, date ancora alcune difficoltà nella produzione orale autonoma da parte delle alunne, che fosse più vantaggioso per loro proporre alcune domande molto semplici ma utili per riuscire a dare un ordine ai sintagmi nelle frasi e renderle un po' più complete. Per questo, ho preparato per ogni immagine (solo però per quelle delle prime 6/7 pagine) alcune domande input del tipo *Chi è? Come è? Dove è? Cosa fa? Perché?* (sono queste le domande che abitualmente si fanno quando si avvia alla produzione scritta) per lasciarle invece un po' più libere nel proseguimento della storia, immaginando che il mio aiuto iniziale potesse essere uno stimolo per continuare poi da sole e con più scioltezza.

Le alunne mi sembravano più sicure, avendo più possibilità di raccontare; ad un certo punto, soffermandoci sul protagonista, ho chiesto quanti anni avesse il bambino secondo loro e siccome erano abbastanza discordanti (F. diceva tre anni, mentre A. sette), ho chiesto loro di dirmi da cosa lo capissero: si sono scambiate così alcuni pensieri, poche e semplici frasi, dicendosi: «Guarda qua», mentre si indicava l'altezza, oppure i vestiti per dimostrare la verità di quello che ciascuna sosteneva. Ho chiesto loro di aiutarsi a vicenda, quando si dividevano i ruoli nel raccontare ognuna le sue immagini, permettendo però alla compagna di dire la sua.

Ho cercato di attirare l'attenzione su alcuni particolari (i compagni di classe, l'espressione del viso): le alunne erano più disinvolute, le immagini le stimolavano maggiormente, sia per la storia che per il personaggio simpatico e molto più vicino alla loro realtà quotidiana. F., di fronte all'immagine di una bambina che scherza il compagno, spontaneamente è intervenuta dicendo: «Ieri io ho fatto questo»; dopo averla invitata a raccontare, riferiva un episodio divertente con il fratello in casa, sottolineando però che non era sua abitudine né intenzione farlo con nessun compagno. Attraverso la scheda di osservazione compilata quotidianamente, è emerso un sostanziale miglioramento nell'uso della lingua, soprattutto nella capacità di trovare le parole per dire, per dirsi e per interagire con la compagna e con l'insegnante.

La collega osservatrice ha colto nelle alunne una maggiore capacità di utilizzare la lingua per interagire, anche se, in alcuni casi, questo rischiava di diventare motivo di disturbo per l'altra, per la tendenza da parte di una delle due a prendere sempre la parola: evidentemente ciò, a detta della collega, era poco funzionale per la difficoltà nella gestione della situazione e per la perdita di tempo che ne derivava. Dall'altro lato, però, è emerso che la lingua poteva perfezionarsi anche in questo modo, nel gestire relazioni e interazioni attraverso un uso strumentale che emerge quando si vuole spiegare e chiarire ciò che si è fatto; tutto ciò ha una rilevanza notevole dal punto di vista dello sviluppo dell'interlingua, perché rivela l'arricchimento, lo sviluppo e la crescita di una lingua usata per scopi nuovi e diversi.

L'entrata nel gruppetto di un nuovo alunno, poco dopo il suo arrivo in Italia, e di un'alunna che già frequentava la scuola, è stato terreno di prova su come gestire, seppur nell'esiguità del numero, alunni molto diversi tra loro e in evidenti situazioni di fragilità. Era necessario innanzitutto garantire loro una certa serenità e riuscire a creare condizioni adeguate e migliori per riuscire almeno, visti i tempi, a vedere piccoli tentativi di uso della nuova lingua. Le immagini potevano essere, nelle ipotesi di partenza, uno spazio per far appassionare e meravigliare gli alunni nella scoperta di colori, forme, persone, cose e situazioni rappresentate: ho cercato di favorire questa possibilità concedendo loro tutto il tempo che era necessario per sfogliare il libro, per soffermarsi davanti alle immagini più coinvolgenti e per cogliere, all'inizio anche solo nella propria mente, l'intrecciarsi di una storia.

Dal diario emergono alcuni riferimenti a S., il ragazzino neo arrivato, che, ad un certo punto, ha preso il quaderno della compagna A. per aiutarla a rappresentare il bambino seduto per terra. La collega, dal canto suo, ha sottolineato che S., pur evidentemente più passivo, spesso sorrideva quando l'insegnante si avvicinava a lui per aiutarlo a cogliere l'associazione tra parola e immagine; non è mai apparso spaesato o disorientato. Le alunne si rivolgevano spesso a lui nella loro lingua e io lo permettevo, anche perché questo era funzionale al modo di essere del bambino e al suo star bene. La lingua delle alunne migliorava ed era utilizzata anche con maggior autonomia, i miei input, prima necessari, stavano pian piano diventando meno. Con le alunne che hanno seguito il percorso di alfabetizzazione ho utilizzato una clessidra che permetteva di assegnare ad entrambe i turni di parola: il tempo della clessidra le ha costrette a dire di più di quanto avrebbero detto, invitandole così ad andare alla ricerca di parole e di frasi che, effettivamente, riuscivano a trovare. Spesso si ripetevano, ma quello che colpiva era che, nello scorrere del tempo, raccontavano cose che la storia letta non diceva, ma che loro stesse avevano ipotizzato prima di ascoltarla. La collega osservatrice ha sottolineato come S., pur essendo

evidentemente e naturalmente poco spontaneo, sorrideva quando l'insegnante si rivolgeva a lui per aiutarlo a cogliere l'associazione tra parola e immagine e non appariva affatto, come ci si sarebbe potuto aspettare, spaesato o disorientato. Non veniva escluso l'uso della lingua materna nelle loro interazioni, quando era soprattutto importante rendere chiare alcune consegne date e creare un clima di tranquillità per i due nuovi alunni. In particolare, traspare, sia nelle parole della collega sia tra gli appunti del diario, il prendersi cura da parte dell'alunna F. nei confronti dei nuovi compagni quando si invitavano a rappresentare con dei disegni le immagini scelte da loro, provando a dire le parole rappresentate. S. pronunciava pian piano le semplici frasi dette e capiva a cosa si riferivano perché, dopo che io indicavo l'immagine e iniziavo la frase, era in grado di continuare dicendo qualcosa in più e continuando a mostrare con dei piccoli sorrisi un'espressione serena: quando chiedevo cosa fosse quello che aveva disegnato, sapeva dire la frase che insieme alle compagne avevamo ripetuto e scritto, sembrava stare proprio bene. Il lavoro su questo testo ha messo in comunicazione e in relazione alunni diversi tra loro, la storia ascoltata ha soddisfatto le aspettative e ha colmato il bisogno/desiderio delle alunne: le immagini, pur essendo a supporto, sono state, nel nostro contesto, l'elemento centrale del testo; la storia ascoltata rimaneva, con mia sorpresa, sempre sullo sfondo e non prendeva mai il sopravvento quando si invitavano gli alunni a raccontare. La soggettività e il contributo personale emergevano sempre, perché i bambini arricchivano ciò che avevano ascoltato con quanto avevano immaginato insieme all'inizio, prima di ascoltare.

4.4 IL PIATTO PREFERITO DI CAMILLA DI M. ROSSI

Il testo, che fa parte della stessa collana di quello appena descritto, presenta anche la medesima veste grafica: le immagini raffigurano cose e spazi nella loro essenzialità, dando però molto risalto ai colori che caratterizzano ogni scena (in questa storia il colore contraddistingue in maniera particolare le pagine dedicate ad ogni cibo); molta attenzione anche qui ai personaggi, rappresentati con tratti fisici specifici, la cui espressione del viso li definisce con cura. La storia racconta la breve vicenda di una bambina, Camilla, che, di fronte alla domanda della nonna su quale sia il suo piatto preferito, resta perplessa non avendoci mai pensato e così, armata di taccuino, raggiunge i suoi vicini di casa per raccogliere informazioni sui loro cibi preferiti. Dopo aver assaggiato lei stessa tutti questi piatti, resta ancora indecisa fino a quando torna a casa e trova la sorpresa della nonna: una torta fatta con tutti gli ingredienti che ogni vicino le aveva consigliato, questo sarà per Camilla il suo piatto preferito. Il testo, ancora una volta molto vicino all'esperienza quotidiana dei bambini, regala ad essi la possibilità di vivere piacevolmente il tempo che trascorre negli spazi concessi per prendere confidenza con esso: M. e S., arrivati da poco, si soffermano sulle immagini, le guardano e le osservano senza tralasciarne alcuna, ne sono incuriositi. Un piccolo episodio, ma denso di significato, ha avuto per me un grande rilievo ed è per questo che lo riporto qui, recuperandolo tra le righe del mio diario.

[...]Come primo momento, come già fatto per gli altri, concedo il tempo per prendere contatto con il testo, li osservo e riporto i dati nella scheda. La cosa che

mi colpisce, rispetto a quanto immaginavo, è che M. si sofferma con attenzione sulle immagini, le guarda, le osserva non tralasciandone alcuna; lo stesso atteggiamento è quello di S. che appare incuriosito, lo sfoglia. Ad un certo punto, quando ha terminato, S. mi dà il libro che gli ho consegnato e mi chiede il testo che abbiamo usato precedentemente che vede sul banco dove io lo avevo appoggiato. Glielo consegno e lo osservo senza chiedergli nulla: lo sfoglia da solo e mentre guarda le immagini ripete alcune parole che la volta precedente abbiamo pronunciato, le dice tra sé e sé, mi fa molto piacere vederlo e sentirlo[...]. Al rientro di F. prendiamo in mano il testo e cominciamo ad addentrarci nelle immagini: le osserviamo senza però dare un senso alla storia, nel senso che per ora non troviamo un filo conduttore tra di esse, alcuni particolari ci aiutano a verbalizzare. Chiedo per esempio cosa fa un personaggio, di che colore sono i suoi capelli, cosa c'è sul tavolo: il lavoro maggiormente centrato sul lessico è forse più adatto per S. e M., mentre A. e F. sono già in grado di dire altro, molto di più; è per questo che chiedo loro di dire qualcosa che si riferisce alla loro esperienza e che le immagini richiamano. Per esempio, dinnanzi all'immagine della cucina, chiedo loro di parlare della propria, l'immagine di una tazza e di un piatto riporta alla loro colazione, l'immagine della nonna ai loro nonni in Senegal. E' positivo il fatto che A. e F. abbiano voglia di stare qui ed è bello che siano loro ora a fare da "tutor" ai compagni: i risultati si vedono anche da queste capacità che chiaramente all'inizio del loro percorso non immaginavo o semplicemente non pensavo⁶.

Anche la *checklist* rivela un evidente miglioramento delle prestazioni delle due alunne che, oltre a manifestare maggior interesse per l'attività, dimostrano di saper utilizzare in maniera più spontanea la lingua e di interagire tra loro e con l'insegnante, per loro è più semplice trovare le parole per raccontare, le frasi sono più complete e meglio strutturate, si esprimono con maggior chiarezza, l'uso della L2 è più frequente e avviene con maggior spontaneità rispetto all'uso della lingua madre che si limita a quegli sporadici momenti in cui per necessità è ancora richiesta con i due alunni neo arrivati.

La lezione finale ci ha viste impegnate in un'attività più dinamica che potesse coinvolgere maggiormente gli unici due alunni rimasti con noi, F. e S., i quali, essendo arrivati in tempi diversi a scuola, necessitavano di proposte differenziate che, però, dovevano convivere all'interno della stessa lezione.

Prima però, anche sulla base del loro interesse di ascoltare la storia, ho deciso di leggerla. Invitandoli ad osservare le immagini, ho cercato di osservarli a mia volta: S. era attento alle immagini che guardava senza togliere lo sguardo, F. faceva la stessa cosa, era molto attenta e molto diligente, guardava con interesse, la storia le piaceva, era molto più appassionata rispetto a quelle precedenti, la trama un po' inverosimile unita a immagini buffe era motivo di gradimento.

Durante la lettura ci siamo soffermati su alcuni particolari che potevano ispirare alcune domande personali: poiché la storia è centrata sul cibo, ho approfittato per chiedere delle loro abitudini alimentari e, mentre F. raccontava ormai con scioltezza, S. rispondeva alle mie semplici domande sui suoi gusti relativi al cibo dicendomi se gli piacesse un certo tipo di cibo e se lo mangiasse di solito.

⁶Tratto dal diario dell'insegnante di martedì 28 maggio 2019.

Li ho invitati quindi ad alzarsi e ad uscire nel cortiletto, spiegando loro cosa avremmo fatto: ho consegnato a F. dei cartellini con i sintagmi di frasi che si riferivano di volta in volta a varie immagini, le medesime su cui doveva lavorare S.; egli, però, teneva in mano altri biglietti su cui erano scritte semplici parole corrispondenti ad alcuni disegni che comparivano. Il lavoro, per F. di comporre la frase e per S. di associare le parole alle immagini, avveniva dopo aver fatto una piccola gara di velocità per raggiungere il testo lasciato aperto sull'immagine di volta in volta considerata e lasciato ad una certa distanza davanti a loro. Gli alunni hanno vissuto positivamente l'attività, colta interamente nella sua dimensione ludica, e hanno manifestato il loro gradimento con l'entusiasmo nella partecipazione; a ciò si è aggiunta anche una maggiore autonomia nell'uso della lingua durante l'esecuzione dei compiti richiesti. Ecco quanto riporto tra le pagine del mio diario a proposito dell'esperienza vissuta⁷:

[...] devo dire che entrambi si divertono: il momento della corsa li appassiona e io mi rendo conto che la dimensione ludica presente nelle attività svolte crea sicuramente le condizioni per lo stare bene insieme ma anche per imparare in modo diverso. Il fatto di chiedere loro un'esecuzione del lavoro diversa dal/dalla compagno/a non compromette assolutamente il compito e il modo in cui viene vissuto: all'inizio avrei voluto stabilire che solo chi arrivava prima avrebbe avuto la possibilità di svolgere il suo esercizio (rispetto al compagno non vincente), poi però ho pensato di dare ad entrambi in modo diverso la possibilità ed essi così l'hanno vissuta. La corsa che dà l'avvio, andata e ritorno, li entusiasma e li unisce (ogni tanto si guardano tra loro ridendo). Il mio ruolo qui è quello di stare più vicina a S., aiutandolo ad associare le parole alle immagini, lasciando invece F. in autonomia. Il bambino è abbastanza veloce, io lo aiuto mostrando la pagina giusta, se a volte fatica un po', ma poi in genere ce la fa; un po' in difficoltà alcune volte è F. che mi chiede una mano perché l'ordine dei sintagmi le crea qualche problema. La cosa bella è comunque l'interazione che si crea tra di loro e soprattutto la possibilità che l'immagine sia un po' il *trait d'union* che collega diversi livelli linguistici, sia per l'uso poliedrico che se ne può fare, sia perché è a partire da essa che F. aiuta il compagno.

La scheda di osservazione con le rilevazioni quantitative compilata dalla collega ha evidenziato per entrambi gli alunni una sostenuta capacità di mantenere il contatto visivo con il/la compagno/a e con l'insegnante, entrambi hanno mostrato ripetutamente gradimento con sorrisi e un'attenzione prolungata sulle cose da fare che li ha messi sempre all'erta; F., avendo raggiunto più autonomia, necessitava di pochissimi input e rispondeva con disinvoltura; S., dimostrando di sapersela cavare con gli spunti dell'insegnante, appariva al tempo stesso sempre sorridente e gratificato.

Il lavoro svolto su quest'ultimo testo, seppur molto più limitato rispetto ai precedenti, ha favorito il riproporsi di condizioni di lavoro vissute positivamente dagli alunni, ancora una volta in sintonia tra loro e particolarmente disposti a realizzare quanto richiesto. Ho di nuovo assistito ad un fiducioso affidarsi da parte di S. e di M. alle

⁷ Tratto dalle pagine del diario dell'insegnante di giovedì 6 giugno 2019 (nell'ultima settimana di lezione, a causa di modifiche nell'orario settimanale dei docenti, il nostro incontro si è svolto nella mattinata del giovedì anziché il martedì).

compagne che, a loro volta, esprimevano il desiderio di prendersi cura di loro ed è stato bello vederle fare da "tutor" ai compagni.

Penso che stare con gli altri in maniera diversa, pur semplicemente con un testo da poter sfogliare e fare proprio nei tempi e nei modi concessi, sia proficuo anche se non dà immediati risultati; credo che la lingua che M. e S. hanno potuto ascoltare dalle compagne sia stata di gran valore per quell'immediatezza che l'ha contraddistinta nelle relazioni tra di loro e che, a volte, rischia di passare in secondo piano a scuola rispetto alla centralità spesso data, nell'insegnamento/apprendimento, agli aspetti linguistico-formali.

5. CONCLUSIONI

Il percorso ha seguito un filo conduttore nella scelta dei testi e nella proposta delle attività e si è svolto tra le contingenze del qui ed ora che mi hanno portato a lavorare spesso con un numero di alunni diverso dal previsto: è in questo intrecciarsi di attività programmate e dinamiche positivamente vissute, per la sorpresa che hanno saputo generare, che nasce la riflessione sul valore delle esperienze e su ciò che insieme, noi docenti e alunni, abbiamo raggiunto. Ho cercato di rendere i miei alunni protagonisti all'interno di lezioni in cui venissero privilegiate le cose dette da loro prima che da me e in cui l'originalità di ciascuno emergesse anche nella difficoltà di produrre oralmente: l'approccio ai testi ha cercato di non creare forzature per dare spazio a quei particolari e a quelle immagini che gli alunni sceglievano di portare alla luce in maniera diversa. Proponendo i primi due testi sopra descritti, sulla base dei rimandi e degli atteggiamenti da loro mostrati, ho cercato di non trascurare il collegamento che le immagini potevano creare con esperienze di vita vissuta, perché in quel contesto la lingua si sarebbe espressa con maggior spontaneità. La scelta degli ultimi due libri citati è stata la risposta ad un bisogno ed espressione di una sicurezza maggiore che poteva derivare dall'ascolto di una breve narrazione: questo non ha ostacolato le intenzioni iniziali e non ha contraddetto le ipotesi di partenza per la centralità che le immagini hanno comunque avuto quando, soprattutto le due alunne più capaci, hanno provato a raccontare la storia senza trascurare quel pizzico di soggettività che è poi emersa nelle loro frasi. Le riflessioni mi spingono soprattutto laddove si scopre la sensazione di quella serenità e quel gradimento che nasce dallo star bene insieme e che invita a scoprire quali fattori abbiano contribuito a realizzarlo; nello stesso tempo esorta a varcare le soglie di ciò che a volte, sotto le sembianze del limite e della difficoltà, rivela al contrario un'essenza diversa e sicuramente positiva. Ecco, di seguito, per punti, quanto di proficuo è stato vissuto e acquisito.

1. Il lavoro con alunni ad abilità differenziate, che fa i conti con le incertezze e le incombenze legate alle contingenze: l'apprendimento della lingua e quindi lo sviluppo dell'interlingua avviene anche negli spazi di tempo che gli alunni occupano per dare spiegazioni al compagno più bisognoso, per esprimere in modo molto semplice una posizione quando occorre presentare la propria, oltre che per esprimere e raccontare quello che l'immagine davanti agli occhi evoca.

2. L'immagine come luogo d'incontro: ogni alunno dà priorità ad alcune immagini che sceglie spontaneamente perché l'immagine invita ciascuno in maniera diversa a dire e a raccontare con il proprio bagaglio linguistico e alla luce di quelle differenti sensazioni che essa evoca. Il sé emerge nel racconto attorno ad essa e a partire da essa: la lingua diventa il mezzo attraverso cui si manifesta non solo un sé linguistico, ma anche un sé reale, fatto di vissuti e di esperienze, che le storie veicolano.
3. L'albo illustrato e il *silent book* come spazio aperto alla pluralità delle narrazioni che rivela la potenzialità delle immagini come terreno su cui la lingua esercita le sue funzioni: gli alunni raccontano le immagini, dando voce ad esse; le frasi, i pensieri, seppur nella loro semplicità, impongono di soffermarsi, prendere del tempo, per trovare quello che l'immagine stessa ha da dire. È nell'incontro tra livelli linguistici diversi che si scopre la ricchezza di una lingua che non solo descrive e racconta, ma più semplicemente nomina, indica, esprime, spiega.

I bambini hanno vissuto piacevolmente i momenti insieme; le risposte alle domande, in cui si chiedeva di esprimere il gradimento rispetto a quello che si era svolto, hanno rivelato una generale soddisfazione che aumentava in maniera proporzionale all'acquisizione della nuova lingua e al grado di autonomia raggiunta. La serenità vissuta nel gruppo si è manifestata nella spontaneità delle interazioni quando le immagini degli albi non sono state solo l'occasione per l'uso della lingua finalizzato alla verbalizzazione, ma strumento per accedere al mondo personale degli alunni e input a quelle semplici parole e frasi che hanno creato legami di attenzione reciproca e di cura dell'altro.

Gli incontri avvenuti *con* le immagini, mentre la lingua esibiva a poco a poco maggior ricchezza, hanno creato le condizioni per far sì che questi fossero anche incontri *tra* le immagini: la competenza linguistico-comunicativa si realizza, da un lato, nella maturità del saper usare la lingua quando chi apprende incontra le immagini, dall'altro lato si manifesta negli incontri che le immagini promuovono e sono questi gli incontri tra personalità ed esperienze di vita vissute. L'esperienza ha rivelato il duplice ruolo e valore della lingua che, al tempo stesso, è oggetto di un apprendimento e migliora arricchendosi, rivelandosi a sua volta responsabile della crescita di ogni individualità nella capacità di saper essere, cioè nel saper gestire atteggiamenti, ruoli e personalità in mezzo agli altri. Tra le immagini che narrano una storia, la lingua svela la ricchezza della sua forma di cui, chi impara, si fa portatore nel percorso di crescita: è questo il senso di un incontro che è tale per la scoperta che porta con sé e per il senso che deriva da un soffermarsi sull'immagine, coglierne il significato e darle parola.

È attraverso questa scoperta e questo arricchimento progressivo nell'incontro con l'immagine ed è nell'esperienza linguistica vissuta che i sé crescono linguisticamente, nello scambio tra i modi diversi di dare valore a immagini e parole: ciò ha rivelato le condizioni per apprendere, pur senza sapere, come spesso accade, che ciò stesse avvenendo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BATINI F., GIUSTI S., 2008, *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Erikson, Trento, 1-46.
- BRAGA P., TOSI P., 1995, "L'osservazione", in MANTOVANI S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- BRIGGS R., 2002, *Il pupazzo di neve*, Edizioni EL, Trieste.
- CAPETTI A., 2018, *A scuola con gli albi: insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*, Topipittori, Milano.
- COONAN C.M., (s. d.), *La ricerca azione*, Laboratorio ITALS, Università Ca' Foscari, Venezia.
- DE LUCHI M., (s. d.), *Metodologia della ricerca nella didattica delle lingue*, Laboratorio ITALS, Università Ca' Foscari, Venezia.
- DEMETRIO D., (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Bari.
- HAMELIN, 2012, *Ad occhi aperti: leggere l'Albo illustrato*, Donzelli, Roma.
- PERUZZI P., 2011, "L'uso didattico dell'immagine", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, 394-405.
- PRATELLI M., RIFIUTI F., 2018, *Sotto le coperte*, Le Tartarughe marine, ed. Tresei, Ancona.
- RODRIGUEZ B., 2013, *Una pesca straordinaria*, Terre di mezzo, Milano.
- ROSSI M., 2018, *Il piatto preferito di Camilla*, Le Tartarughe marine, ed. Tresei, Ancona.
- SEMERARO R., "L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione", in *Giornale Italiano della Ricerca educativa*, IV, 7 Dicembre 2011.
- TERRUSI M., 2012, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- TERRUSI M., 2017, *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- TRINCHERO R., 2004, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma.

APPENDICE

Qui di seguito gli strumenti utilizzati per la raccolta dati (non viene presentato il diario dell'insegnante che appare semplicemente come pagina scritta liberamente dalla stessa, preceduta dalla data in alto a destra).

- **Strumenti a cura della collega osservatrice**

1) **SCHEDA ANEDDOTICA**

TESTO UTILIZZATO _____ DATA _____
NOME ALUNNO/A _____ OSSERVATORE _____
ATTEGGIAMENTI IN RELAZIONE ALL'ATTIVITÀ SVOLTA (tipo di partecipazione, modo di manifestare/ tipo di interesse)
INTERVENTI (quello che fa, che dice, che vuole sapere)
COMMENTI DELL'OSSERVATORE

2) SCHEDA DI OSSERVAZIONE CON RILEVAZIONI QUANTITATIVE

DATA _____

TESTO UTILIZZATO _____

ATTIVITÀ SVOLTE _____

L'osservatore segnerà delle crocette ogni volta che si verifica il comportamento descritto

AZIONI COMPIUTE DAGLI ALUNNI	NOME	NOME
Mantiene il contatto visivo con l'insegnante quando quest'ultima si rivolge ad entrambe o a lei		
Mantiene il contatto visivo con la compagna durante le attività comunicative di scambio		
Mostra gradimento con sorrisi		
Mostra interesse mantenendo l'attenzione		
Ha uno sguardo intermittente che mostra poco interesse e poca motivazione		
Prende spontaneamente la parola per raccontare all'insegnante senza richieste specifiche		
Prende spontaneamente la parola per fare domande all'insegnante		
Prende spontaneamente la parola per fare domande alla compagna		
Risponde alle domande supportata da sollecitazioni o input		
Risponde alle domande senza bisogno di sollecitazioni o input ulteriori		
Parla di sé con piacere e spontaneamente		

- **Strumenti a cura dell'insegnante**

1) **SCHEDA D'OSSERVAZIONE PER LE ATTIVITÀ DIAGNOSTICHE**

(da utilizzare nei momenti di presa di contatto di un nuovo Albo)

Oltre ai simboli sotto spiegati per segnalare i comportamenti non verbali, l'insegnante scriverà quanto detto dalle alunne

NOME ALUNNA/O	
NOME ALUNNA/O	

LEGENDA

☺ sguardo positivo

☹ sguardo negativo

_____ sguardo attento e interessato

- - - - - sguardo intermittente, poco interessato

2) CHECKLIST

DATA _____

ATTIVITÀ SVOLTE _____

ALUNNO/A _____

	0	1	2	3	4
Usa la L1					
Usa la L2					
Risponde alle domande dell'insegnante					
Interviene spontaneamente senza che l'insegnante la debba sollecitare					
Mostra interesse all'attività					
Interagisce con la compagna					
Interagisce con l'insegnante					
Trova le parole per dire e per dirsi					
Comprende al volo quanto chiesto					
Si esprime con chiarezza					

ALUNNO/A _____

	0	1	2	3	4
Usa la L1					
Usa la L2					
Risponde alle domande dell'insegnante					
Interviene spontaneamente senza che l'insegnante la debba sollecitare					
Mostra interesse all'attività					
Interagisce con la compagna					
Interagisce con l'insegnante					
Trova le parole per dire e per dirsi					
Comprende al volo quanto chiesto					
Si esprime con chiarezza					

LEGENDA

(si indica la frequenza)

0 molto basso

1 basso

2 medio

3 alto

4 molto alto

3) **QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE**

da somministrare al termine del lavoro svolto su ogni testo
(le domande verranno lette dall'insegnante)

ALUNNA/O _____

ATTIVITÀ SUL TESTO _____

DATA _____

- 1) Prova a ricordare e a raccontare cosa abbiamo fatto: cosa ha chiesto la maestra e cosa avete fatto voi?
- 2) Cosa ti è piaciuto?
- 3) Cosa non ti è piaciuto?
- 4) Cosa è stato difficile?
- 5) Per te cosa è stato più facile?
- 6) Cosa hai imparato?
- 7) Cosa ti piacerebbe fare con il nuovo testo?