



**UNIVERSITÀ CA' FOSCARI DI VENEZIA**

**MASTER ITALS IN PROGETTAZIONE AVANZATA  
DELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA E CULTURA**

**ITALIANE A STRANIERI**

**(2° LIVELLO)**

**PERCORSO: DIDATTICO**

**X CICLO**

**TESI**

**La fiaba nel laboratorio di italiano L2**

**Tutor: RAFFAELLA MENCHERINI**

**Candidato: ALESSIA PERETTA**

**Anno Accademico 2015/2016**

## INDICE

Premessa	p. 4
<b>CAPITOLO 1</b>	
<b>1. La descrizione del contesto di ricerca</b>	p. 5
1.1 Il Veneto, Verona e l'immigrazione	p. 5
1.2 La scuola 'Angelo dall'Oca Bianca'	p. 7
1.2.1 L'Istituto comprensivo e il quartiere di Borgo Nuovo	p. 7
1.2.2 Accoglienza e inserimento scolastico degli alunni stranieri	p. 8
1.2.3 Il laboratorio '2Elle_Insegnare a coloro che non conoscono'	p. 10
1.2.4 Relazione tra tema di ricerca e contesto	p. 11
1.2.4.1 Prima opinione personale	p. 14
<b>CAPITOLO 2</b>	
<b>2. Approccio metodologico</b>	p. 16
2.1 La Ricerca-Azione	p. 16
2.2 Metodologia della didattica	p. 16
2.2.1 Approccio formativo-comunicativo	p. 16
2.2.2 Metodo esperienziale	p. 18
2.3 TPR	p. 21
<b>CAPITOLO 3</b>	
<b>3. Pianificazione del progetto di Ricerca-Azione</b>	p. 23
3.1 Tipologia di progetto: uno studio di caso	p. 23
3.2 Gli attori della RA: il gruppo di progetto	p. 25
3.3 Pianificazione del mio progetto di ricerca	p. 26
3.3.1 Contenuti e pratiche finalizzati a migliorare l'azione	p. 27
3.3.2 Tempo previsto	p. 28
3.3.3 Piano d'azione	p. 28
3.3.3.1 Avviare la ricerca: principi etici del progetto	p. 28

3.3.3.2 Ricognizione	p. 29
3.3.3.3 Azione, monitoraggio e riflessione <i>in itinere</i>	p. 30
3.3.3.4 Riflessione e valutazione finali	p. 31
3.3.4 Dati per raccogliere le tracce del lavoro	p. 31
3.3.5 Tipo di strumenti per la raccolta dati	p. 33

## **CAPITOLO 4**

<b>4. Messa in atto del percorso di Ricerca-Azione</b>	p. 36
4.1 Premesse alla programmazione: la scelta dei testi	p. 36
4.1.1 Strutturazione di uno strumento operativo per la selezione dei testi in prospettiva glottodidattica	p. 39
4.2 Strutturazione didattica: coniugare il metodo-esperienziale con il racconto della fiaba	p. 41
4.3 I tre porcellini	p. 45
4.3.1 La scelta del testo	p. 45
4.3.2 Lettura della fiaba	p. 46
4.3.3 Metti in ordine la sequenza: cartellone	p. 47
4.3.4 Narrazione della fiaba a partire da immagini: analisi dell'espressione verbale delle emozioni	p. 48
4.3.5 Narrazione della fiaba a partire dalle immagini: analisi dell'uso di coniunzioni e nessi logici	p. 50
4.3.6 Drammatizzazione	p. 52
4.4 Micetta e i tre orsi	p. 56
4.4.1 La scelta del testo	p. 56
4.4.2 Lettura della fiaba	p. 57
4.4.3 Cartellone con le macro-sequenze narrative	p. 58
4.4.4 Riordino e verbalizzazione delle micro-sequenze narrative	p. 59
4.4.5 Drammatizzazione	p. 61
4.5 La festa di Filippo	p. 63
4.5.1 La scelta del testo	p. 63
4.5.2 Lettura, coinvolgimento e analisi dei meccanismi di anticipazione	p. 64

4.5.3 Riordino delle sequenze narrative	p. 67
4.5.4 Produzione guidata e analisi linguistica	p. 70
4.5.5 Attività sui nessi logici MA e ALLORA	p. 71
4.5.6 Drammatizzazione e analisi dell'espressione delle emozioni	p. 72
4.6 Riunione con le maestre del 20 aprile 2016	p. 75
4.7 Una zuppa di sasso	p. 77
4.7.1 La scelta del testo	p. 77
4.7.2 Lettura, coinvolgimento e analisi dei meccanismi di anticipazione	p. 78
4.7.3 <i>Come si prepara una zuppa di verdure?</i> Individuazione, riordino e verbalizzazione delle sequenze per la realizzazione di una ricetta di cucina	p. 80
4.7.4 <i>Come si preparano gli spaghetti?</i> Individuazione, riordino e verbalizzazione delle sequenze per la realizzazione di una ricetta di cucina	p. 85
4.7.5 Gioco di verifica sulle emozioni	p. 88
4.7.6 'Bandiera delle emozioni'	p. 92
<b>5. Conclusioni</b>	p. 95
5.1 La fiaba nel laboratorio di italiano L2	p. 95
5.2 Il percorso di Ricerca-Azione	p. 104
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	p. 109
<b>SITOGRAFIA</b>	p. 110
<b>APPENDICI</b>	p. 112

## **Premessa**

Il mio percorso di Ricerca-Azione si svolgerà a Verona, presso la scuola statale primaria 'Angelo Dall'Oca Bianca'. Qui opero come insegnante di italiano L2 nell'ambito di un laboratorio linguistico da me proposto, ideato con la collaborazione della Fondazione 'L'Ancora ONLUS' e della dirigente dell'Istituto Comprensivo n.6, di cui la scuola fa parte.

La Fondazione 'L'Ancora', per la quale attualmente lavoro come educatrice, promuove sul territorio di Verona e provincia numerosi progetti per la prevenzione e la cura del disagio di tutte le età. Tra questi, esiste dal 2012 il progetto 'Primo Lavoro', grazie al quale i giovani che cominciano ad affacciarsi nel mondo del lavoro hanno la possibilità di trovare un primo impiego nelle scuole statali, svolgendo attività di sostegno e recupero rivolte ad alunni con bisogni specifici dell'apprendimento (BES). Nell'ambito del suddetto progetto ho avuto l'opportunità di lavorare all'interno delle scuole dell'IC6 durante l'a.s. 2014-2015. L'esperienza è stata oltremodo positiva, grazie anche a un corpo docente motivato e disponibile con cui ho potuto instaurare un positivo rapporto di collaborazione e fiducia reciproca. Per questo motivo, per l'a.s. 2015-2016, ho deciso di mettere a disposizione dell'Istituto le mie competenze di insegnante di lingua italiana in forma di volontariato per l'avvio di un laboratorio linguistico che, con l'insegnante funzione strumentale per l'intercultura Marta Scandola, abbiamo denominato '2Elle\_Insegnare a coloro che non conoscono'.

Il lavoro di ricerca verterà sulla costruzione di percorsi didattici a partire dal genere letterario della fiaba, al fine di sviluppare nei discenti abilità linguistiche a livello elementare congiuntamente ad abilità cognitive afferenti agli ambiti della logica, della storia e della psicomotricità.

## CAPITOLO 1

### 1. La descrizione del contesto di ricerca

#### 1.1 Il Veneto, Verona e l'immigrazione

Regione di storica emigrazione fino agli anni Sessanta del secolo scorso, negli ultimi decenni il Veneto è andato via via assumendo una sempre maggiore capacità attrattiva nei confronti dei flussi migratori che caratterizzano la nostra epoca, divenendo così una delle regioni italiane a maggiore concentrazione di residenti stranieri.

I dati forniti dal Rapporto sull'immigrazione straniera in Veneto nel 2015 vedono la regione comparire ai vertici della graduatoria nazionale per la presenza di residenti a cittadinanza non italiana. Il Veneto si colloca infatti in quarta posizione dopo Lombardia, Lazio ed Emilia Romagna (che accolgono da sole oltre il 46% del totale nazionale delle presenze), ospitando 511.558 residenti stranieri, nonché il 10,2% del totale degli immigrati in Italia<sup>1</sup>.

Assume una certa consistenza anche il peso della popolazione nata all'estero ma successivamente naturalizzata, che dimostra un progressivo e significativo allargamento della platea dei soggetti con una presenza di lungo periodo. Le concessioni di cittadinanza registrate alle anagrafi comunali del Veneto nel 2014 hanno superato infatti le 20 mila unità (+40% rispetto al 2013)<sup>2</sup>.

Ma chi sono oggi gli immigrati residenti nella nostra regione? Il rapporto sull'immigrazione traccia il quadro di una popolazione che vede una presenza femminile sempre più consistente, un peso crescente delle provenienze europee ed asiatiche e, soprattutto, “una composizione per classi d'età fortemente differenziata rispetto [a quella] nazionale, caratterizzata da una marcata rilevanza delle coorti più giovani”<sup>3</sup>. Il numero dei residenti stranieri con un'età inferiore ai 18 anni ammontava, a fine 2014, a 122mila unità.

---

<sup>1</sup> Cfr. Anastasia, B. et al. (a cura di) (2015) *Immigrazione straniera in Veneto. Rapporto 2015*, [Internet] (128 pagine), Venezia-Mestre, Osservatorio Regionale Immigrazione, [http://www.venetoimmigrazione.it/documents/10590/150278/Rapporto\\_2013.pdf/0f9f8261-a11a-4ab7-b21e-adeb575e5b3d](http://www.venetoimmigrazione.it/documents/10590/150278/Rapporto_2013.pdf/0f9f8261-a11a-4ab7-b21e-adeb575e5b3d) (Ultima consultazione 06/05/2017).

<sup>2</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 24.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 28.

Questo dato ci riconduce a quello relativo ai giovani stranieri inseriti nel sistema scolastico regionale. Nel Rapporto 2015 si legge infatti:

essendo gli stranieri mediamente più giovani della popolazione autoctona ed avendo una maggiore propensione alla riproduzione, la presenza di alunni stranieri è in costante crescita da oltre un decennio<sup>4</sup>.

La presenza maggiore si registra proprio nei primi ordini del sistema, quindi nella fascia prescolare e nella scuola primaria. Qui, gli iscritti con cittadinanza straniera sfiorano il 15%, ridefinendo sempre più l'identità delle classi di oggi in senso multietnico e multiculturale.

Si riportano in allegato (APPENDICE 1) i dati relativi agli alunni figli di immigrati in Veneto disponibili sul sito del CESTIM – Centro Studi Immigrazione della città di Verona e curati da Gloria Albertini<sup>5</sup>.

All'interno di questo contesto, Verona si configura come la città che registra il maggior numero di residenti stranieri alla fine del 2014 (con quasi 110 mila presenze), seguita da Treviso, Padova e Vicenza. “Queste province si confermano anche quelle con la più alta incidenza di popolazione straniera rispetto al totale dei residenti. Verona sfiora il 12%”, configurandosi in questo senso come la dodicesima provincia d'Italia<sup>6</sup>.

Secondo i dati ISTAT messi a disposizione dal Comune di Verona, al 15 dicembre 2015, gli stranieri ammontavano a 36.556 su un totale di 258.809 abitanti, di cui 17.404 sono maschi e 19.152 femmine. Le zone della città che registrano il maggior

---

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>5</sup> Albertini, G. (a cura di) (2015) *Le cifre dell'immigrazione in Veneto e a Verona a inizio 2015. 29.10.2015 – presentazione Dossier Statistico Immigrazione 2015 IDOS, Confronti e UNAR*, [Internet] (24 pagine), Verona, CESTIM, [http://www.cestim.it/sezioni/dati\\_statistici/italia/verona/2015-10-29\\_ALBERTINI-Le%20cifre%20dell%27immigrazione%20in%20Veneto%20e%20a%20Verona%20a%20inizio%202015-DEF.pdf](http://www.cestim.it/sezioni/dati_statistici/italia/verona/2015-10-29_ALBERTINI-Le%20cifre%20dell%27immigrazione%20in%20Veneto%20e%20a%20Verona%20a%20inizio%202015-DEF.pdf) (ultima consultazione 06/05/2017). Parte dei dati presentati provengono dal Dossier Statistico Immigrazione IDOS. Le altre fonti sono: ISTAT, MIUR e Anagrafe Regionale degli Studenti del Veneto. Tali fonti sono citate in maniera completa nelle schede attualmente disponibili sull'home page del sito [www.CESTIM.it](http://www.CESTIM.it).

<sup>6</sup> Anastasia, B. et al. (a cura di) (2015) *Immigrazione straniera in Veneto. Rapporto 2015*, *op. cit.*, p. 25.

numero di residenti a cittadinanza non italiana solo le Circoscrizioni 3<sup>7</sup> – zona ovest e contesto della presente ricerca (8.273 su un totale di 59.224 abitanti), e la Circoscrizione 5 – zona sud (7.059 su un totale di 37.068 abitanti). La Circoscrizione a maggiore incidenza di popolazione straniera rispetto al totale dei residenti è invece la Circoscrizione 4 – zona sud-ovest (22,2%)<sup>8</sup>.

Dati così importanti si riflettono con altrettanta consistenza sulle presenze degli alunni stranieri nelle scuole della città. Significativo è, infatti, che la provincia con maggiore incidenza per l'anno scolastico 2014-2015 sia proprio quella di Verona (14,1%), seguita da Treviso (14,0%) e Vicenza (13,8%). Nel dettaglio<sup>9</sup>: vedi APPENDICE 2 in allegato.

## **1.2 La scuola ‘Angelo dall’Oca Bianca’**

### **1.2.1 L’Istituto comprensivo e il quartiere di Borgo Nuovo**

La scuola primaria ‘Angelo dall’Oca Bianca’ fa parte dell’Istituto comprensivo n. 6 di Verona ‘Chievo – Bassona – Borgo Nuovo’, formatosi tra il 1999 e il 2007 per due successivi accorpamenti. Il primo ha visto unirsi la scuola secondaria di primo grado ‘Fainelli – Gandhi’ con le scuole primarie ‘Cammozzini’ e ‘Angelo Dall’Oca Bianca’ (a.s. 1999-2000); il secondo, la scuola dell’infanzia ‘Rodari’ con la scuola primaria ‘Vilio’ (a.s. 2006-2007), andando così a coprire, a vasto raggio, gran parte della zona ovest della città<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> La Circoscrizione è una unità territoriale nata per svolgere alcune funzioni di governo e per gestire servizi di base, in modo il più possibile vicino alla gente. Il Comune di Verona è suddiviso in 8 Circoscrizioni. La Circoscrizione 3 comprende i quartieri di: 1. San Massimo; Basson; La Sorte; Croce Bianca; 2. Chievo; Borgo Nuovo; Saval; San Procolo; Navigatori; 3. Borgo Milano; Spianà; Stadio; Porta Nuova.

<sup>8</sup> Cfr. S.n., (2015) *Popolazione residente al 15.12.2015 suddivisa per Cittadinanza, Circoscrizione, Sesso*, [Internet] (2 pagine), Verona, Sistema Statistico Nazionale (SISTAN), [http://www.comune.verona.it/media//ComVR/Cdr/Statistica/Allegati/popolazione/2015/12\\_TAVOLA\\_POP\\_RES\\_MESE\\_DI\\_DIC\\_2015.pdf](http://www.comune.verona.it/media//ComVR/Cdr/Statistica/Allegati/popolazione/2015/12_TAVOLA_POP_RES_MESE_DI_DIC_2015.pdf) (Ultima consultazione 06/05/2017).

<sup>9</sup> Albertini, G. (a cura di) (2015), *I numeri dell’immigrazione a Verona a inizio 2015*, [Internet] (1 pagina), Verona, CESTIM, [http://CESTIM.it/sezioni/dati\\_statistici/italia/verona/2015-10-29\\_ALBERTINI-I%20numeri%20dell’immigrazione%20a%20Verona%20a%20inizio%202015.doc](http://CESTIM.it/sezioni/dati_statistici/italia/verona/2015-10-29_ALBERTINI-I%20numeri%20dell’immigrazione%20a%20Verona%20a%20inizio%202015.doc) (Ultima consultazione 06/05/2017).

<sup>10</sup> Cfr. S.n., (2015) *POF IC6. Piano dell’Offerta Formativa 2015-2016*, [Internet] (37 pagine), Verona,

Le scuole ‘Dall’Oca’ sono ubicate, specificatamente, nel quartiere di Borgo Nuovo. Formatosi a partire dagli anni ’30 del secolo scorso, nell’area sud ovest della città, il quartiere ha conosciuto una difficile storia di disagio sociale e ghettizzazione. Nato infatti come area abitativa in cui accogliere le famiglie di immigrati allora residenti in abitazioni non idonee lungo i bastioni, si è presto trasformato in un vero e proprio ghetto, dove fenomeni quali disoccupazione, frammentazione e conflitto sociale – aggravati dalla formazione di sacche di micro e macro criminalità – ne hanno delineato l’identità di periferia degradata.

Negli ultimi anni, il territorio è stato oggetto di un complesso programma di rinnovamento (*Borgo Nuovo Si Diventa. Contratto di Quartiere II*, promosso dall’Amministrazione Comunale e Agec – Azienda Gestione Edifici Comunali, e approvato dal Ministero delle Infrastrutture nel 2004) che ha portato all’attuazione di significativi interventi di riqualificazione edilizia e sociale. Ad oggi, sono ancora numerosi gli alloggi di edilizia pubblica che vedono un frequente ricambio di popolazione, a cittadinanza italiana e non<sup>11</sup>. Di riflesso, anche la scuola accoglie un’utenza composita “con discreta presenza di immigrati accanto ai numerosi residenti storici”<sup>12</sup>.

### **1.2.2 Accoglienza e inserimento scolastico degli alunni stranieri**

Fra i principi fondanti l’identità culturale e progettuale dell’Istituto, quello dell’inclusione ricopre un ruolo di primo piano, traducendosi di fatto nell’aspirazione alla “creazione di un ambiente sereno che favorisca l’integrazione di tutti gli alunni all’interno della scuola e che metta gli stessi al centro dell’azione didattica”<sup>13</sup>.

---

[http://web.sogiscuola.com/siti/ic6verona/uploads/file/pof%20ic%206%20%202015\\_2016%20.pdf](http://web.sogiscuola.com/siti/ic6verona/uploads/file/pof%20ic%206%20%202015_2016%20.pdf)  
pp. 2, 3 (Ultima consultazione 06/05/2017).

<sup>11</sup> Cfr. S.n., (2004) *Borgo Nuovo a Verona: un quartiere che si rinnova. Il progetto di Contratto di Quartiere II*, [Internet] (2 pagine), Verona, Agec, [https://www.agec.it/sites/default/files/Servizi/Servizi%20Tecnici%20di%20Ingegneria/Programmi%20Ambientali%20e%20Risparmio%20Energetico/Contratti%20di%20Quartiere%202/borgo\\_nuovo\\_a\\_verona\\_un\\_quartiere\\_che\\_si\\_rinnova\\_p\\_11617.pdf](https://www.agec.it/sites/default/files/Servizi/Servizi%20Tecnici%20di%20Ingegneria/Programmi%20Ambientali%20e%20Risparmio%20Energetico/Contratti%20di%20Quartiere%202/borgo_nuovo_a_verona_un_quartiere_che_si_rinnova_p_11617.pdf) (Ultima consultazione 06/05/2017).

<sup>12</sup> S.n., (2015) *POF IC6. Piano dell’Offerta Formativa 2015-2016, op. cit.*, p. 4.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 2.

Questo, infatti, persegue da sempre la piena inclusione all'interno della comunità scolastica di:

- alunni con disabilità (HANDICAP);
- alunni con difficoltà di apprendimento (DSA);
- alunni con bisogni educativi speciali (BES);
- alunni non italiani;

offrendo loro ogni possibile opportunità per il raggiungimento del successo formativo.

L'obiettivo dell'integrazione dei discenti di origine non italiana viene perseguito attraverso l'interazione in rete tra attori interni ed esterni alla scuola, secondo le direttive del *Protocollo di accoglienza per alunni stranieri*<sup>14</sup>.

Nello specifico, l'Istituto Comprensivo:

- è inserito nella Rete n.2 dell'associazione Tante Tinte, che offre attività di sportello (con incontri regolari tra le Funzioni strumentali), consulenza, attività di formazione, progetti;
- partecipa all'assegnazione di fondi in base all'Art. 9 del CCNL comparto scuola 2002/2005 – Misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica (C.M. n. 91/05);
- partecipa al Progetto 'La lingua come strumento di scambio' di cui è titolare l'Assessorato alla Cultura delle Differenze e Pari Opportunità del Comune di Verona, in collaborazione con Tante Tinte in rete, CESTIM (per interventi di volontariato), la cooperativa sociale Azalea (per interventi di mediazione linguistico-culturale)<sup>15</sup>.

Punto di riferimento e fondamentale figura di collegamento fra la famiglia, la scuola e il mediatore linguistico-culturale è la Funzione strumentale per l'Intercultura, la quale, oltre che avere cura dell'inserimento degli alunni stranieri nel nuovo contesto

---

<sup>14</sup> Cfr. S.n., (2015) *Un'ottica interculturale. Protocollo di accoglienza per alunni stranieri*, [Internet] (8 pagine), Verona, IC6, <http://www.ic6verona.gov.it/sitoweb/downloadAllegatiSito.php?idFile=Intercultura.pdf> (Ultima consultazione 06/05/2017).

<sup>15</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 6-7.

scolastico, ricopre un ruolo cruciale anche nella costruzione del percorso educativo e didattico ad essi rivolto.

I docenti, a loro volta, definiscono adeguati adattamenti dei programmi di insegnamento al livello linguistico dei discenti attraverso la semplificazione/facilitazione dei testi e l'individuazione di contenuti minimi per le discipline. Dove necessario, inoltre,

elaborano percorsi didattici individualizzati di L2 attraverso progetti specifici, attività e/o laboratori linguistici di 1 livello (alfabetizzazione), 2 livello (lingua della comunicazione), 3 livello (lingua dello studio)<sup>16</sup>.

Per l'attuazione di questo impegno didattico, la scuola si avvale di preferenza delle risorse professionali dell'Istituto (DPR.394/99 cap. VII) ma, dove indispensabile, richiede interventi esterni che affianchino il lavoro dei docenti<sup>17</sup>. Fondamentali risorse in questo senso sono le figure del mediatore linguistico culturale e dei volontari, che supportano concretamente l'attività didattica per l'apprendimento della L2.

### **1.2.3 Il laboratorio '2Elle\_insegnare a coloro che non conoscono'**

Frutto della collaborazione fra la Fondazione 'L'Ancora ONLUS' e l'Istituto comprensivo, a partire dal mese di novembre 2015 (con termine previsto per maggio 2016), è stato attivato presso le scuole 'Dall'Oca' il progetto laboratorio di italiano L2 che costituisce il contesto della presente ricerca. Il laboratorio, denominato '2Elle\_insegnare a coloro che non conoscono', è stato pensato come intervento di 'primo soccorso linguistico' per favorire l'accoglienza e l'integrazione nella scuola primaria di cinque alunni allogliotti neo-inseriti nelle classi prima e quarta.

A tal fine si è posto come obiettivo generale quello di garantire una prima alfabetizzazione in lingua italiana, mirando a sviluppare in seguito le competenze relative alla lingua della prima comunicazione.

---

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>17</sup> Cfr. S.n., (2015) *POF IC6. Piano dell'Offerta Formativa 2015-2016*, op. cit., p. 14.

I bambini sono stati divisi in due gruppi nel rispetto dell'età anagrafica. Le ore di lezione sono state così suddivise: quattro ore settimanali (lunedì e venerdì dalle 8.00 alle 10.00) per i quattro alunni della classe prima; due ore settimanali (martedì dalle 8.00 alle 10.00) per l'alunno di classe quarta.

La maggiore continuità garantita dal monte ore più consistente, mi ha inizialmente indotto a orientare l'osservazione sul gruppo dei bambini di prima. Il mio interesse è stato successivamente catturato dall'emergere, all'interno di esso, di criticità che esulano dall'apprendimento linguistico in senso stretto (ma che su di esso si ripercuotono), andando a coinvolgere bisogni cognitivi legati agli ambiti della storia, della logica e della psicomotricità. Criticità che possono essere parzialmente imputabili per due dei bambini alla mancata frequentazione della scuola dell'infanzia. Mi sono quindi chiesta in quale modo e con quali strumenti poter contribuire, come insegnante di lingua, al loro superamento.

A tal fine, la normale e quotidiana prassi riflessiva dell'insegnante, individuale e focalizzata sulla glottodidattica, risulta insufficiente. La complessità e il carattere interdisciplinare delle problematiche emerse esigono infatti un'azione di ricerca rigorosamente condotta e, soprattutto, basata su un lavoro di tipo collaborativo.

Per questo motivo ho deciso di avviare un percorso di Ricerca-Azione in questa direzione.

#### **1.2.4 Relazione tra tema di ricerca e contesto**

La scuola primaria, unitariamente alla scuola dell'infanzia, costituisce il primo segmento del percorso scolastico, ricoprendo un ruolo di fondamentale importanza per uno sviluppo armonico e integrale della persona. Qui, si formano e gradualmente si consolidano le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie ad apprendere lungo l'intero arco della vita. Queste

concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la

partecipazione attiva alla vita sociale, orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune<sup>18</sup>.

Proprio in quanto ideato e attivato per e all'interno di questo contesto, il laboratorio di italiano come lingua seconda '2Elle\_Insegnare a coloro che non conoscono' si inserisce armonicamente in un progetto educativo molto più ampio, da cui non può e non vuole prescindere, aspirando così a concorrere allo sviluppo delle abilità cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee ed etiche che costituisce l'obiettivo di base del primo ciclo di istruzione. A tale scopo, l'insegnante di italiano L2 lavora in stretta sinergia con le docenti di classe, formando un *team* che collabora per individuare i bisogni dei discenti e stabilire di conseguenza adeguati obiettivi formativi.

Come già anticipato, il gruppo classe in cui si è scelto di avviare il percorso di Ricerca-Azione, è costituito da un gruppo di quattro bambini (due dei quali anticipatori e principianti assoluti) frequentanti la classe prima. Data l'età degli alunni, si è pensato al laboratorio come a un percorso complementare a quello necessario per l'acquisizione della letto-scrittura – che avviene in aula ad opera delle insegnanti di classe – mirante principalmente allo sviluppo delle abilità di comprensione, produzione e interazione orale.

Tenendo conto di tali premesse, ho inizialmente impostato il corso sul metodo esperienziale, incentrando le attività su tematiche quali le azioni svolte a scuola e gli eventi della vita quotidiana. Al mese di gennaio, i bambini (anche i principianti assoluti) dimostravano di aver interiorizzato gli *input* proposti, riuscendo così ad orientarsi nella *routine* scolastica. Riuscivano inoltre nella produzione di *output* sufficientemente chiari da permettere loro di esprimere i bisogni più elementari legati a tale *routine* e di partecipare così più attivamente alla vita della classe.

Dalla condivisione e dal confronto con le docenti e la mediatrice culturale, sono emerse però alcune difficoltà. La prima, rilevata soprattutto dalle maestre, concerne

---

<sup>18</sup> Ministero dell'Istruzione e della Ricerca (2012) *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, [Internet] (68 pagine), [http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzi\\_a\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzi_a_primo_ciclo.pdf), p. 25 (Ultima consultazione 06/05/2017).

l'espressione da parte dei bambini delle proprie emozioni (quali ad esempio stanchezza, paura, rabbia); difficoltà da cui si generano incomprensioni tanto con le insegnanti di classe quanto con i compagni. La seconda, riguarda invece la capacità di ricostruire secondo una sequenza logico/temporale vicende ed esperienze. Difficoltà rilevata dalla mediatrice culturale anche nella lingua madre. Come si vede, si tratta di bisogni cognitivi che trascendono l'apprendimento linguistico in senso stretto, ma che ad esso sono inscindibilmente legati e che integralmente con esso possono essere sviluppati e rafforzati. Abbiamo deciso quindi, con le docenti di classe, di lavorare congiuntamente su questi aspetti, inserendoli come obiettivi prioritari anche per lo spazio laboratorio.

A tale scopo, mi serve uno strumento che mi consenta di unire lo sviluppo delle abilità linguistiche con quelle cognitive sopra illustrate, abbracciando così, in pieno riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento, le discipline della storia e della psicomotricità.

Ho quindi deciso di orientare il mio percorso di Ricerca-Azione in questa direzione, ipotizzando l'utilizzo della fiaba (già previsto e suggerito dal metodo esperienziale) come strumento più idoneo a perseguire gli obiettivi stabiliti.

Perché dunque la fiaba? Perché molte sono le valenze pedagogiche che questo genere letterario riesce ad assumere, offrendosi all'insegnante come versatile strumento didattico-educativo, e al giovane lettore come preziosa occasione di conoscenza di sé e del mondo.

Grazie alla semplicità e alla linearità della trama, la fiaba si presta ottimamente all'elaborazione di attività volte alla familiarizzazione con la sequenzialità logica e temporale degli eventi. Non solo. Ad essa si assegnano compiti e funzioni molto importanti per l'integrale sviluppo della personalità, anche a un livello emotivo-affettivo. Infatti, grazie alla qualità dei personaggi – incarnazione univoca dei vizi e delle virtù degli uomini – e alle loro vicende, “catalogo dei destini che possono darsi a un uomo e a una donna”<sup>19</sup>, la fiaba mette il bambino di fronte ai principali problemi esistenziali in un modo chiaro, essenziale e conciso, configurandosi come

---

<sup>19</sup>        Calvino, I. (1993) *Introduzione*, in Id., *Fiabe italiane*, Milano, Mondadori, p. XV.

un primo importante strumento di presa di coscienza e interpretazione. Più precisamente, attraverso il processo di identificazione, il bambino chiarisce gradualmente i propri sentimenti, desideri, paure e conflitti, imparando così ad esteriorizzare il proprio mondo interiore e quindi a conoscerlo meglio<sup>20</sup>.

#### **1.2.4.1 Prima opinione personale**

Credo che la strutturazione di un percorso didattico attorno alla lettura ad alta voce di una fiaba possa avere delle ripercussioni molto positive prima di tutto sulla motivazione dei discenti e, di conseguenza, sul processo di apprendimento. Questa infatti, come sostiene Blezza Picherle<sup>21</sup>, risveglia nel piccolo ascoltatore i desideri più profondi, dando poi loro soddisfazione nella concretizzazione del fantastico e del meraviglioso. Quali migliori premesse per stimolare e tenere vivo l'interesse dei piccoli discenti?

Ritengo inoltre che il laboratorio linguistico possa essere il luogo ideale per lo sviluppo di un progetto a carattere interdisciplinare, soprattutto se questo è volto alla scoperta e alla conoscenza di sé.

Innanzitutto, grazie al numero contenuto dei partecipanti, i bambini hanno modo di stringere in un tempo breve un significativo legame di amicizia e di fiducia reciproca. Complice anche l'ambiente confortevole, che va via via personalizzandosi con le loro creazioni e organizzato spazialmente in modo da favorire l'interazione, ogni iniziale filtro affettivo può essere rapidamente abbattuto. I bambini riescono così a sentirsi rilassati e liberi di mettersi in gioco al pieno delle loro possibilità.

A favore dell'interdisciplinarietà (nel nostro caso il riferimento va alla storia e alla psicomotricità) gioca un ruolo importante anche la molteplicità di tecniche a cui l'insegnante ha la possibilità di ricorrere per strutturare il percorso didattico. Sempre nel nostro caso, la lettura della fiaba verrà associata ad attività già ampiamente praticate con i bambini, quali il TPR, la drammatizzazione, la

---

<sup>20</sup> Cfr. Blezza Picherle, S. (1996) *Leggere nella scuola materna*, Brescia, La Scuola, pp. 134–145.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 141.

manipolazione di materiali e il gioco. Mantenendo per il ‘fare’ e il ‘fare con la lingua’ un ruolo di primissimo piano, si aspira a far esperire ai bambini diverse modalità di apprendimento, in modo tale da valorizzare tanto i diversi tipi di intelligenza quanto i differenti stili d’apprendimento, facilitando sia la pratica sia la rielaborazione personale degli *input* ricevuti (linguistici e non).

## **CAPITOLO 2**

### **2 Approccio metodologico**

#### **2.1 La Ricerca-Azione**

Per affrontare le criticità riscontrate all'interno della classe di laboratorio si è scelto di avviare un percorso di Ricerca-Azione (d'ora in poi RA).

Perché la Ricerca-Azione? Perché è una pratica di ricerca che, per sua stessa natura, mira alla risoluzione di problemi contingenti all'interno di contesti circoscritti. Si tratta quindi di un approccio metodologico che consente all'insegnante-ricercatore non solo di effettuare un'analisi approfondita del contesto in cui opera, ma di apportare un effettivo miglioramento alla propria azione didattica a beneficio dei discenti e della propria stessa crescita professionale.

Proprio perché mira allo sviluppo di un'azione volta al cambiamento all'interno di un contesto specifico e generalmente ristretto, ogni esperienza di RA si configura come unica. Per questo motivo i suoi risultati non sono generalizzabili ma, attraverso la loro condivisione, vanno a costituirsi come prezioso bagaglio esperienziale a cui appoggiarsi per successivi e simili progetti di ricerca.

#### **2.2 Metodologia della didattica**

Prima di iniziare a documentare il percorso di Ricerca-Azione in ogni sua fase, ritengo importante spendere alcune parole per illustrare più nel dettaglio la metodologia didattica adottata all'interno del laboratorio.

Appena informata dell'età dei discenti, infatti, ho subito cominciato a fare qualche ricerca sull'approccio e sulla metodologia più adatti da utilizzare in classe.

##### **2.2.1 Approccio formativo-comunicativo**

A guidarmi nella scelta dell'approccio, ovvero la filosofia di fondo che avrebbe orientato tutta l'azione didattica, è stato lo stesso ambiente in cui il laboratorio si inserisce: la scuola primaria. Questa, infatti, persegue come obiettivo più alto non tanto quello di un'istruzione intesa come mera trasmissione di conoscenze, ma quello della formazione di uno studente concepito prima di tutto come individuo, e quindi portatore di peculiari bisogni psicologici, sociali e culturali.

Una simile visione è divenuta centrale anche nell'ambito della glottodidattica italiana per l'infanzia, che, pur affondando le sue radici nel comunicativismo, supera la visione puramente strumentale della lingua per abbracciare

una più appropriata concezione formativo-comunicativa, secondo cui la LS [L2] rappresenta uno strumento non solo comunicativo, ma anche educativo, in quanto contribuisce a più livelli allo sviluppo armonico della personalità dell'allievo<sup>22</sup>.

Al centro del processo di apprendimento vi è quindi una concezione complessa dell'allievo, a cui ne corrisponde una altrettanto articolata della lingua, la quale, in quanto strumento del pensiero, contribuisce all'educazione dell'individuo su diversi piani, che così vengono illustrati da Daloiso:

- 1) *cognitivo*: lo sviluppo del linguaggio (e dunque anche della LS [L2]) e lo sviluppo cognitivo sono in una relazione d'interdipendenza tale per cui da un lato la lingua si sviluppa grazie al supporto della cognizione e del pensiero, dall'altro la lingua stessa contribuisce allo sviluppo cognitivo della persona;
- 2) *culturale e interculturale*, perché la lingua è specchio e veicolo della cultura del popolo che la parla, e consente perciò di sviluppare sia un apprezzamento della propria cultura di appartenenza sia rispetto e interesse verso l'«altro»;
- 3) *relazionale*, poiché la lingua consente al bambino di entrare in relazione con il mondo, di interagire e cooperare con i compagni, sviluppando competenze socio-pragmatiche;
- 4) *semiotico*: in quanto il linguaggio verbale è solo uno dei codici espressivi che il bambino ha a disposizione e deve imparare a integrare in modo consapevole<sup>23</sup>.

Secondo questa prospettiva, l'insegnante di L2 si assume quindi una duplice responsabilità: da un lato quella di promuovere lo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative degli allievi, dall'altro, quella di 'gettare ponti di congiunzione' tra la L2 e le altre aree di apprendimento, contribuendo così all'educazione generale degli studenti<sup>24</sup>.

Per i motivi sopra illustrati, l'approccio formativo-comunicativo risulta particolarmente adeguato al contesto della scuola primaria, in quanto offre una

---

<sup>22</sup> Daloiso, M. (2009) *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, Novara, Utet Università, De Agostini Scuola, p. 102.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 106.

<sup>24</sup> "Poiché l'allievo manifesta un bisogno di significazione, ossia di recuperare il significato sotteso alle molteplici esperienze da lui vissute, è essenziale che l'insegnante di LS [L2] collabori con gli altri docenti disciplinari al fine di garantire una continuità orizzontale, ossia un minimo comune denominatore tra l'attività in LS [L2] e le altre attività disciplinari (principio dell'integrazione educativa)", *Ibid.*, p. 108.

visione dell'accostamento alla L2 in tenera età come processo interdipendente allo sviluppo complessivo del bambino.

### **2.2.2 Metodo esperienziale**

L'approccio deve tradursi in metodo, ovvero in pratica didattica. Data la mia scarsa esperienza nell'insegnamento della lingua a una fascia d'età così bassa, non volevo rischiare di cadere nell'errore di considerare i miei piccoli studenti come 'adulti imperfetti', bisognosi quindi di metodi e tecniche semplificati per apprendere le lingue. Il bambino, al contrario, è un apprendente 'competente', il quale attiva strategie cognitive e meccanismi neuropsicologici che gli sono propri e che lo contraddistinguono dalle altre età.

Prendere coscienza di ciò, tuttavia, non è sufficiente. Il termine 'bambino' risulta infatti troppo vago e troppo generico. Per questo motivo, l'insegnante di lingua nella scuola primaria che voglia fondare la sua azione didattica sul principio della centralità del discente, non può esimersi dal porsi una prima e fondamentale domanda: quale bambino?

L'istruzione primaria, infatti, copre due fasce d'età neurologicamente distinte, che richiedono perciò approcci e modelli in parte differenziati: tra i quattro e gli otto anni si parla di seconda infanzia, mentre a partire dai nove (e poi fino ai ventidue) si entra invece in quella che viene denominata terza infanzia.

Il laboratorio '2Elle' si rivolge a discenti rientranti nella seconda infanzia (5-6 anni): per sapere quale metodo si configuri come il più adatto, ho dovuto quindi crearmi un bagaglio di conoscenze circa:

- gli aspetti neuropsicologici generali della crescita;
- i meccanismi di acquisizione linguistica nella seconda infanzia;
- le competenze comunicative in lingua materna su cui poter far leva nell'accostamento alla L2.

A tal fine si è rivelato un preziosissimo strumento di ricerca il già citato volume *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia* di M. Daloiso, che ha costituito e costituirà una guida e un costante termine di confronto per tutto il corso del laboratorio.

La prima parte del libro è dedicata all'illustrazione degli aspetti generali della crescita, che riassumerò brevemente qui di seguito.

Dal punto di vista neuropsicologico, la crescita di un bambino è data dall'interdipendenza di processi che “attivano il potenziale genetico utilizzando informazioni ambientali largamente accessibili alla specie” (*processi che attendono l'esperienza*) e “processi che fanno leva su informazioni ambientali che variano a seconda dei contesti e delle situazioni di apprendimento” (*processi che dipendono dall'esperienza*)<sup>25</sup>. Il percorso di maturazione cerebrale, cioè, è il risultato dell'interazione tra una componente genetica innata nella specie umana e una costante interazione tra l'individuo e l'ambiente che lo circonda.

Più specificatamente, tale maturazione si realizza attraverso l'attivazione di tre categorie di processi: sensoriali, che consentono una prima esplorazione, selezione ed elaborazione delle informazioni ambientali; mnestici, che garantiscono la fissazione e il recupero dell'*input*; metacognitivi, che, in relazione all'età, innescano le prime forme di controllo dell'apprendimento.

Tra i processi sopra elencati, il primato va senz'altro alla sfera sensoriale. Il bambino infatti apprende prima di tutto attraverso l'esperienza; ha bisogno cioè di interagire con l'ambiente circostante tramite il coinvolgimento di tutti i sensi. In questo modo, non solo scopre e conosce la realtà che lo circonda, ma è in grado di acquisire per via pratica anche nozioni astratte (concettualizzazione percettiva).

Ciò vale anche per l'acquisizione del linguaggio, che viene percepito come strumento pragmatico che consente 'di fare delle cose'; i bambini più piccoli tendono addirittura ad identificare la lingua stessa con le attività ad essa associate<sup>26</sup>.

Più precisamente: l'espressione linguistica viene analizzata prima di tutto attraverso la sua percezione acustica, visiva e cinestetica. Solo in un secondo momento, grazie a complesse abilità computazionali<sup>27</sup>, avviene la sua astrazione in categoria semantica, a sua volta associata a determinati elementi linguistici.

---

<sup>25</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 40.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 112.

<sup>27</sup> Queste sono governate dai seguenti principi regolatori: *l'assunzione del soggetto integrale*, grazie alla quale i bambini assumono che una parola si riferisca ad un oggetto nella sua totalità, e

La parola cane – ad esempio – verrebbe associata a una serie di esperienze neurosensoriali (i bambini possono vedere e accarezzare esemplari di cane, possono sentirli abbaiare, ecc.), che grazie alle abilità computazionali sopra menzionate condurrebbero alla formazione di una categoria concettuale costituita dalle caratteristiche fisiche del cane. Nel sistema lessicale del bambino si formerebbero, d'altra parte, una o più espressioni linguistiche direttamente associate a quel concetto attraverso una rete di connessioni sinaptiche stabilizzate<sup>28</sup>.

Per quanto riguarda la sfera mnestica, durante la prima e la seconda infanzia, l'acquisizione di competenze e conoscenze avviene grazie all'attivazione di due forme di memorizzazione a lungo termine: la memoria implicita, di natura procedurale (ovvero legata alla pratica), e la memoria esplicita, caratterizzata invece da processi che richiedono consapevolezza, attenzione e volontà di apprendimento. Quest'ultima, tuttavia, giunge a completa maturazione solo al settimo anno d'età. Per questo motivo, non solo nella prima infanzia, ma ancora nella seconda, l'apprendimento è garantito precipuamente dalla memoria implicita. Per una corretta ed efficace pianificazione didattica, sarà quindi di fondamentale importanza tenere a mente le caratteristiche di questo tipo di memoria, le quali sono:

- 1) *automatismo*: l'input viene interiorizzato e organizzato in procedure e sequenze d'azione routinizzate;
- 2) *casualità*: l'acquisizione delle conoscenze non avviene secondo una sequenza d'apprendimento specifica e premeditata;
- 3) *inconsapevolezza*: i bambini non si accorgono che stanno imparando, né riescono a esplicitare verbalmente ciò che hanno acquisito;
- 4) *livelli attentivi minimi*: ferma restando l'attivazione di strategie attentive sensoriali, l'acquisizione tramite memorizzazione implicita non richiede processi di attenzione complessi, ma piuttosto un "lasciarsi coinvolgere dall'esperienza ambientale";
- 5) *trasversalità*: i bambini sono in grado di memorizzare informazioni procedurali alle quali sembrano non prestare attenzione, perché apparentemente impegnati nello svolgimento di altre attività<sup>29</sup>.

---

non ad una sua parte; *l'assunzione tassonomica*, grazie alla quale i bambini assumono che una parola nuova si riferisca a una categoria base, e non ad una sopraordinata o subordinata ('gatto' anziché 'felino' o 'siamese'); *l'assunzione di mutua esclusione*, grazie a cui i bambini associano una parola preferibilmente a un referente di cui non conoscono ancora il segno linguistico. (Cfr. *Ibid.*, p. 52)

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 46.

Dal punto di vista linguistico, ciò significa che i bambini sono in grado di acquisire la lingua simultaneamente ad altri tipi di apprendimento, senza la necessità di una focalizzazione esclusiva sul codice verbale.

Da queste premesse, è derivata la scelta da parte mia di optare per un metodo che riconosca, preservi e metta a frutto:

- la centralità dell'esperienza ai fini dell'apprendimento, anche linguistico;
- la dimensione pragmatica della lingua, che per i bambini è precipuamente uno strumento per soddisfare bisogni di natura pratica: giocare, comunicare, fare esperienza di sé, degli altri e della realtà circostante.

Questo metodo prende il nome di 'metodo esperienziale' e, sul piano operativo, si traduce nella progettazione e nella proposta di attività:

- *espressive*, in particolare attraverso l'arte figurativa e il linguaggio iconico (disegno, colorazione e decorazione di materiale cartaceo);
- *manipolative*, che includono sia le attività di tipo esplorativo (in cui viene richiesto ai bambini di scoprire le proprietà di oggetti e materiali attraverso l'attivazione dei sensi), sia quelle creative (che si basano sulla modificazione o costruzione di materiali attraverso azioni pratiche come tagliare, incollare, strappare, modellare, ecc.);
- *psicomotorie*, che utilizzano congiuntamente il gioco spontaneo, il movimento e la rappresentazione per lo sviluppo congiunto di abilità motorie, cognitive e affettive;
- *linguistiche*, che sono finalizzate a esercitare in modo mirato specifici aspetti della lingua. Tra queste, oltre alle attività di abbinamento, ai giochi a incastro, di memoria o di insiemistica, ricordiamo anche il racconto di storie.

### **2.3 TPR**

All'interno dell'ambito della psicomotricità è possibile far rientrare, coerentemente coi principi del metodo esperienziale, anche il metodo TPR (*Total Physical Response*). Ideato dallo psicologo James J. Asher negli anni '60, il TPR fa riferimento a un approccio di tipo psico-affettivo e psico-motorio, in quanto non

solo il discente viene posto al centro del processo di apprendimento, ma viene coinvolto nella totalità della sua persona. Più nello specifico, il metodo si propone di far acquisire all'apprendente primariamente una fluenza d'ascolto; la produzione orale viene rinviata fino a quando l'allievo si sentirà in grado di parlare nella lingua straniera. Per raggiungere tale obiettivo, l'insegnante fornisce ai discenti una serie di comandi che comportano l'esecuzione di gesti e spostamenti. Inizialmente questi sono molto semplici ("cammina", "corri"); successivamente, si fanno via via più complessi e articolati. Si vede bene come una simile strategia vada ad assecondare uno dei principali aspetti che contraddistinguono l'acquisizione linguistica in età infantile, ovvero l'uso integrato dei sensi e della motricità associato alla scoperta della lingua. Non meno importante è l'abbattimento del filtro affettivo, in quanto il discente non si sente forzato nella produzione in un codice che ancora non padroneggia.

Nell'ambito del mio percorso didattico, ho fatto e continuerò a fare ricorso al TPR per l'introduzione di nuovi elementi linguistici.

## CAPITOLO 3

### 3. Pianificazione del progetto di Ricerca-Azione

#### 3.1 Tipologia di progetto: uno studio di caso

Come anticipato, il mio progetto di ricerca consisterà in uno studio di caso. Nello specifico, prevede come oggetto e destinatario d'analisi un ristretto gruppo di studenti: quattro bambini frequentanti la classe prima della scuola primaria e con competenze linguistiche eterogenee: M. (5 anni, anticipataria), G. (5 anni, anticipatorio), K. e S. (6 anni)<sup>30</sup>.

M. è pakistana; è arrivata in Italia con la famiglia a luglio 2015 e ha cominciato il laboratorio come principiante assoluta. Non ha mai avuto occasione di frequentare la scuola dell'infanzia, iniziando così il suo percorso alla primaria con gravi difficoltà tanto nell'utilizzo di materiali e strumenti (il quaderno, le forbici, ecc.) quanto nel disegno e in altre attività manipolative.

G. e K. sono cinesi. G. è in Italia da un paio d'anni, ha frequentato la scuola dell'infanzia per pochi mesi e a casa parla solo la lingua materna. Ha iniziato il laboratorio di italiano con un bagaglio lessicale di poche parole e presenta ancora molte difficoltà nell'articolare i suoni. K., invece, è nato in Italia, dove ha frequentato regolarmente la scuola dell'infanzia.

S., cingalese, anch'egli nato in Italia, si è aggiunto al gruppo a partire dal 30 novembre. Come K., ha frequentato qui la scuola dell'infanzia. Sebbene in famiglia parlino entrambi esclusivamente la lingua materna, hanno raggiunto un livello di competenza A2 del QCER.

Nonostante l'eterogeneità del livello linguistico, i bisogni dei bambini si uniformano in prospettiva interdisciplinare, in quanto gli obiettivi cognitivi individuati in fase di ricognizione interessano tutti allo stesso modo. Questo significa per l'insegnante riuscire a strutturare attività fruibili a più livelli, che tengano conto delle differenze, ma che risultino utili e motivanti per tutti.

---

<sup>30</sup> I nomi degli alunni sono sostituiti con lettere per motivi di privacy.

La mattina del 22 febbraio, Arianna, maestra di S., G. e K., mi ferma per un breve colloquio durante la ricreazione. Ha bisogno di parlarmi a proposito di K. Secondo Arianna, i progressi del bambino nella L2 sono stati notevoli, tanto che, seppure con qualche attenzione in più da parte dell'insegnante, è in grado di seguire la lezione al pari dei compagni. Ritiene quindi importante che K. concluda al più presto il percorso laboratoriale per riprendere una regolare frequentazione delle lezioni. A partire dal 2 marzo, viene quindi definitivamente ritirato dal gruppo.

Al contempo, mi propone di inserire nel gruppo un altro bambino, R., le cui difficoltà sono emerse nel corso del primo quadrimestre, rivelandosi via via crescenti tanto nell'ambito dell'apprendimento quanto in quello relazionale.

Questo il quadro tracciato brevemente da Arianna e appuntato da me sul diario: R., sebbene sia nato in Italia, ha origini tunisine da parte di madre. Del padre non si hanno notizie; la mamma si è risposata con un compagno di origini brasiliane quando il bambino aveva quattro mesi, ma solo da un paio d'anni R. lo chiama 'papà'. In Italia, ha frequentato la scuola dell'infanzia e a casa, con la famiglia, parla la nostra lingua.

A livello linguistico, per quanto riguarda la produzione orale, l'alunno produce frasi poco strutturate e la sua capacità espressiva risulta piuttosto disordinata. Anche il vocabolario è povero e, talvolta, confuso. Nella comprensione di facili testi e/o consegne orali deve essere guidato individualmente dall'insegnante. A livello fonetico, fatica nel riconoscere vocali e consonanti, il che costituisce un ostacolo nel processo di apprendimento della letto-scrittura.

Per quanto riguarda le capacità logiche, R. presenta difficoltà nell'orientamento spazio-temporale (prima/dopo; destra/sinistra; durate temporali) e, nelle attività di riordino di sequenze, non supera il numero di due. Laura, la maestra di matematica, conferma tali criticità con la segnalazione di una certa fatica nel riconoscere e comprendere situazioni problematiche, e quindi nell'individuare le possibili soluzioni.

In riferimento alla sfera relazionale, infine, le insegnanti hanno riscontrato da parte dell'alunno significative difficoltà nella socializzazione con i compagni. R., infatti,

sin dall'inizio dell'anno, alterna momenti di aggressività fisica e verbale a momenti di sudditanza nei confronti dei compagni di classe.

Quello che desta maggiore preoccupazione nelle maestre è però il fatto che R. appaia sempre più abbattuto: sebbene infatti sia un bambino volenteroso e curioso nei confronti delle attività proposte, gli insuccessi e la scarsissima autonomia operativa creano in lui crescente frustrazione e scoramento.

Ritengono quindi che l'inserimento nel laboratorio linguistico possa giovare al bambino prima di tutto su un piano emotivo e motivazionale.

Il lavoro in piccolo gruppo all'interno di un clima rilassato e positivo, unito alla maggiore attenzione che l'insegnante può dedicare a ciascun alunno, possono giovare infatti al miglioramento delle relazioni e all'acquisizione di una maggiore fiducia in se stesso.

In secondo luogo, gli obiettivi formativi delineati con le maestre in fase di ricognizione rispondono ai bisogni dell'alunno.

### **3.2 Gli attori della RA: il gruppo di progetto**

Primo attore e conduttore della RA è la figura dell'insegnante che, indossati i panni del professionista-riflessivo, avvia una pratica di analisi critica sul proprio operato, seguendo un percorso rigorosamente strutturato e adeguatamente supportato da un apparato teorico.

Ogni rischio di autoreferenzialità a cui una riflessione incentrata sul sé potrebbe condurre è evitato dalla dimensione collaborativa della RA, grazie a cui la pratica riflessiva diviene un'operazione plurale. L'insegnante-ricercatore, infatti, forma un gruppo di progetto che contribuisce alla ricerca tanto nella predisposizione e nell'utilizzo degli strumenti di osservazione quanto nella riflessione critica su dati e processi.

Al momento della decisione di avviare il progetto di ricerca, parte del *team* era già formato e ben affiatato: la pratica di confronto e condivisione con le docenti di classe dei bambini si era infatti già consolidata come prassi. Ai fini della ricerca, il gruppo è stato poi allargato tramite il coinvolgimento di alcuni attori esterni alla scuola, quali la *tutor* e l'osservatrice esterna.

È costituito quindi da:

- le docenti di classe dei bambini (IA e IB);
- un'osservatrice esterna, insegnante di italiano L2 e attualmente iscritta al corso di laurea in Scienze della Formazione primaria presso l'Università degli Studi di Padova;
- la *tutor*;
- l'insegnante-ricercatrice (io).

E gli studenti? Data la loro giovanissima età, non sarà possibile coinvolgerli direttamente nella pratica riflessiva. Ciò non significa che il loro ruolo passi in secondo piano. Proprio a causa dell'impossibilità di chiedere la loro opinione sulle attività e i materiali proposti tramite questionari o interviste strutturate, mi sono fatta più attenta e ricettiva durante le ore di lezione per individuare eventuali ambiti di preferenza su cui orientare la mia azione.

L'idea dell'introduzione sistematica della fiaba all'interno del laboratorio L2 ha cominciato a prendere forma quando, alla ricerca di una nuova direzione da dare alle attività laboratoriali, ho letto ai bambini *Eulalia cerca casa* di Sue Camm. L'interesse e il coinvolgimento durante la lettura, sempre supportata dalle immagini, sono stati altissimi anche da parte dei principianti assoluti. Inoltre, la motivazione si è mantenuta forte anche nello svolgimento delle attività correlate, tanto che, al termine della lezione, hanno tutti avanzato la richiesta di ripetere presto l'esperienza.

### **3.3 Pianificazione del mio progetto di ricerca**

La RA non deve essere confusa con la consueta analisi e riflessione sulle esperienze che di prassi ogni insegnante conduce nel proprio lavoro, ma segue un percorso sistematico e un metodo di raccolta dati rigoroso.

Questa si sviluppa infatti secondo una scansione ben determinata di fasi, ripetute con andamento ciclico 'a spirale': ricognizione, pianificazione, azione, osservazione e monitoraggio dell'azione, riflessione condivisa e valutazione,

eventuale nuova azione. Una volta individuato il *focus* della ricerca, va quindi predisposto un piano d'azione.

In questo capitolo si vuole tracciare il piano d'azione nelle sue linee generali, tenendo ben presente che sarà soggetto a riaggiustamenti e correzioni di tiro, a seconda di quanto la riflessione e il monitoraggio *in itinere* suggeriranno.

### **3.3.1 Contenuti e pratiche finalizzati a migliorare l'azione**

Durante la fase di ricognizione si sono ridefiniti assieme alle docenti di classe gli obiettivi del laboratorio alla luce dei nuovi bisogni emersi.

Quelli su cui si è deciso di focalizzare la presente ricerca possono essere così riassunti:

1) Obiettivi formativi specifici:

- verbalizzare immagini con singole parole o semplici descrizioni;
- saper riferire semplici avvenimenti o esperienze vissute, seguendo un ordine logico e/o cronologico;
- interagire in modo semplice con i compagni relativamente ad argomenti molto familiari.

2) Obiettivi cognitivi complementari:

- conoscere e usare gli organizzatori temporali;
- riordinare cronologicamente fatti e sequenze;
- sviluppare il senso dell'identità personale, percepire le proprie esigenze e i propri sentimenti, saperli esprimere in modo sempre più adeguato attraverso il linguaggio verbale e non verbale.

Al fine del loro perseguimento, ho pensato di introdurre nel laboratorio la lettura ad alta voce della fiaba, associandola ad attività miranti allo sviluppo delle abilità-obiettivo.

### **3.3.2 Tempo previsto**

Il percorso di RA ha preso avvio nel mese di febbraio 2016 con le fasi di ricognizione e pianificazione e avrà termine nel mese di ottobre dello stesso anno con la stesura della tesi di master, recante la descrizione dello sviluppo del progetto di ricerca accompagnata dalla valutazione degli effetti prodotti.

I cicli di azione, osservazione, monitoraggio e riflessione *in itinere* avranno inizio il 29 febbraio per concludersi il 27 maggio.

### **3.3.3 Piano d'azione**

#### **3.3.3.1 Avviare la ricerca: principi etici del progetto**

In questa fase, il docente-ricercatore deve adoperarsi affinché il lavoro di ricerca venga impostato correttamente. Da un punto di vista strettamente pragmatico, questo significa:

- reperire le autorizzazioni necessarie all'avvio del progetto di ricerca da parte della scuola;
- poiché il progetto di ricerca vede coinvolti studenti minorenni, informare i genitori sul lavoro che si ha intenzione di condurre in classe e ottenere la loro autorizzazione a fotografare, registrare o riprendere in video;
- formare il gruppo di progetto, illustrando agli attori coinvolti le modalità di conduzione della RA e verificare la loro disponibilità in termini di tempo e mansioni;
- verificare la disponibilità della strumentazione necessaria alla raccolta dei dati.

Il progetto di ricerca viene presentato alle docenti di classe nell'ambito di un incontro appositamente organizzato, al quale partecipa anche l'insegnante funzione strumentale Marta Scandola, in rappresentanza del dirigente scolastico. Insieme a quest'ultima, già protagonista di un percorso di Ricerca-Azione presso le scuole medie Fainelli, spiego alle insegnanti di classe i principi e le caratteristiche della RA. È fondamentale, infatti, in fase d'avvio, fare richiesta del consenso di tutti i soggetti coinvolti, assicurando il rispetto dei dati personali, specificando gli

obiettivi della ricerca e precisando chiaramente le modalità di utilizzo dei dati emersi.

Il progetto viene accolto da subito con curiosità ed entusiasmo. Tutti i partecipanti si dicono disponibili a ‘mettersi in gioco’, ad analizzare e, se necessario, mettere in crisi le proprie convinzioni attraverso la pratica del dialogo e del confronto.

Poiché gli studenti coinvolti sono minorenni, si stabilisce in che modo ottenere l’autorizzazione dei genitori a fotografare o riprendere in video i loro figli. Marta propone di procedere con un colloquio con i familiari interessati per spiegare loro, con l’ausilio della mediatrice linguistica, le caratteristiche e le finalità del progetto. Solo in un secondo momento si procederà con la compilazione e la firma di un apposito modulo: “Liberatoria riprese foto e video. Dichiarazione di consenso all’utilizzo della propria immagine durante riprese audiovisive e fotografiche”. Nel frattempo, Marta si fa carico di presentare il progetto al dirigente scolastico. Il suo consenso verrà formalizzato attraverso un apposito documento messo a disposizione di noi docenti-ricercatori dall’Università Ca’ Foscari: “Consenso per percorsi di ricerca nella scuola o presso enti”.

### **3.3.3.2 Ricognizione**

Una volta verificata l’esistenza delle condizioni favorevoli alla realizzazione del progetto, ho potuto dare avvio, nel mese di febbraio, alla fase di ricognizione. Questa ha avuto inizio con un colloquio chiarificatore con le docenti di classe, assieme alle quali si è concordato il *focus* della ricerca. Dopo essermi confrontata con la mia *tutor* circa la sua validità, ho potuto dare inizio alla pianificazione vera e propria, coinvolgendo anche l’osservatrice esterna.

La fase di pianificazione ha previsto diverse tappe:

- il reperimento di bibliografia da proporre in classe (fiabe/favole/racconti propri della tradizione italiana o comunque parte del bagaglio culturale del nostro paese);
- il confronto con la *tutor* e il reperimento di bibliografia utile ai fini della ricerca (insegnare l’italiano ai bambini; neuropedagogia delle lingue; la valenza didattica della fiaba; la fiaba nel laboratorio di italiano L2 ecc.);

- il reperimento del materiale per la (video)registrazione delle lezioni (registratore – videocamera);
- l'individuazione del tipo di attività da proporre ai discenti (confronto e discussione delle idee con le docenti di classe e l'osservatrice esterna);
- un incontro con l'osservatrice esterna per l'esposizione del progetto di ricerca e una prima discussione sulla strumentazione da utilizzare per la raccolta dei dati.

### **3.3.3.3 Azione, monitoraggio e riflessione *in itinere***

Tra i mesi di marzo, aprile e maggio verranno proposte al gruppo classe 5 unità didattiche (5 cicli), ognuna delle quali sarà imperniata sulla lettura di una fiaba.

Le singole UD saranno svolte nell'arco di quattro lezioni da due ore ciascuna. Le ultime tre lezioni di maggio saranno dedicate ad un ripasso generale.

Ogni ciclo prevede:

- la pianificazione dettagliata, lo svolgimento e la (video)registrazione di alcune attività finalizzate allo sviluppo delle abilità indicate negli obiettivi formativi;
- il riascolto delle registrazioni e la raccolta dei dati attraverso una scheda di osservazione appositamente predisposta. La raccolta dei dati secondo questa modalità sarà effettuata una volta a settimana, sia da parte dell'insegnante ricercatrice sia da parte dell'osservatrice;
- l'osservazione diretta in classe da parte dell'osservatrice esterna (una volta per UD). Anche in questo caso l'osservazione sarà supportata da strumenti appositamente predisposti;
- la stesura del diario dell'insegnante-ricercatrice, effettuata 'a caldo' al termine di ogni lezione;
- l'aggiornamento delle docenti di classe, al termine di ogni lezione: 1) tramite un dettagliato resoconto scritto del programma svolto, inviato per posta elettronica; 2) tramite breve colloquio durante la ricreazione;

- momenti collettivi e collaborativi di condivisione dei dati raccolti, riflessione e valutazione: 1) con le docenti di classe, una volta al mese; 2) con l'osservatrice esterna, al termine di ogni fase;
- breve relazione scritta e pianificazione dell'intervento successivo.

#### **3.3.3.4 Riflessione e valutazione finali**

Al termine dei cicli d'azione, osservazione, monitoraggio e riflessione *in itinere*, inizierà la fase di riflessione finale sugli esiti dell'intero processo: le azioni proposte sono state efficaci? In quale misura? Cosa può ancora essere migliorato? Anche in questa fase, le considerazioni personali verranno condivise e poste a confronto con quelle delle docenti di classe e dell'osservatrice. Sarà quindi possibile, alla luce dei punti di forza e dei punti di debolezza dell'azione intrapresa, valutare i risultati dell'intervento e formulare nuove ipotesi di lavoro per l'anno a venire. Anche in questo caso, seguirà la stesura di un elaborato scritto con la descrizione e la valutazione dello sviluppo del progetto di ricerca nella sua globalità.

#### **3.3.4 Dati per raccogliere le tracce del lavoro**

Momento fondamentale della RA e componente imprescindibile dell'osservazione è costituito dalla raccolta dei dati, poiché essi andranno a costituire “il materiale grezzo”<sup>31</sup> su cui sviluppare la riflessione. Affinché questa risulti efficace, è fondamentale avere ben chiaro cosa si andrà ad osservare e quindi quali dati si andranno a rilevare.

Essendo la RA un metodo di ricerca che si avvale di un approccio prevalentemente qualitativo, al fine di garantire l'oggettività della valutazione è bene che questi vengano rilevati da più persone e con strumenti diversi, per essere successivamente messi a confronto (triangolazione).

---

<sup>31</sup> De Luchi, M. (2015) *Metodologia della ricerca nella didattica delle lingue*, [Internet] (52 pagine) Venezia, Università degli Studi Ca' Foscari, [http://elearning.itals.it/file.php/177/M01-MATERIALI/DE\\_LUCHI\\_RICERCA\\_LINGUE.pdf](http://elearning.itals.it/file.php/177/M01-MATERIALI/DE_LUCHI_RICERCA_LINGUE.pdf), (con password), p. 28 (Ultima consultazione 06/05/2017).

Nell'ambito di questo progetto, i dati verranno raccolti da me, in qualità di docente-ricercatrice di italiano L2 e dall'osservatrice esterna, per essere poi triangolati con le docenti di classe dei bambini e con l'osservatrice stessa.

Saranno quindi prevalentemente dati primari, rilevati mediante osservazione diretta o registrazione, durante la lezione di italiano L2. Nello specifico, assumeranno la forma di materiale:

- audio e/o audiovisivo (poi completati della relativa trascrizione);
- scritto (appunti e rilevazioni dell'insegnante di italiano L2 – io – e dell'osservatrice esterna);

integrati con:

- materiale fotografico;
- schede somministrate durante la lezione e materiale prodotto dai bambini (cartelloni, disegni ecc.);
- dati secondari, quali la documentazione ufficiale scolastica (PDP; relazioni delle insegnanti; valutazioni delle pagelle del primo quadrimestre ecc.).

I dati di tipo quantitativo (quali ad esempio il numero degli interventi di un singolo alunno durante un'attività di gruppo, la durata dell'esposizione orale o la frequenza d'utilizzo degli indicatori temporali durante l'esposizione), verranno raccolti in tabelle o schemi ed espressi in cifre e/o percentuali.

Tutti i dati raccolti verranno riassunti in quadri o in tabelle e saranno accompagnati dalle considerazioni emerse dalla loro interpretazione.

Non va dimenticato che la raccolta dei dati e il loro trattamento, coinvolgendo direttamente una pluralità di persone, pongono delle importanti questioni etiche. La privacy costituisce infatti un diritto inderogabile e trova specifico riconoscimento nel Codice della Privacy (D.lgs. 196/2003). All'avvio di ogni progetto di ricerca è quindi necessario richiedere il consenso di tutti i soggetti coinvolti, non solo assicurando il rispetto dei dati personali, ma specificando gli obiettivi della ricerca e il conseguente utilizzo dei dati emersi.

### 3.3.5 Tipo di strumenti per la raccolta dati

- Diario dell'insegnante.

Come sottolinea Coonan, il diario è un tipo di strumento 'introspeetivo' perché attraverso di esso "l'individuo è in grado di scoprire e di conoscere le parti più nascoste del suo modo di fare l'insegnante"<sup>32</sup>. La sua stesura 'a caldo', regolarmente condotta, lo rende un valido strumento per la riflessione da parte di chi lo redige sulla propria prassi didattica (*reflection on action*) e sulle convinzioni, idee o assunti che la determinano. I dati che ho cominciato a raccogliere all'interno del diario sono prevalentemente di tipo 'affettivo'<sup>33</sup>, in quanto vi annoto le mie sensazioni circa l'esito della lezione, le osservazioni sul modo in cui io stessa ho reagito di fronte a determinate situazioni e la mia soddisfazione/insoddisfazione riguardo al modo in cui ho impostato le attività programmate. Queste si accompagnano a ipotesi riguardo le reazioni degli studenti e interpretazioni provvisorie sulle loro difficoltà. Nella sua consultazione ai fini della riflessione, che può essere tanto individuale quanto condivisa con altri attori del gruppo di progetto, va tenuto in debito conto il taglio fortemente soggettivo che chi lo redige dà alle proprie annotazioni.

A mio parere, questo tipo di strumento presenta però più di un limite: innanzitutto, esige una forte auto-disciplina da parte del ricercatore, che deve impegnarsi a redigerlo con costanza. In caso contrario, rischia di diventare una fonte di informazioni poco chiara e lacunosa. In secondo luogo, deve essere steso 'a caldo': i ricordi sfumano velocemente e a distanza di tempo rischiano di essere falsati. Infine, se il ricercatore manca nel prendersi il tempo adeguato per la sua compilazione, corre il pericolo di trasformare il diario in un mero resoconto di accadimenti, trascurando di annotare le proprie riflessioni su di essi.

---

<sup>32</sup> Coonan, C. M. (s.d.) *La Ricerca Azione*, [Internet] (64 pagine), Università degli Studi Ca' Foscari di Venezia, [http://venus.unive.it/aliasve/moduli/didattica\\_intercultura/ricerca\\_azione.pdf](http://venus.unive.it/aliasve/moduli/didattica_intercultura/ricerca_azione.pdf), p. 29 (Ultima consultazione 28/02/2016)

<sup>33</sup> *Ibid.*

- Resoconti dettagliati delle lezioni da inviare sistematicamente alle docenti di classe e all'osservatrice.

Al loro interno, accompagno la stesura del programma (con specificazione per ogni attività di: obiettivi di apprendimento, modalità di svolgimento, bibliografia) con brevi osservazioni sugli alunni sia dal punto di vista del rendimento, sia da quello della partecipazione (quindi dell'interesse e della motivazione). Contrariamente a quanto faccio nel diario, cerco di essere il più possibile descrittiva, riportando puntualmente comportamenti e situazioni per dati concreti e usando un linguaggio denotativo.

- Annotazioni sul campo da parte dell'insegnante ricercatrice o dell'osservatrice. Questo strumento verrà usato in modo estemporaneo, per annotare durante lo svolgimento della lezione eventi che si ritengono particolarmente significativi. Come sottolinea Coonan<sup>34</sup>, le note sul campo devono essere uno strumento "longitudinale perché pochi dati raccolti in un arco di tempo molto ridotto non potranno fornire informazioni sufficienti per avere un quadro significativo e spiegabile della questione in esame".
- Cronaca diretta, qualora si decida di osservare un alunno per un breve periodo di tempo, da parte dell'osservatrice esterna.
- Registrazioni audio e/o video delle lezioni. Essendo gli obiettivi da perseguire incentrati sulla produzione e sull'interazione orale, quelli della registrazione e della videoregistrazione si configurano come strumenti cruciali ai fini della valutazione che per essere oggettiva non può avvenire in tempo reale, ma deve avvalersi della riesamina in differita della *performance* comunicativa.

Per quanto riguarda in particolare la raccolta dati sulle attività di interazione, la videoregistrazione è da preferire alla registrazione audio, in quanto tiene traccia anche della componente non verbale della comunicazione.

Anche questo strumento, tuttavia, presenta alcuni limiti. Il primo è di ordine meramente tecnico: affidandosi a una macchina, il ricercatore deve essere

---

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 34.

consapevole della possibilità che questa possa inaspettatamente smettere di funzionare o creare altri tipi di problemi, compromettendo così un'ottimale registrazione o revisione dei dati.

In secondo luogo, va ricordato che videoregistrazione non è sinonimo di oggettività. In caso la telecamera non sia posizionata in un punto fisso, la persona addetta alle riprese, scegliendo un'inquadratura piuttosto che un'altra, imprimerà inevitabilmente un margine di soggettività al video, col rischio di perdere dati che potrebbero invece essere rilevanti ai fini della ricerca.

Infine, la consapevolezza di essere ripresi, potrebbe influire sul comportamento (anche linguistico) degli studenti che, presi da timidezza o imbarazzo, potrebbero innalzare il filtro affettivo.

- Pattern analysis delle (video)registrazioni. Queste verranno condotte con l'ausilio dell'osservatrice esterna e saranno supportate da griglie di osservazione appositamente predisposte a seconda del *focus* prestabilito. Potranno essere effettuate 'a mente aperta', con finalità esplorative, oppure tenendo a mente un obiettivo (linguistico, cognitivo, metodologico) già focalizzato.

## CAPITOLO 4

### 4. Messa in atto del percorso di Ricerca-Azione

#### 4.1 Premesse alla programmazione: la scelta dei testi

Una volta stabilito il *focus* della ricerca e delineato il piano d'azione, inizia la fase di programmazione e messa in atto.

Il 19 febbraio procederò con la presentazione della prima fiaba. Mi si pongono quindi due questioni:

- 1) quali fiabe scegliere;
- 2) come strutturare il percorso didattico coniugando il metodo esperienziale con il racconto di una fiaba.

Prima di cominciare con la selezione vera e propria, sento il bisogno di fare un po' di chiarezza sul concetto di "letteratura per l'infanzia", poiché è all'interno di questo campo che, d'ora in poi, prenderà avvio ciascuna delle unità didattiche che andrò a ideare. Mi domando quindi:

- che cos'è la letteratura per l'infanzia?
- Quali generi e quali tipi testuali vi rientrano?
- Secondo quali criteri avverrà la mia selezione?

Una prima definizione, sintetica ed esaustiva, viene data da Blezza Picherle<sup>35</sup>:

La letteratura per l'infanzia è [...] una produzione editoriale rivolta ad un pubblico di bambini, ragazzi, adolescenti e "giovani adulti" (*young adults*), di un'età compresa tra gli zero e i 16/18 anni. Essa comprende sia la narrativa (*fiction*), ossia tutte le forme narrative e i generi letterari, sia la divulgazione (*non fiction*), ossia tutti i tipi di testi, illustrati e non, che diffondono informazioni, conoscenze e concetti in diversi ambiti disciplinari.

Tale determinazione può essere ulteriormente ampliata e "problematizzata" se si considera che, accanto alle opere scritte intenzionalmente per l'infanzia e per la gioventù, confluiscono in essa anche narrazioni inizialmente destinate ad un pubblico adulto, siano queste di estrazione colta o popolare. Rientrano in questa casistica, ad esempio, il genere letterario della fiaba e i molti 'classici' di cui i

---

<sup>35</sup> Blezza Picherle, S. (2016) *Letteratura per l'infanzia. Ambiti, caratteristiche, autori*, Verona, Edizioni QuiEdit, p. 3.

ragazzi si sono appropriati nel tempo<sup>36</sup>, “facendone una loro letteratura di elezione, perché al contrario degli abituali testi un po’ troppo didascalici, soddisfacevano i loro bisogni fantastici, avventurosi, creativi”<sup>37</sup>.

Il panorama della lettura per l’infanzia di ambito letterario (e non divulgativo) si può quindi riassumere in questo modo:

- tutti i generi letterari (fiaba, favola, leggenda, mito, romanzo storico, avventuroso, *fantasy*, giallo, romanzo autobiografico, poesia ecc.);
- romanzi di generi contaminati;
- testi adattati, ridotti e riscritti (fiabe, favole, romanzi classici ecc.);
- romanzi classici (*Robinson Crusoe* di Defoe, *I viaggi di Gulliver* di Swift, ecc.);
- romanzi, albi e *graphic novel* per adolescenti (*young adult*);
- letteratura a colori (albi illustrati e libri illustrati per tutte le età);
- giornalini e fumetti per bambini e ragazzi;
- testi teatrali per ragazzi (scritti intenzionalmente *ex novo* per il teatro o versioni teatrali di romanzi per l’infanzia e l’adolescenza);
- media narrativi (trasposizioni di libri in film e viceversa; contaminazione tra media e libri; narrazioni ipertestuali, anche in videogiochi)<sup>38</sup>.

La letteratura per bambini e ragazzi, intesa come complesso di opere scritte di proposito per essi, conta poco più di due secoli di vita. Il genere da cui prende origine è proprio la fiaba: un tipo di narrazione originariamente trasmessa in forma orale ad un uditorio composto precipuamente da adulti. Con le raccolte di Basile e Perrault, la fiaba popolare prende per la prima volta forma scritta<sup>39</sup>. Quando, in epoca illuminista, i racconti fiabeschi cominciano ad apparire frivoli, e quindi non più idonei per la fascia d’età per cui sono nati, vengono indirizzati, con gli opportuni adattamenti, alla lettura di bambini e ragazzi, diventando di fatto letteratura per l’infanzia.

---

<sup>36</sup> Si pensi a capolavori quali *Robinson Crusoe* (1719) di Daniel De Foe, *L’isola del tesoro* (1883) di Robert Louis Stevenson, le opere di Charles Dickens (1812-1870), o al più recente e sempre amatissimo *Il Piccolo principe* (1943) di Saint Exupery.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>38</sup> Il quadro riassuntivo è tratto da Blezza Picherle, S. (2016) *Letteratura per l’infanzia. Ambiti, caratteristiche, autori, op. cit.*, p. 5.

<sup>39</sup> “Il discorso della letteratura giovanile si usa farlo cominciare proprio con Gianbattista Basile, il quale pubblica una raccolta di fiabe in dialetto napoletano, *Lo cunto de li cunti overo lo trattenimento de’ peccerille*, che verrà edita nel 1674 a Napoli con il titolo di Pentamerone. [...] Il vero atto di nascita della Letteratura per l’infanzia lo si colloca invece nel 1697 con Charles Perrault (1697 – 1703), il quale dà alle stampe una raccolta di fiabe, *Contes de ma mère l’Oye (I racconti di mamma l’Oca)*, scritte per le giovinette dell’epoca” (*Ibid.*, p. 15).

All'interno di questo genere letterario rientrano diversi tipi di composizioni scritte<sup>40</sup>:

- *la fiaba popolare*: si tratta di racconti di matrice orale e di estrazione etnico-popolare. L'autore cerca di trascrivere nel modo più fedele possibile la narrazione così come viene proposta dalla viva voce dei "contafiabe" (si pensi alle raccolte di Pitré, Nerucci ecc.);
- *la fiaba classica*: la sua origine è popolare ma ha subito nella trasposizione scritta libere modificazioni da parte degli autori che ne hanno curato la raccolta (Fratelli Grimm, Basile, Calvino ecc.);
- *la fiaba d'arte, d'autore o letteraria*: l'autore, pur traendo motivi e temi dalla tradizione popolare orale, li rielabora in un linguaggio letterario artisticamente raffinato e personale. Nella maggior parte dei casi nascono come testi scritti. Tra queste si ricordano le raccolte di Andersen, Perrault, Hoffmann, Hauff ecc.;
- *la fiaba moderna o contemporanea*: consiste in ogni racconto fiabesco che sia invenzione nuova e originale dell'autore. Tra gli autori di fiabe contemporanee ricordiamo Rodari, Argilli, Piumini ecc.

Come si vede, l'ambito all'interno del quale andrò a operare le mie scelte è estremamente vasto, variegato e complesso. Di fronte a me si apre un affascinante ed enorme ventaglio di possibilità.

Comincio quindi a pensare che la scelta operata in fase di ricognizione circa il genere della fiaba non debba diventare un limite, precludendo a priori altre opzioni altrettanto valide dal punto di vista narrativo e/o psicologico. Così, dopo le prime visite alle biblioteche e alle librerie di Verona, decido di tenere in considerazione anche generi e tipi testuali altri rispetto alla fiaba classica o alla fiaba d'autore. Una possibilità molto interessante mi sembra offerta per esempio dalla letteratura a colori e in particolare dagli albi illustrati. Attratta dall'elevata qualità delle immagini e dalle tematiche trattate, comincio a segnarmi sul diario di bordo alcuni

---

<sup>40</sup> Per la seguente classificazione cfr. *Ibid.*, p. 18.

titoli: *La zuppa di sasso*<sup>41</sup>; *La balena della tempesta*<sup>42</sup>; *L'onda*<sup>43</sup>: albi illustrati i primi due, un *wordless book* il terzo.

#### **4.1.1 Strutturazione di uno strumento operativo per la selezione dei testi in prospettiva glottodidattica**

Avere di fronte un'ampia possibilità di scelta implica naturalmente il saper scegliere: nel mio caso, questo significa essere in grado di compiere una selezione oculata, tenendo conto dei bisogni dei miei destinatari. Una volta definito a grandi linee un quadro generale sulla letteratura per l'infanzia, devo quindi tornare a indossare, di fronte ad esso, i panni dell'insegnante di lingua.

Quali opere, quali testi, posso ritenere adatti ai miei alunni? In questo senso mi viene in aiuto Daloiso, ricordandomi che, in generale, un'opera può essere ritenuta adatta a un bambino quando garantisce lo sviluppo delle dimensioni: emozionale, linguistica ed educativa<sup>44</sup>. Sul piano educativo, in particolare, Daloiso enumera per parole chiave alcuni requisiti essenziali affinché una qualsiasi opera, a prescindere dal genere testuale a cui appartiene, possa essere considerata un buon testo per bambini<sup>45</sup>:

- *azione*: il testo implica una risposta fisica nell'ascoltatore/lettore (come ad esempio la presenza di un ritornello che invita alla sua recitazione);
- *brevità*: all'interno di uno stesso genere, i testi rivolti a bambini sono in genere più brevi di quelli rivolti a un pubblico adulto;
- *comprensibilità*: i testi rivolti a bambini adottano generalmente strategie linguistiche e testuali atte a facilitare il processo di comprensione da parte dei loro destinatari;
- *coinvolgimento emotivo*: è necessario che il testo generi una risposta emotiva positiva nel suo destinatario attraverso lo stimolo della sua

---

<sup>41</sup> Vaugelade, A. (2001) *La zuppa di sasso*, Milano, Babalibri.

<sup>42</sup> Davies, B. (2014) *La balena della tempesta*, Torino, EDT.

<sup>43</sup> Lee, S. (2008) *L'onda*, Mantova, Edizioni Corraini.

<sup>44</sup> cfr. Daloiso, M. (2009) *L'italiano con le fiabe. Costruire percorsi didattici per bambini stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni, p. 7.

<sup>45</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 11.

intelligenza simbolica e il processo di identificazione in uno o più personaggi;

- *coinvolgimento cognitivo*: per il bambino il testo deve presentarsi come un'occasione per mettere in gioco le proprie competenze cognitive e allo stesso tempo di arricchirle;
- *melodia*: non solo i componimenti in versi, ma anche i testi narrativi presentano una loro salienza a livello melodico. Questa è determinata da un lato dalla particolare forma del linguaggio narrativo letterario (stile), dall'altro dalla presenza di ritornelli o sezioni-chiave della storia in cui la scelta delle parole avviene sulla base delle proprietà fonetiche del lessico;
- *positività*: il testo soddisfa il bisogno di riuscita e di costruzione dell'autostima del bambino attraverso la proposta di risoluzioni positive a situazioni critiche proprie del suo vivere quotidiano;
- *ripetitività*: il testo presenta ripetizioni a livello linguistico e narrativo. La ripetitività è di fondamentale importanza per lo sviluppo del bambino in quanto infonde sicurezza, creando quindi piacere e a livello neurologico consente di creare connessioni sinaptiche stabili;
- *sorpresa*: la prevedibilità del testo viene bilanciata con l'introduzione di alcuni elementi di sorpresa (narrativi o linguistici) al fine di mantenere alta l'attenzione e sollecitare la motivazione del piccolo lettore/ascoltatore.

Non mi resta che tradurre in strumento operativo le premesse sin qui esposte: una tabella riassuntiva dei criteri da adottare per la selezione dei testi, formulati attraverso alcune domande guida (cfr. APPENDICE 3).

Per la sua strutturazione tengo come punto di riferimento la tabella proposta dallo stesso Daliso<sup>46</sup>. Poiché mi sembra uno strumento valido e rispondente alle mie esigenze, scelgo di adottarla così com'è, apportandovi solo qualche modifica. La tabella manca infatti di una sezione che mi possa guidare nella valutazione delle illustrazioni. Decido quindi di integrarla. La dimensione iconica è di fondamentale

---

<sup>46</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 27.

importanza per sostenere il processo di comprensione durante il racconto/lettura, in quanto:

- a livello neuropsicologico, data la centralità dell'esperienza neurosensoriale nel processo di apprendimento, è più proficuo proporre supporti extralinguistici che sostengono la comprensione anziché ridurre o modificare eccessivamente l'input linguistico<sup>47</sup>;
- il linguaggio iconico è facilmente decodificabile dai bambini: si configura quindi come un supporto fondamentale per l'individuazione dei personaggi e delle sequenze narrative<sup>48</sup>;
- le illustrazioni, se originali ed espressive, “offrono al bambino l'opportunità di riconoscere tutte le sfumature del proprio mondo emotivo” attraverso l'identificazione e l'empatia, aiutandolo così “ad acquisire quella consapevolezza necessaria alla costruzione della propria identità”<sup>49</sup>.

#### **4.2 Strutturazione didattica: coniugare il metodo-esperienziale con il racconto della fiaba**

Coerentemente con il metodo esperienziale adottato per la conduzione del laboratorio, al fine di sviluppare le competenze poste come obiettivo in fase di ricognizione, prevedo di inserire nelle prime UD le seguenti fasi:

- elicitazione delle conoscenze pregresse;
- lettura della fiaba;
- attività di comprensione e produzione guidata sulle sequenze narrative (macro e micro);
- attività espressive e manipolative funzionali all'allestimento della rappresentazione teatrale del racconto;
- rappresentazione teatrale in forma di drammatizzazione, *role taking* o *role play*.

---

<sup>47</sup> Cfr. Daloiso, M. (2009) *La lingua nella scuola dell'infanzia*, op. cit., p. 62.

<sup>48</sup> Cfr. Daloiso, M (2009) *L'italiano con le fiabe. Costruire percorsi didattici per bambini stranieri*, op. cit., p. 34.

<sup>49</sup> Blezza Picherle, S. (2016) *Letteratura per l'infanzia. Ambiti, caratteristiche, autori*, op. cit., p. 141.

Saranno, questi momenti, specifico oggetto di osservazione, raccolta dati e riflessione.

#### Elicitazione delle conoscenze pregresse

Verrà realizzata attraverso il ricorso ad attività ludiche, *TPR*, osservazione di immagini ecc.

#### Lettura della fiaba

Per rendere più efficace e coinvolgente la lettura, saranno seguite le seguenti strategie:

- *preparazione dell'ambiente di apprendimento*: formeremo l'angolo del racconto disponendo le sedie in cerchio al centro della stanza. Il cerchio consente di mantenere in ogni momento il contatto visivo con gli allievi.

Non solo: Dallois spiega che

la costruzione di spazi specifici per il racconto di fiabe in italiano genera negli allievi una forte motivazione, determinata sia dal cambiamento della disposizione tradizionale dell'aula sia dalla percezione fisica da parte dei bambini di 'entrare nel mondo delle fiabe'<sup>50</sup>;

- *facilitazione della comprensione orale* attraverso il controllo, da parte dell'insegnante, degli aspetti legati alla dimensione linguistica (articolazione dei suoni; accentuazione delle parole-chiave), paralinguistica (aumento del tono della voce e modifica dell'intonazione in corrispondenza dei marcatori di discorso; modificazione del timbro vocalico in corrispondenza delle parti dialogiche; pause; uso accorto della voce per veicolare i sentimenti e le emozioni dei personaggi) ed extralinguistica (facendo ricorso alle dimensioni visiva, iconica, oggettemica, gestuale e mimica per sostenere e accompagnare la dimensione linguistica);
- *coinvolgimento degli allievi durante il racconto*: la lettura/il racconto della fiaba viene sempre accompagnato da attività di supporto alla comprensione, come: decodificare immagini, rispondere a domande guida, ripetere parti dialogiche o ritornelli, svolgere compiti extralinguistici in corrispondenza

---

<sup>50</sup> Dallois, M. (2009) *L'italiano con le fiabe. Costruire percorsi didattici per bambini stranieri, op. cit.*, p. 33.

di alcuni momenti precisi del racconto (come riprodurre suoni o far mimare le espressioni o le azioni dei personaggi) ecc.

#### Attività di comprensione e produzione guidata sulle sequenze narrative

Si tratta di attività che guidano i bambini nella comprensione prima globale poi più analitica del testo, portandoli a focalizzare l'attenzione sulle forme linguistiche di interesse e accompagnandoli nel loro reimpiego (abbinamento sequenza narrativa-immagine, risposta a domande referenziali generali, riordino, riproduzione e racconto della fiaba a partire da immagini ecc.)

#### Attività espressive e manipolative

Le attività espressive<sup>51</sup> e manipolative<sup>52</sup> che verranno proposte avranno lo scopo di consentire ai bambini di integrare quanto appreso con le loro preconcoscenze e abilità, coadiuvando così la rielaborazione dei concetti e la loro appropriazione affettiva.

In secondo luogo, essendo le attività di questo tipo individuali ma finalizzate ad essere unite e integrate al lavoro dei compagni per costruire qualcosa di collettivo, perseguono il fondamentale obiettivo formativo di imparare a collaborare per raggiungere uno scopo comune.

Non va dimenticato, infine, l'uso autentico della lingua collegato all'aspetto del fare e del costruire, che verrà incoraggiato dall'insegnante attraverso strategie di sollecitazione linguistica<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> Per attività espressive si intendono tutte le attività (come colorare, comporre un disegno, copiare immagini) finalizzate a stimolare le capacità espressive degli allievi, in particolare attraverso l'arte figurativa e il linguaggio iconico. Daloiso ricorda che: 1) possiedono una forte valenza esperienziale in quanto attivano la percezione (in questo caso visiva, soprattutto nelle attività di copiatura) e l'azione; 2) contribuiscono all'educazione generale dell'allievo in quanto consentono di sviluppare: la coordinazione oculo-manuale; le competenze semiotiche; la concettualizzazione di colori e la loro corretta associazione con gli oggetti; la capacità di riconoscere e rispettare la delimitazione dell'area di disegno. [Cfr. Daloiso, M. (2009) *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia*, op. cit., p. 172]

<sup>52</sup> Con questa espressione ci si riferisce ad attività creative quali la modificazione o la costruzione di materiali attraverso azioni pratiche (tagliare, incollare, modellare, strappare). I materiali messi a disposizione dei bambini sono flessibili, cioè facilmente modellabili, come la plastica, la stoffa, la gomma, la cartapesta ecc. Hanno una forte connotazione esperienziale in quanto soddisfano i bisogni neuro-sensoriali del bambino promuovendo l'interazione, la percezione e l'azione durante lo svolgimento dell'attività. (Cfr. *Ibid.*, p. 173)

<sup>53</sup> “Specialmente nella gestione di tecniche espressive e manipolative, le quali coinvolgono i bambini in attività spesso individuali (disegnare, colorare, ritagliare, incollare ecc.) e che richiedono un uso ridotto della lingua, la LS rischia di assumere un ruolo marginale” (*Ibid.*, p. 181) Una buona

### Drammatizzazione:

La drammatizzazione permette di usare:

- la lingua verbale;
- la gestualità;
- l'espressività del volto;
- l'intonazione della voce;

per sottolineare i vari aspetti del carattere dei personaggi, i loro sentimenti e le loro emozioni. Rientra nelle tecniche psicomotorie in quanto:

- “si fonda su una concezione della persona intesa come intreccio indissolubile di corporeità, intelligenza e affettività”<sup>54</sup>;
- “utilizza il movimento e la rappresentazione come strumenti per lo sviluppo congiunto di abilità motorie, cognitive e affettive”<sup>55</sup>.

Come tale possiede un forte valore esperienziale.

Nell'ambito della RA, le rappresentazioni non saranno oggetto di analisi per la valutazione della produzione linguistica degli studenti. Il *focus* dell'osservazione e della raccolta dati sarà l'espressione dei caratteri, dei sentimenti e delle emozioni da parte dei bambini. Attraverso l'ascolto della fiaba, infatti, i bambini cominciano ad entrare in contatto con una gamma di emozioni diverse, a riconoscerle nei personaggi, a dare loro un nome; poi, per mezzo della rappresentazione, le sperimentano su di sé attraverso il processo di identificazione. Le drammatizzazioni verranno riprese con l'aiuto dell'osservatrice esterna.

---

strategia per far usare la lingua ai bambini è quella del *decision-making*: “questa consiste nel non distribuire ai bambini tutto il materiale necessario all'attività, bensì fare in modo che ciascun bambino sia posto in condizione di dover chiedere il materiale di cui ha bisogno”. (*Ibid.*, p. 181).

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 173.

<sup>55</sup> *Ibid.*

### 4.3 I tre porcellini

#### 4.3.1 La scelta del testo

Come prima fiaba scelgo *I tre porcellini*. Nell'unità didattica appena conclusa abbiamo introdotto il tema della casa parlando degli animali, delle loro tane e dell'*habitat* in cui vivono. Vorrei ora approfondire e ampliare l'argomento: *I tre porcellini* mi dà la possibilità di farlo, permettendomi di trattare: il lessico afferente alle diverse tipologie di abitazione e ai materiali di costruzione; le *routine* linguistiche inerenti all'ingresso in casa; il significato simbolico e affettivo della casa.

Facendo riferimento allo strumento operativo costruito per la selezione dei testi, appunto sul mio diario che il tema è familiare ai bambini e psicologicamente rilevante. Attraverso una piccola indagine scopro che solo S. conosce la storia; mi chiedo se questo contribuirà ad aumentare o a diminuire la sua motivazione. Gli eventi sono disposti in ordine cronologico e sono assenti trame secondarie. Tuttavia la fiaba è lunga e temo che la parte centrale del testo (in cui il lupo cerca di attirare il terzo porcellino fuori casa facendo appello alla sua golosità) possa risultare di difficile comprensione. Decido quindi di ometterla, saltando dal tentativo del lupo di buttare giù la casa di mattoni soffiandoci contro a quello di irrompere nell'abitazione calandosi dal camino. Entrambi gli aspetti della forza bruta e dell'astuzia vengono così salvaguardati, ma la trama risulta più immediata e snella. Il carattere dei personaggi è semplice e rende possibile l'identificazione: i tre porcellini simboleggiano tanto i diversi stadi di sviluppo dell'uomo nella storia, quanto il processo di crescita del bambino, durante il quale egli apprende la convenienza nell'adesione al "principio di realtà" piuttosto che al "principio di piacere"<sup>56</sup>. La fiaba, per sua natura, non contiene una morale esplicita ma lascia la libertà al lettore di cogliervi i significati nascosti a seconda del proprio "stadio di sviluppo personale"<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> Bettelheim, B. (2012) [1977] *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, p. 44.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 45.

Per presentare la fiaba ai bambini opto per l'edizione di Richard Scarry<sup>58</sup>. Oltre che per una motivazione affettiva (mi piaceva moltissimo quand'ero bambina), scelgo Scarry per l'aspetto grafico del libro: le illustrazioni sono curate e ricche di dettagli, ma semplici (quindi immediatamente comprensibili) e non dispersive. Inoltre, sono di tipo descrittivo e si alternano al testo con regolarità; in questo modo ogni sequenza narrativa trova il suo corrispettivo grafico in un'immagine. Risultano quindi di facile reimpiego per le attività di riflessione e riordino della successione logico-temporale del racconto. Il testo è però troppo complesso per il livello linguistico dei discenti. Sono costretta a riscriverlo, semplificandolo. Per la semplificazione faccio ricorso a un lessico concreto e a una struttura morfosintattica lineare. Mantengo le parti dialogiche e tutti gli elementi di ridondanza linguistica (il dialogo tra il lupo e i porcellini si ripete identico per tre volte).

L'unità didattica sarà così strutturata:

- elicitazione delle conoscenze pregresse: gioco de *Il lupo mangia frutta* (*routine* linguistiche per entrare in casa); scheda: *Dove abiti?* (diverse tipologie di casa);
- lettura della fiaba;
- attività di riordino delle sequenze narrative e cartellone;
- racconto della storia a partire da immagini;
- attività manipolative in vista della drammatizzazione: costruzione di maschere su cartoncino; costruzione delle tre casette dei porcellini con cartone, paglia, legnetti raccolti in cortile, mattoncini di polistirolo;
- drammatizzazione (videoregistrata dall'osservatrice esterna).

#### **4.3.2 Lettura della fiaba**

Venerdì 19 febbraio 2016.

Disponiamo le sedie in cerchio al centro della stanza e ci sediamo. Mentre leggo il testo riadattato da me e stampato su un foglio, tengo il libro sulle ginocchia in modo tale che, durante il racconto, i bambini possano guardare le figure.

---

<sup>58</sup> Scarry, R. (2007) *Le più belle fiabe*, Milano, Mondadori.

Dal mio diario di quel giorno:

La lettura non va benissimo; i bambini non si fanno coinvolgere dalla storia come speravo. S., che la conosce già, si distrae, si mangia le unghie e guarda il soffitto. M., invece, ha molta fretta di 'correre avanti'. Mi preoccupa che una volta intuita la trama dalla figura, voglia scappare alla figura successiva senza ascoltare quello che dico. Qual è il problema? La trama è troppo scarna? Troppo ripetitiva? Le immagini sono troppo essenziali (povere)? Non sono abbastanza espressive?

Cercando qualche risposta nella letteratura recupero una riflessione di Blezza Picherle<sup>59</sup> a proposito delle diverse fasi della lettura. Mi sento sollevata nel ricordare con lei che la prima lettura di un testo narrativo è generalmente "vorace", tutta trama: è normale che i bambini abbiano voglia di arrivare veloci all'epilogo<sup>60</sup>. Il problema rimane la distrazione di S.

#### **4.3.3 Metti in ordine la sequenza: cartellone**

Venerdì 19 febbraio 2016.

Il fine dell'attività è quello di costruire un cartellone con le sequenze della storia. L'obiettivo è quindi quello di un primo riconoscimento delle macro-sequenze narrative e di una prima presa di coscienza della loro successione temporale. L'esercizio viene svolto in ottica collaborativa: ad ogni bambino consegno 3, 4 immagini raffiguranti ciascuna una sequenza narrativa (le immagini sono fotocopiate dal libro). Rileggo la fiaba lentamente. I bambini devono riconoscere il momento in cui viene descritta la loro sequenza narrativa e disporla su un cartellone. Alla fine, incolliamo le immagini così come sono: in ordine, una di seguito all'altra, e appendiamo il cartellone.

Dal mio diario: "M. ha la solita fretta di fare: posa le immagini a casaccio, tirando a indovinare; non le osserva davvero. S. invece continua ad essere molto distratto: non ascolta il racconto e si fa cogliere impreparato quando tocca a lui. Mi sento

---

<sup>59</sup> Blezza Picherle, S. (1996) *Leggere nella scuola materna, op. cit.*, p. 57.

<sup>60</sup> "Vi è un primo momento di piacere, che è forse quello più sensuale, il quale nasce dalla scoperta di luoghi inesplorati e l'attenzione è incentrata soprattutto sulla storia. Esso sgorga rapidamente ed in maniera molto forte, perché il bambino è attirato dall'intreccio degli avvenimenti e dal ritmo narrativo del testo. È soprattutto la trama che avvince e, mano a mano che si prosegue nella lettura, subentra la gioia per l'attesa degli sviluppi futuri" (*Ibid.*)

abbastanza scoraggiata”. In questo senso individuo velocemente una mia mancanza: prima di iniziare l’esercizio non ho lasciato molto tempo ai bambini per osservare le immagini e, soprattutto, non ho chiesto loro di verbalizzarle insieme. Penso invece che sarebbe stato molto utile.

Dopo la lezione scambio due parole con la maestra Elisabetta a proposito di M. Elisabetta non si dimostra per nulla stupita da quanto le riferisco. Mi dice: “Ha la stessa fretta di fare anche in classe. Fa le cose in modo precipitoso e non si concede tempo per riflettere... e infatti fa tantissimi errori! La stessa fretta ce l’ha anche quando parla: dice le cose così rapidamente che si mangia le parole”.

#### **4.3.4 Narrazione della fiaba a partire da immagini: analisi dell’espressione verbale delle emozioni**

Lunedì 22 febbraio 2016.

Prima di iniziare le attività manipolative, ripassiamo la fiaba: sfogliamo insieme il libro e, a partire dall’osservazione delle immagini, invito i bambini a raccontare la storia, naturalmente col mio aiuto. Durante l’esercizio sono per di più io a parlare: i bambini completano quanto dico con parole, onomatopee o brevi frasi. La maggior parte del lessico relativo alla storia deve ancora essere interiorizzato (paglia, legna, mattoni, camino, pentolone, acqua bollente ecc.). È ancora presto per fare un’analisi sull’utilizzo delle congiunzioni e dei nessi logici e/o temporali. Vedo però con grande sollievo che l’entusiasmo è tornato. Tutti appaiono molto coinvolti e nessuno si lascia scoraggiare di fronte a un compito complesso come il raccontare: ciascuno contribuisce come può. M., dopo la ripetizione collettiva del ritornello “Perdi tempo e sprechi fiato, brutto lupo spelacchiato”, esclama: “È bellissimo! Facciamo un altro cartellone!”.

Dal riascolto della registrazione mi rendo conto che i bambini spontaneamente cominciano a ‘delineare’ un sintetico profilo psicologico dei personaggi. L’attività si rivela quindi molto utile per cominciare a riflettere (e farmi un’idea più personale) su come i bambini recepiscano emozioni e tratti della personalità a partire dalla fiaba, e come poi riescano a esprimerli verbalmente.

Per quanto riguarda il lupo, S. vi associa autonomamente il tratto della cattiveria (mai esplicitata nella fiaba attraverso aggettivazione). S: “Un giorno arrivò il lupo *cattivo*”. G. ne sottolinea l’ingordigia mimando l’atto del divorare spalancando e richiudendo le braccia, come fossero una grande bocca. Il gesto viene accompagnato dal verso “Aaahm!”, emesso con un timbro cavernoso della voce e dall’esclamazione: “Bocca grande!”. Spiega Bettelheim:

La cattiveria del lupo è qualcosa che il bambino piccolo riconosce nel proprio intimo: il suo desiderio di divorare e la sua conseguenza: l’angoscia di poter subire anche lui una sorte del genere. Quindi il lupo è un’esteriorizzazione, una proiezione della cattiveria del bambino, e la storia dice come essa possa essere affrontata in modo costruttivo<sup>61</sup>.

K. ha colto e quindi rimarca la velocità con cui il porcellino minore e il mediano costruiscono la casa: “Porcellino con...co...costruisce una casa subito subito veloce”. La fretta che questi hanno di completare il lavoro è un dato molto importante poiché è sintomo, spiega Bettelheim, della loro adesione al principio di piacere piuttosto che a quello di realtà: il tempo sottratto al lavoro è tempo guadagnato al gioco. “Vivendo in accordo col principio di piacere, i porcellini più piccoli cercano un’immediata gratificazione, senza darsi pensiero del futuro e dei pericoli della realtà”<sup>62</sup>. Questo, però, è un atteggiamento ben poco proficuo e i bambini, sebbene ancora inconsciamente, cominciano a rendersene conto. Proprio per questo motivo, nessuno di loro sembra sconvolto per la morte dei primi due spensierati fratelli. Solo M. esprime un’ombra di dispiacere per la casa distrutta con un “poverino!”, detto però col sorriso sulle labbra: “E dopo (il lupo) fa fffffff! E dopo butta via la casa e dopo porcellino caduta, poverino!”.

Dato che i tre porcellini rappresentano vari stadi dello sviluppo umano, la scomparsa dei primi due non è traumatica; il bambino comprende a livello subconscio che dobbiamo emanciparci da forme più primitive di esistenza se vogliamo passare a forme superiori<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> Bettelheim, B. (2012) [1977] *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, op. cit., p. 46.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 47.

Per quanto riguarda invece il terzo porcellino, tutti ne colgono la superiorità rispetto ai fratelli. G. ne identifica il comportamento più maturo e previdente con la forza. A: “E il terzo porcellino? Cosa fa?”. G: “*Forte!*”. K rimarca: “Sì, è il più forte di tutti!”. Cerco di indirizzare i bambini verso una denominazione più adeguata attraverso un rinforzo positivo: “Certo, il porcellino è stato più saggio, ha usato la testa! Ha pensato bene a come costruire la sua casa e non ha avuto fretta!”. M., quindi, sottolinea la correlazione tra la resistenza della casa di mattoni e il materiale con cui è stata costruita: “E dopo il lupo si fa toc toc, e dopo si fa soffia. E dopo porcellino dice: adesso no butta via la casa, è di muro!”.

#### **4.3.5 Narrazione della fiaba a partire dalle immagini: analisi dell’uso di congiunzioni e nessi logici**

Mercoledì 2 marzo 2016.

Questa mattina R. si è inserito nel gruppo e rimarrà con noi fino alla fine dell’anno. Per coinvolgerlo nel percorso iniziato, chiedo ai bambini di raccontargli la storia a partire dalle immagini del libro. Ne raccontano un pezzettino a testa. Al mio battito di mani il narratore cambia.

I bambini, per svolgere l’esercizio, hanno ancora bisogno di numerose domande guida e si esprimono per brevi periodi. Tuttavia, appaiono molto più disinvolti e le frasi hanno già acquisito una maggiore complessità rispetto alla lezione scorsa. Riascolto l’audio e trascrivo tutta la narrazione. Questa volta posso procedere con una prima analisi dell’uso di congiunzioni e nessi logici.

##### Congiunzioni coordinanti: E

La congiunzione copulativa E viene usata complessivamente 6 volte: 1 volta da M., 4 volte da S., 1 volta da R. S. riesce a sostenere la narrazione autonomamente per un tempo maggiore rispetto ai compagni, di conseguenza i periodi sono più lunghi e aumenta il ricorso alle congiunzioni:

S: Il lupo voleva che il porcellino faccia entrare e il porcellino dice... [RIFLETTE] ah, sì!  
Il porcellino dice: “Posso entrare, porcellino?” e il porcellino dice: “Te lo puoi scordare, brutto lupo spelacchiato!”.

Complessivamente, tuttavia, i bambini procedono giustapponendo le frasi in modo paratattico. I periodi sono molto brevi, spesso di natura nominale (G. e M.) e seguiti da silenzi che esprimono attesa dell'intervento dell'insegnante per proseguire la narrazione.

#### Avverbio ANCHE

L'avverbio ANCHE viene usato da R. una volta per strutturare un paragone fra il lupo e Babbo Natale: "Anche Babbo Natale ha il camino che porta i regali". Anche G. se ne serve una volta, nell'ambito di una frase nominale, con lo scopo di aggiungere un nuovo elemento all'interno di un elenco:

A: E...ahi! Il lupo si scotta!  
R: Il sedere!  
S: Le chiappette.  
G: ANCHE pancia!.

#### Espressioni per esprimere consecuzione temporale: DOPO, E DOPO, POI, UN GIORNO

Il nesso temporale DOPO/E DOPO è quello utilizzato con maggiore frequenza: complessivamente compare 11 volte.

M: Questo è altro porcellino. Un giorno brutto lupo e il porcellino c'è dentro casa. Ha detto "brutto lupo" ... e dopo... dopo soffia!  
(...)  
G: Dopo lui faccio sopra [IL LUPO SI ARRAMPICA SUL TETTO DELLA CASA]. Dopo cado giù!  
A: Sì! Il lupo si cala dal camino!  
G: Camino! Dopo giù!! Sccccch! [BATTITO DI MANI]  
M: E dopo va giù acqua calda.

POI è usato solo una volta da G.: "Perché no? Poi dice: salute!".

UN GIORNO: viene usato una volta da M., spontaneamente. Io lo utilizzo tre volte per introdurre l'arrivo del lupo. In due casi lascio la frase in sospenso: "Un giorno..."; S. lo riprende: "Un giorno arrivò un lupo spelacchiato", G. no: "...lupo".

#### Nessi logici per esprimere causa e conseguenza: PERCHÉ, ALLORA

PERCHÉ viene usato spontaneamente 1 volta da G. e 1 volta da R. Nella frase di G. non è ancora utilizzato in maniera del tutto coerente, ma si coglie la volontà di esprimere un rapporto di causa-effetto tra la resistenza della casa in mattoni, il

grande sforzo del lupo nel soffiare sempre più forte e la sua corporatura, percepita dai bambini come più forte e robusta rispetto a quella dei porcellini:

A: Questa volta la casa rimane in piedi!

G: Questo è più duro di tutti! Perché lui è ciccione! Fa così! [G. IMITA IL LUPO GONFIANDO ENFATICAMENTE IL PETTO E SOFFIANDO FORTISSIMO].

R: Sì, perché il lupo è forte e soffia più forte che pò.

ALLORA: uso la congiunzione molte volte per sottolineare il legame fra gli eventi, ma i bambini ancora non la riprendono e non la usano spontaneamente. M. la converte in DOPO:

A: Allora il porcellino...

M: Dopo fatto festa.

#### Altre osservazioni:

G. si sente più sicuro nel riportare le parti dialogiche, da cui sembra essere molto coinvolto. Proprio nel riferire queste ultime, prende maggiore iniziativa e il tempo del racconto si allunga:

G: “Posso di intrare? Toc toc!” “Chi è?” “Io sono il lupo! Posso intrare?” “Noooo!”.

S. è l’unico a ricorrere al discorso indiretto (gli altri bambini riportano direttamente i dialoghi dei personaggi):

S: Il secondo porcellino incontra un venditore di... di legno.

A: Bravo! E cosa gli chiede?

S: Chiede se vuol dare un po’ di quel legno e il venditore di legno dicio: “Perché no?”.

### **4.3.6 Drammatizzazione**

Venerdì 4 marzo 2016 (con osservatrice esterna).

Mercoledì 2 marzo abbiamo cominciato con le prove per la drammatizzazione della fiaba. In quell’occasione, i bambini hanno memorizzato i dialoghi tra i personaggi. Oggi in classe con noi c’è la dott.ssa Giulia Dalle Pezze in veste di osservatrice. Approfittiamo della sua presenza per ripetere la rappresentazione de *I tre porcellini* con le maschere e le casette costruite insieme. Io, in veste di narratore, leggo la storia; i bambini mimano i fatti narrati e, al momento opportuno, recitano le sequenze dialogiche concordate. Durante la rappresentazione i bambini saranno liberi di improvvisare e modificare le battute a seconda di ciò che ricordano.

Chiediamo a Giulia di fare un filmato da riguardare poi insieme. L'idea entusiasma molto i bambini, che, alla fine della rappresentazione, insistono per rivedere il filmato subito, dal piccolo schermo della telecamera.

Al termine della lezione io e Giulia riguardiamo il filmato, ciascuna per conto proprio. Poiché tutti indossano la maschera, incentriamo l'analisi sull'espressività del corpo e della voce. Successivamente mettiamo a confronto le nostre osservazioni.

Giulia: Dalla drammatizzazione emerge il percorso che avete fatto e che io non ho visto. Si percepisce molto bene che i bambini hanno compreso e interiorizzato la storia: conoscono la successione degli eventi e talvolta anticipano le battute rispetto all'*input* fornito dal narratore.

Sono d'accordo. L'interiorizzazione della storia, come dice Giulia, è evidente anche dal modo in cui i bambini 'entrano' nel personaggio.

Alla prima visione, G. e R. appaiono immediatamente come i più coinvolti. G. riveste un ruolo molto importante: quello del lupo. La sua interpretazione è coerente col carattere del personaggio: cammina con passi pesanti, tenendo le braccia sollevate in avanti con fare minaccioso. Anche il timbro della voce è incupito e ingrossato. Ogni gesto viene molto enfatizzato. Quando deve soffiare sulle casette per raderle al suolo, solleva addirittura la maschera. Quando soffia sulla casetta di mattoni, inscena egregiamente la fatica e la frustrazione del lupo: si piega in avanti, soffia con energia sempre maggiore, mima un gran fiatone. Quando cade nella pentola di acqua bollente, grida e si dimena come un forsennato. Giulia mi fa notare che, nonostante lo svantaggio linguistico rispetto agli altri, G. è l'attore che si mostra più sicuro: più volte anticipa il narratore con la battuta.

Anche R. appare molto coinvolto nell'attività. Il suo personaggio è il primo porcellino, costruttore della casetta di paglia. La mimica delle azioni denota la corretta comprensione di quanto indicato dal narratore. Il porcellino, dall'interno della sua casetta, si mostra molto sicuro di sé e caccia il lupo con voce dura e sprezzante: "Vai via, brutto lupo spelacchiato!". Una volta che la casetta è (idealmente) andata in pezzi, scappa per tutta la classe finché il lupo non se lo mangia. Quello che R. non sembra avere colto sono la spensieratezza e la fretta con

cui il porcellino costruisce la sua casa. Al contrario, nella sua personale interpretazione, il porcellino si muove con movimenti ampi e lenti, ma precisi. Sembra anche molto concentrato. Giulia mette in risalto il comportamento di R. durante il ‘fuori-scena’:

R. tende a voler partecipare anche quando non è il suo turno, sia verbalmente (suggerisce ai compagni le battute o interviene con commenti personali), sia fisicamente (si butta nel pentolone insieme al lupo). Da un lato, questo atteggiamento è positivo: indica un forte coinvolgimento da parte di R. nella rappresentazione. Dall’altro evidenzia la fatica del bambino a rispettare i turni e le regole.

M., rispetto ai compagni, appare intimidita. Nella sua interpretazione (il secondo porcellino, costruttore della casetta di legno), la gestualità è sbrigativa e appena accennata. Quando il lupo soffia sulla sua casa, rimane impassibile e inespressiva. Anche nella recitazione delle battute appare più insicura del solito. Giulia si chiede: “Non riesce a formulare la frase? Non le vengono le parole?”. Io, forte del risultato positivo nell’ambito delle attività precedenti, ipotizzo che influiscano su di lei la presenza della telecamera e dell’osservatrice esterna. D’altronde M. ha bisogno di tempo per prendere confidenza con una situazione nuova. I primi giorni di laboratorio, ad esempio, piangeva e non voleva allontanarsi dalla classe.

Di S. Giulia scrive:

Ad una prima impressione, S. appare insicuro e impacciato: mima le azioni per pochi secondi, poi si ferma e si mette in atteggiamento di attesa, senza fare nulla. Riguardando il filmato, però, emergono l’enfasi e l’espressività che mette nella voce. Man mano che prosegue la rappresentazione, si scioglie un po’ e cura maggiormente la gestualità.

A tale proposito, appunto tra le mie osservazioni il gesto del dito picchiettato sulla tempia per esprimere il pensiero che si mette in moto: mentre il lupo si arrampica sul tetto, infatti, il porcellino escogita la sua trappola (A: “ma il porcellino è più furbo del lupo, e quando se ne accorge mette a bollire una grande pentola d’acqua”). È molto apprezzabile il fatto che il gesto sia una sua iniziativa: dimostra che il bambino ha compreso e saputo esprimere l’intelligenza dell’animale. Quello che S. non coglie, appuntiamo entrambe, sono la fatica e la conseguente lentezza con cui il porcellino costruisce la sua casa. A: “Il terzo porcellino si mette al lavoro e piano piano... PIANO PIANO!!, con pazienza e FATICA, costruisce la sua casetta di

mattoni”. I suoi gesti, al contrario, esprimono un’estrema fretta. Questo un pochino mi stupisce, perché durante l’attività manipolativa di costruzione della scenografia, S. aveva lamentato la fatica di incollare, uno per uno, tutti i mattoncini di polistirolo al muro della casa: “Uff! Che fatica maestra! Sono più indietro di tutti!”. In quell’occasione avevo colto la palla al balzo per rimarcare come, per costruire una casa solida e sicura, ci volessero impegno, tempo e pazienza.

## 4.4 Micetta e i tre orsi

### 4.4.1 La scelta del testo

La fiaba che scelgo per la seconda UD si intitola *Micetta e i tre orsi*: rivisitazione da parte di Richard Scarry della fiaba popolare *Boccoli d'Oro e i tre orsi*. La vicenda di Micetta mi consente di proseguire con la trattazione del tema della casa e, spostandomi questa volta al suo interno, di approfondire:

- il lessico relativo agli ambienti di un'abitazione e del suo arredamento;
- le azioni che in essi si svolgono;
- la descrizione di un ambiente e le espressioni di luogo;
- il significato affettivo e simbolico della casa;
- (indirettamente) il tema della famiglia e del ruolo che ciascun membro ricopre al suo interno in relazione alla ricerca d'identità propria di ogni individuo<sup>64</sup>.

Un altro fattore non secondario che mi indirizza alla scelta di questa fiaba è la sua particolare struttura narrativa. Questa, infatti, può essere suddivisa in una serie di sotto-sequenze tra loro simili e tutte fondate su una struttura modulare 'ternaria'. Prima di entrare indebitamente nella casa degli orsi, Micetta compie tre azioni: guarda dalla finestra, spia dal buco della serratura, entra senza chiedere permesso. Una volta entrata, Micetta si sposta in tre stanze, in ciascuna delle quali esamina una serie di tre oggetti, secondo uno schema fisso: prima quello più grande, poi quello medio, infine quello più piccolo. Penso che una simile strutturazione possa permettermi di lavorare agilmente sulle sequenze temporali, abituando i bambini all'utilizzo di tre semplici avverbi: *prima, poi, infine*.

Anche in questo caso, il testo è troppo complesso per il livello linguistico degli alunni. Procedo quindi con la sua riscrittura, seguendo i criteri indicati dallo strumento operativo (cfr. APPENDICE 3): lessico concreto, struttura morfosintattica lineare, mantenimento delle parti dialogiche e degli elementi di ridondanza linguistica.

---

<sup>64</sup> "In *Boccoli d'Oro* il contrasto è fra la famiglia ben integrata, rappresentata dagli orsi, e l'estraneo in cerca di se stesso. I felici ma ingenui orsi non hanno problemi di identità: ciascuno sa esattamente qual è il suo posto in rapporto agli altri membri della famiglia [...]. *Boccoli d'Oro* cerca di scoprire la propria personalità, il ruolo che le si addice" (*Ibid.*, p. 210).

Questa volta, nessuno dei bambini conosce la storia.

Similmente alla precedente, la presente UD sarà così strutturata:

- elicitazione delle conoscenze pregresse: osservazione del dizionario a immagini<sup>65</sup>; gioco de *Il telefono senza fili* (lessico della casa);
- lettura della fiaba;
- attività di individuazione delle macro-sequenze narrative e cartellone coi disegni dei bambini;
- attività di riordino delle micro-sequenze narrative e loro resoconto a partire dalle immagini precedentemente sistemate;
- attività manipolative in vista della drammatizzazione: costruzione delle stanze della casa (cucina, salotto, camera da letto, bagno) all'interno di scatole da scarpe e realizzazione delle marionette (sagoma del personaggio disegnata su del cartoncino e fissata a una cannuccia colorata). Per la costruzione delle stanze usiamo carta, cartoncino, disegni di mobili e altri oggetti da ritagliare e colorare, stoffa, cotone, spago, adesivi colorati;
- drammatizzazione (videoregistrata dall'osservatrice esterna).

#### **4.4.2 Lettura della fiaba**

Lunedì 7 marzo 2016.

Faccio sedere i bambini in semicerchio di fronte a me e leggo la fiaba in versione semplificata. Mentre leggo, i bambini guardano le immagini dal libro.

Dal diario dell'insegnante:

Durante la lettura della fiaba i bambini sono attenti e coinvolti. R. e S., in particolare, sono molto partecipi; dimostrano il loro coinvolgimento con esclamazioni e commenti. Entrambi compiono inferenze corrette. G., invece, segue attento ma non proferisce verbo.

Dalla trascrizione e dal riascolto dei commenti dei bambini emerge che:

- tutti rispondono correttamente alle domande poste per sollecitare inferenze sull'appartenenza degli oggetti della casa 'testati' da Micetta (scodelle,

---

<sup>65</sup> Amery, H. & Cartwright, S. (2008) *First thousand words in Italian*, S.I., Usborne.

poltrone e letti). Per i bambini è addirittura ovvio compiere le equazioni grande-papà, medio-mamma, piccolo-figlietto.

A: Secondo voi, di chi è la scodella media?

S + R: Della mamma!

R: Perché è media, la mamma.

- Tutti i bambini manifestano sin dal principio una certa antipatia per Micetta: la vedono come un'intrusa che viola uno spazio altrui ed è quindi meritevole di una punizione. Quando racconto che Micetta assaggia la minestra di papà orso, S. esclama: "Ah! Cattiva!". Quando si scotta la lingua, poi, R. rincara: "E ti sta bene!".

#### **4.4.3 Cartellone con le macro-sequenze narrative**

Lunedì 7 marzo 2016.

L'obiettivo glottodidattico dell'attività è quello di far comprendere ai bambini il significato generale della fiaba e di guidarli nell'individuazione e nel riordino delle macro-sequenze narrative. Al contempo, viene loro richiesto di tradurre un messaggio verbale in messaggio iconico e di collaborare con i compagni nello svolgimento di attività finalizzate a uno scopo comune (obiettivi formativi).

Ripetiamo a grandi linee la vicenda appena ascoltata. Spiego ai bambini che faremo un cartellone con le sequenze illustrate della storia: chiedo loro, quindi, di scegliere un momento significativo della fiaba da disegnare. Scegliendo quale momento raffigurare e mettendosi d'accordo con i compagni, ciascun bambino è stimolato a individuare abbastanza naturalmente le macro-sequenze che compongono la fiaba. M. sceglie di disegnare Micetta in cucina, G. in salotto, R. in camera da letto. S. disegna invece i tre orsi infuriati che cacciano Micetta dalla loro casa.

A questo proposito, mi sembra significativo soffermarmi sul disegno di G. Il bambino, infatti, non si è accontentato di fissare sul foglio un singolo momento che fosse rappresentativo dell'intera macro-sequenza scelta (ad esempio: Micetta seduta su una delle tre poltrone, in rappresentanza della macro-sequenza 'in salotto'). A differenza dei suoi compagni, ha individuato e riportato sulla pagina bianca, rigorosamente in ordine cronologico, tutte le azioni (micro-sequenze) svolte

dal personaggio nell'ambiente: Micetta sulla grande poltrona di papà orso; Micetta sulla poltrona media di mamma orsa; Micetta sulla seggiolina a dondolo di orsetto; Micetta a terra circondata da quel che rimane della sedia, andata in mille pezzi. Tengo a sottolineare che G. ha agito in totale autonomia. (Per vedere il disegno, cfr. APPENDICE 4)

Una volta completati i disegni, i bambini li dispongono in sequenza sul cartellone. In questo hanno bisogno di qualche piccolo aiuto da parte mia. Appendiamo infine il cartellone alla parete.

#### **4.4.4 Riordino e verbalizzazione delle micro-sequenze narrative**

Venerdì 11 marzo 2016.

L'obiettivo glottodidattico dell'attività consiste nell'imparare a riferire semplici avvenimenti seguendo un ordine cronologico e utilizzando gli indicatori temporali PRIMA, POI, INFINE. Parallelamente, si pongono come obiettivi complementari:

- la fissazione e il riuso del lessico inerente agli ambienti della casa e all'arredamento;
- la riflessione linguistica sulle seriazioni: *piccolo-medio-grande*; *freddo-tiepido-caldo*; *duro-morbido-giusto*.

Consegno ad ogni bambino, una alla volta, quattro sequenze narrative composte da tre immagini ciascuna:

- sequenza 1: cucina; salotto; camera da letto;
- sequenza 2: scodella grande; scodella media; scodella piccola;
- sequenza 3: poltrona grande; poltrona media; seggiolina a dondolo;
- sequenza 4: letto grande; letto medio; letto piccolo.

Le immagini delle sequenze sono già ritagliate e consegnate in disordine. I bambini devono disporle sul banco in ordine cronologico e successivamente incollarle sul quaderno. Vicino a ciascuna immagine, scrivono rispettivamente: *prima*, *poi*, *infine*. Prima di iniziare il riordino di ciascuna sequenza, osserviamo insieme le figure e le verbalizziamo.

Dagli appunti presi durante la lezione:

Sequenza 1: il riordino della prima sequenza risulta problematico per tutti, tranne che per R., che mette in ordine le immagini in un baleno e in modo corretto. M. e G., invece, non riescono a svolgere l'esercizio da soli. Li invito ad aiutarsi guardando il cartellone. Nonostante l'aiuto, M. ancora sbaglia (cucina-camera da letto-salotto). Anche G. continua ad essere parecchio in difficoltà. Lo aiuto quindi guidandolo con delle domande. S. non si muove. Mi riferisce a voce la sequenza in modo corretto ma ha bisogno di me per associare quanto ha appena detto alle immagini che ha davanti.

La seconda sequenza risulta molto più immediata: a tutti viene naturale disporre le scodelle dalla più grande alla più piccola (tranne M. che mette la più piccola in mezzo). Non è però altrettanto scontata l'attribuzione a ciascuna scodella delle qualità di caldo-freddo-tiepido. Le associazioni proposte dai bambini, infatti, non tengono conto di quelle presenti nella fiaba (grande-troppo calda; media-troppo fredda; piccola-tiepida), ma vengono strutturate secondo una logica di 'gradualità': grande-troppo calda; media-tiepida; piccola-troppo fredda.

Per quanto riguarda la terza sequenza, M. non sa come collocare la seggiolina a dondolo: ai suoi occhi, se la poltrona di papà orso è grande, quella della mamma è "piccolissima", mentre quella di piccolo orso esula dalla categorizzazione basata sul criterio delle misure di grandezza. Questa infatti viene identificata per la sua funzione:

A: Com'è la sedia di piccolo orso?  
M: Dondolare dondolare dondolare.

Il riordino dell'ultima sequenza procede invece senza intoppi.

Dopo aver ricostruito e incollato tutte le sequenze sul quaderno, chiedo ai bambini di verbalizzarle (una a testa) usando gli indicatori temporali. Es: 1) *Prima Micetta va in cucina, poi va in salotto, infine va in camera da letto.* 2) *Prima assaggia la minestra calda, poi assaggia la minestra fredda, infine mangia tutta la minestra tiepida.* Ecc.

Sebbene i bambini abbiano la possibilità di leggere i tre indicatori temporali accanto alle immagini, non tutti riescono ad inserirli nel proprio resoconto come mi sarei aspettata. M. e R. se ne servono, anche se in modo non del tutto corretto. S. ne omette due su tre e G. non ne usa nessuno. Nonostante ciò, mi ritengo abbastanza soddisfatta: tutti hanno dimostrato di essere giunti alla comprensione della logica

sottesa agli eventi riportati e di aver interiorizzato la loro successione temporale (cfr. APPENDICE 5).

#### **4.4.5 Drammatizzazione**

Lunedì 14 marzo 2016 (con osservatrice esterna).

La drammatizzazione avviene in modo analogo a quella de *I tre porcellini*. Le possibilità espressive sono però un po' limitate dall'uso delle marionette che, in questo caso, non sono che sagome fissate a una cannuccia. Sarà quindi molto importante osservare, in fase di analisi dei dati, come i bambini si servono della voce per supplire all'impossibilità di utilizzare la mimica facciale e la gestualità del corpo. La rappresentazione viene videoregistrata da Giulia. Oggi M. è assente.

S. veste i panni della protagonista: Micetta. La sua marionetta è la prima a entrare in scena. S. subito la posiziona dietro il tavolo della cucina perché risulti più visibile alla telecamera e la muove sulla scena "in modo perfettamente corrispondente alla situazione"<sup>66</sup>: la sorge sul tavolo nel momento in cui assaggia le zuppe; la sposta da una scodella all'altra; la agita un po' quando si scotta la lingua; la sdraia sui letti, ecc. L'espressività veicolata dalla modulazione della voce è molto ricca: parla in falsetto per avvicinare il suo timbro di voce a quello di Micetta e arricchisce le battute con suoni e onomatopee ("Gnam gnam!", quando Micetta mangia; "Mmmmmh!", quando apprezza la zuppa della giusta temperatura; "Patatrac", quando la seggiolina si rompe; "Yawn!", quando sbadiglia per il sonno). Anche l'intonazione della voce veicola le emozioni e i sentimenti dei personaggi: ciò è indice di comprensione e immedesimazione.

Mentre S. recita la sua parte, G. e R. seguono con molta attenzione e intervengono per correggerlo quando si confonde o per dare qualche suggerimento quando non gli vengono le parole. Giulia mi fa notare che in tale frangente S. dimostra molta autonomia di pensiero e di sicurezza in se stesso: non si lascia influenzare dalle dritte dei compagni; si prende il suo tempo per pensare e, da solo, arriva a una soluzione.

---

<sup>66</sup> Le parole sono di Giulia.

In assenza di M., G. interpreta due personaggi: papà orso e piccolo orso. Anche lui, come S., modifica il timbro della voce a seconda del personaggio e recita le battute con molta enfasi. Lo stesso si può dire di R.

Giulia conclude la sua relazione con un'osservazione generale:

I bambini intervengono dal fuori-scena sempre in modo positivo: le loro osservazioni non sono di disturbo ma sempre pertinenti e finalizzate alla buona riuscita della rappresentazione. Lo spettacolino ha incentivato la collaborazione e lo spirito di gruppo.

Io concludo con un appunto su quanto mi sembra che i bambini abbiano colto della morale implicita della fiaba. Quando leggo la conclusione (“E state sicuri che Micetta non è più entrata in casa di qualcuno senza chiedere permesso”), i bambini sovrappongono alla mia la loro voce, recitando la frase in coro e con veemenza. Inoltre, quando Micetta-S. scappa spaventata dai rimproveri degli orsi, R. e G. la rincorrono per tutta la stanza, insistentemente, continuando a ripetere parole di biasimo. Mi pare che quello che più è rimasto impresso ai bambini sia la necessità del rispetto delle regole e di un'adeguata punizione per chi le trasgredisce. Il processo di identificazione, dunque, è avvenuto nei confronti dei tre orsi, non di Micetta. Trovo spiegazione e conferma di ciò andando a rileggere Bettelheim: *Boccoli d'Oro* (nella fiaba tradizionale) rappresenta il pre-adolescente alla ricerca della propria identità a partire dall'ambito familiare. È troppo presto, quindi, per un'identificazione da parte dei bambini con un simile personaggio. Per questo motivo, la fiaba diviene ai loro occhi una “storia ammonitrice [...] che protegge i diritti di proprietà e psicologici di chi si trova in casa propria”<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> Bettelheim, B. (2012) [1977] *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, op. cit., p. 215.

## 4.5 La festa di Filippo

### 4.5.1 La scelta del testo

La lettura che scelgo per la terza UD si intitola: *La festa di Filippo*<sup>68</sup>. Si tratta di un vecchio libro illustrato<sup>69</sup> che riposava dimenticato tra gli scaffali della mia libreria da non so quanti anni e che ricordo come una delle mie prime letture. A differenza delle fiabe presentate nelle unità precedenti, riprese e in parte rivisitate da una tradizione secolare, *La festa di Filippo* è una breve storia scritta e illustrata appositamente per un pubblico di piccoli lettori. Il tema è quello di una festa a sorpresa organizzata da alcuni animaletti di campagna per il topolino Filippo, loro amico, in occasione del suo compleanno.

Le principali motivazioni che hanno orientato la mia scelta si possono così riassumere:

- 1) la struttura della trama mi dà la possibilità di lavorare con i bambini sui nessi logici che esprimono conseguenza (ALLORA/QUINDI) – e che ancora non fanno parte del bagaglio lessicale degli alunni – e sulle congiunzioni avversative (MA). La vicenda, infatti, può essere così riassunta: Filippo chiede a un amico di giocare con lui, MA l'amico rifiuta l'invito perché si dice impegnato in altre faccende. ALLORA Filippo chiede a un secondo amico, MA anche questo declina l'invito fingendosi altrettanto indaffarato. Lo schema si ripete uguale per tre volte consecutive, fino a che il topolino, ormai triste e sconcolato, riceve un misterioso invito che lo attira nel luogo in cui gli amici hanno organizzato per lui una festa a sorpresa;
- 2) la storia mette in scena sentimenti molto comuni nella vita affettiva e relazionale dei bambini: la gioia e la trepidazione per il proprio compleanno, le aspettative di condivisione e di gioco con chi si ama per celebrare un giorno speciale, il dispiacere di sentirsi rifiutati dagli amici o comunque di essere messi in secondo piano rispetto ai loro impegni, la tristezza e la

---

<sup>68</sup> Camm, S. (1987), *La festa di Filippo*, Milano, AMZ editrice.

<sup>69</sup> “Il testo scritto è preesistente alle immagini, nel senso che è già completo in sé e non ha bisogno della parte iconica per essere compreso”. “In esso le figure (a volte anche numerose), sebbene subordinate alla parte verbale, apportano un importante contributo al racconto” [Blezza Picherle, S. (2016), *Letteratura per l'infanzia. Ambiti, caratteristiche, autori, op. cit.*, p. 118].

solitudine, la gioia inaspettata di ricevere una bella sorpresa e del sentirsi amati. Il riconoscimento, l'indagine e l'espressione verbale dei sentimenti sopra descritti si configurano come obiettivo pertinente alle finalità del laboratorio in termini di educazione emotiva e affettiva dei bambini.

Per un'analisi più dettagliata del testo, si rimanda alla consultazione dell'APPENDICE 6.

#### **4.5.2 Lettura, coinvolgimento e analisi dei meccanismi di anticipazione**

Lunedì 21 marzo 2016.

Oggi M. è assente. Disponiamo le sedie in cerchio e ci sediamo. Prima di iniziare a leggere, mostro il libro ai bambini, ancora chiuso. L'attività comincia quindi con l'osservazione della copertina. Dopo i primi commenti e la formulazione delle prime ipotesi, si procede con la lettura ad alta voce. Dal diario di quel giorno:

Durante la lettura i bambini sono molto partecipi, ciascuno in modo diverso:

- G. ancora una volta rimane in silenzio, ma segue attentissimo;
- S. si mostra sin dall'inizio molto coinvolto: partecipa attivamente facendo osservazioni, deduzioni e rispondendo in modo pertinente alle mie domande-guida. Dimostra, insomma, ottime capacità inferenziali;
- anche R. partecipa in modo attivo: avanza molte ipotesi e arricchisce i suoi interventi con numerose osservazioni personali. Nonostante l'evidente coinvolgimento emotivo e un grado attentivo costantemente elevato, il bambino non riesce ad anticipare correttamente gli avvenimenti della storia.

A differenza di G. e S., inoltre, sente in continuazione la necessità di toccare il libro e di girare le pagine al posto mio. Per questo motivo devo riprenderlo più volte, chiedendogli di rimanere al posto per non coprire la visuale agli altri e per consentirmi di proseguire con la lettura.

Le evidenti difficoltà di R. a livello inferenziale, non riscontrate nell'ambito della lettura di *Micetta e i tre orsi*, mi spingono ad approfondire la questione. Una volta a casa, decido di trascrivere l'attività e di analizzare più nel dettaglio la produzione dei bambini (cfr. APPENDICE 7).

Dall'analisi effettuata, mi sembra di poter dedurre che R. ha fatto appello alle seguenti risorse:

<p>Una forte immedesimazione a livello emotivo con il protagonista, di cui il bambino sembra aver individuato e compreso i sentimenti, quindi le aspettative.</p>	<p><i>Tanti auguri a te, tanti auguri a te, tanti auguri, caro Pippo! Tanti auguri a te!</i> [R. inventa un soprannome per il topolino: Pippo, abbreviazione di Filippo. Interpreto questo personale ‘battesimo’ come indice di appropriazione emotiva del personaggio.]</p>
<p>Una vera e propria interazione con le immagini, che lo aiutano nell’interpretazione del testo verbale e nella formulazione delle ipotesi.</p>	<p>R: <i>Questo, questo è Filippo! Adesso vediamo!!</i> [Riconosce il protagonista sulla copertina.]</p> <p>A: <i>Vediamo cosa deve fare...</i></p> <p>R: <i>Deve pulire tutte le foglie!</i> [Avanza un’ipotesi in base all’illustrazione: il coniglietto Patù è raffigurato con una scopa in mano, nell’atto di spazzare alcune foglie sul pavimento.]</p> <p>R: <i>Ah, ho capito maestra! Si fa così?</i> [Mima l’azione del tuffarsi in acqua.]</p> <p>A: <i>Sì, quello è tuffarsi.</i></p> <p>R: <i>Guarda questo!</i> [Indica un girino che si tuffa.] <i>E lui non può andare in acqua?</i> [Indica Filippo, fermo sulla sponda dello stagno, mentre guarda le rane tuffarsi in acqua e nuotare.]</p> <p>R: <i>Sta piangendo...</i> [Il topolino è rappresentato con un’espressione mesta e una lacrima che gli scivola lungo il musetto.]</p> <p>A: <i>Sì, sta piangendo... hai visto? [...]</i></p>
<p>La propria conoscenza enciclopedica del mondo (Filippo non potrà giocare insieme all’amico ranocchio perché i topi non sanno nuotare).</p>	<p>A: <i>“«È il mio compleanno, giochi ai marinai con me? Useremo le ninfee come barche»”. [...]</i> <i>Secondo voi Teddi può giocare con Filippo?</i></p>

	R: <i>Eh, no, perché i topi non possono andare in acqua.</i>
La presa in considerazione dei commenti dei compagni.	R: <i>Siiiiiii!!!</i> S: <i>Nooooo!</i> A: <i>Perché no?</i> R: <i>Eh, perché c'è tanto da fare!</i>

Nonostante le diversificate competenze messe in campo, R. sembra non riuscire a uscire dalla logica del protagonista, che egli inconsapevolmente adotta come propria. Per tre volte Filippo spera in un “sì” degli amici, e R. con lui.

L'immedesimazione da parte del lettore con il protagonista è un fatto spontaneo; la comprensione della sua psicologia e della sua emotività è favorita tanto dalla qualità della sua rappresentazione iconica (le espressioni del volto sono facilmente interpretabili) quanto dalla presenza nel testo di aggettivi e verbi che la definiscono (“Filippo si sente solo e triste”; “Basta, sono stanco di girare”).

Il comportamento degli amici, invece, è sicuramente più complesso da decifrare a livello psicologico. Vi è infatti un'apparente discrepanza – ci faccio caso solo ora – tra l'espressione verbale del loro stato d'animo (“Oh, mi spiace, Filippo”; “Teddi il ranocchio è molto spiacente”) e quella iconica: due animali su tre appaiono sereni e sul loro viso è accennato un lieve sorriso (il ranocchio è rappresentato prima di spalle, poi nell'atto di tuffarsi; in entrambi i casi la bocca non è visibile). Nel lettore accorto, in grado di cogliere una sfumatura così sottile, una tale incoerenza vuole probabilmente instillare il germe del dubbio e stimolare, di conseguenza, la formulazione di ipotesi: perché gli amici di Filippo non mostrano dispiacere per il rifiuto dato all'amico, né preoccupazione per la delusione provocata?

Si può dire, quindi, che le scelte grafiche considerate separatamente dal testo non guidano certo il bambino nella creazione dell'aspettativa di un iterato rifiuto. In questo senso, dovrebbe invece risultare cruciale (anche per i lettori meno avveduti) la riproposizione – per tre volte – di uno stesso schema narrativo, che però R. pare non cogliere, o a cui semplicemente non ricorre per l'attivazione dei meccanismi di anticipazione.

Le risorse a cui S. fa appello sono più difficili da identificare, in quanto, nei suoi ragionamenti, rimangono implicite: non c'è, nelle sue parole, riferimento alle immagini o alle affermazioni dei compagni, né a determinati passaggi testuali. Mi pare molto significativo, però, che il bambino accompagni le sue deduzioni con affermazioni di natura meta-cognitiva: “Ora ho capito!! Filippo!”; “Aaah! Ora ho capito tutto!!”; “Ora lo so cosa si fa: si fa una surfresa!”. I verbi ‘capire’ e ‘sapere’ afferiscono infatti alla sfera della cognizione e del pensiero.

Fermo restando che, all'età di cinque-sei anni, le competenze narrative di un bambino dovrebbero ormai includere la capacità “di comprendere non solo le intenzioni e i desideri dei personaggi, ma anche pensieri, opinioni e credenze<sup>70</sup>”, la conclusione a cui approdo, seppure in modo ancora non definitivo, è che la discrepanza creatasi tra i due alunni nell'attivazione dei meccanismi di anticipazione non è dovuta a scogli di natura linguistica, bensì ad un differente affinamento di abilità più strettamente cognitive.

#### **4.5.3 Riordino delle sequenze narrative**

Lunedì 21 marzo 2016.

Consegno ai bambini sei figurine rappresentanti ciascuna una sequenza narrativa<sup>71</sup>. L'attività consiste nel mescolare le immagini e nel rimetterle in ordine, ricostruendo la storia. Gli alunni svolgono l'esercizio individualmente; prima di incollare le sequenze sul quaderno si procede con la correzione in plenaria. Obiettivi: verificare la comprensione globale del testo e sviluppare l'abilità di collocare eventi in sequenza.

Quando propongo ai bambini di provare da soli, le reazioni sono diverse: G. e S. si mettono al lavoro, senza commentare la mia richiesta; R., invece, si fa prendere dallo sconforto, affermando subito di non essere capace. Non ha ancora osservato le immagini, eppure è convinto di non essere in grado di svolgere l'esercizio. Lo esorto più volte a tentare con le sue forze, con calma, rincuorandolo sul fatto che,

---

<sup>70</sup> Daloiso, M. (2009) *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia*, op. cit., p.76.

<sup>71</sup> Le immagini ripropongono una selezione tra le illustrazioni del testo. Le ho scannerizzate e ristampate in un formato più piccolo, in bianco e nero.

in caso di bisogno, io sono lì. Ci metto un po' a convincerlo, ma alla fine riesco nel mio intento e anche R. comincia a lavorare.

Faccio un rapido giro fra i banchi e vedo che G. si è bloccato: sta osservando con attenzione le figurine, ma alcune di esse sono ancora girate a faccia in giù sul tavolo. Mi avvicino, lo invito a girare le immagini rovesciate e rispiego l'esercizio. Lo aiuto ad individuare la prima figurina con una semplice domanda: "Cosa succede all'inizio?". Il bambino risponde sicuro: "Quello!". "Benissimo, poi?". Senza aspettare la risposta, mi allontano lentamente mentre G. continua il lavoro in autonomia.

Integrando gli appunti del diario di bordo con il riascolto della registrazione audio, riesco a ricavare dati più dettagliati sullo svolgimento dell'attività in termini di strategie adottate dai bambini.

Innanzitutto, mi colpisce il fatto che S. e G. si aiutano pensando ad alta voce; R. al contrario procede in silenzio:

G: Pooooi... pooooi... questo... questo... doopo... dopo questo...

S: Mmh, vediamo, questo è il finale... questo cos'era?

Per quanto riguarda invece l'organizzazione spaziale della seriazione, risulta che G. e S. abbiano disposto le figurine da sinistra a destra, R. invece in colonna.

<b>G. e S.</b>	<b>R.</b>
1 2	1 4
3 4	2 5
5 6	3 6

Rispetto a quella di G. e S., la scelta di R. è altrettanto valida. Il riascolto della lezione mi permette però di prendere coscienza circa i problemi che questa differenza ha comportato. Durante la correzione, infatti, il bambino dimentica la logica della sua disposizione dall'alto verso il basso e, uniformandosi a quella dei compagni (da sinistra verso destra), subito confonde la 2<sup>a</sup> immagine con la 4<sup>a</sup>.

Riascoltando la registrazione audio, riesco inoltre a risalire alle tempistiche esatte impiegate dai bambini nello svolgimento dell'attività: G. finisce in 2' e 16''; R. in 2' e 49''; S. in 4' e 30''.

Il risultato finale è per tutti più che positivo: tutti i bambini hanno disposto le figurine nell'ordine corretto. L'unico errore, commesso da S. e R., è stato quello di invertire la sequenza dell'incontro col coniglietto Patù con quella dell'incontro con Toni lo scoiattolo. Non lo reputo un errore grave: le sequenze, effettivamente, si assomigliano per molti particolari non solo grafici ma anche narrativi. Il loro scambio, inoltre, non comporta alcuno stravolgimento nell'economia del racconto. Più grave mi sembra invece il fatto che R., dopo la correzione, abbia incollato le immagini sul quaderno trascurando completamente l'ordine cronologico appena individuato. Semplice distrazione?

Sempre in fase di riascolto, annoto un ultimo avvenimento che mi pare significativo: come riportato più sopra, S. impiega più tempo dei compagni a portare a termine l'esercizio. Si viene quindi a creare un tempo d'attesa. E proprio durante questa attesa, G. compie la sua personale rielaborazione del contenuto della storia:

G: Tutti scherzando?

A: Scherzando? Chi sta scherzando?

G: [INDICA GLI ANIMALI]

A: Sì, in un certo senso stanno scherzando. Non è vero che hanno da fare!

G: Scherzando... perché... scherzando... perché... perché... non lo so.

A: Perché? Perché stanno scherzando gli animali?

G: Perché, perché... aspetta lui tutti...

A: Gli animali aspettano Filippo nella casa abbandonata per fargli una sorpresa!

G: Sorpresa... festa!

A: Sì! Una festa a sorpresa!

Questo inaspettato *feedback* da parte di G. circa la sua comprensione della storia è molto importante poiché durante la lettura era rimasto in silenzio. Il bambino ha dimostrato così di aver bisogno di un tempo suo, ma di possedere tutti gli strumenti per poter raggiungere gli obiettivi formativi stabiliti.

#### 4.5.4 Produzione guidata e analisi linguistica

Venerdì 1 aprile 2016.

Quest'oggi presenterò ai bambini un'attività avente come obiettivo il rafforzamento dell'uso dei nessi logici MA e ALLORA. Prima di cominciare, chiedo loro di ripassare la storia insieme. Una volta a casa, scelgo di sbobinare la loro *performance* allo scopo di tenere monitorato il ricorso spontaneo ai connettivi testuali. Purtroppo M. è ancora assente.

Dall'analisi della trascrizione salta subito all'occhio una certa disparità tra la produzione di G. e quella dei compagni. G., infatti, formula frasi brevi o brevissime, per di più:

- nominali: "Lui... festa!"; "Uccellino!";
- costituite da un solo verbo all'infinito: "Piangere";
- costituite da formule fisse: "Tanti auguri a te!"

Queste costituiscono inoltre – nella maggioranza dei casi – risposte alle mie domande-imbeccata e vengono giustapposte per asindeto:

- Ciao! Rana! Voglio giocare!
- Compleanno! Tanti auguri a te!

L'unica congiunzione a cui il bambino fa ricorso è PERCHÉ, riprendendola dalla domanda che gli ho appena posto e, per di più, lasciandola in sospeso:

- A: Perché no?
- G: Perché... non lo so...

S. e R. appaiono più a proprio agio; formulano frasi di maggiore lunghezza e complessità.

S. dimostra una maggiore padronanza del mezzo linguistico; costruisce frasi coese e coerenti, utilizzando i connettivi in modo appropriato:

- "Mi dispiace Filippo ma devo fare tanti lavori importanti e devo spazzare le foglie e anche usare le foglie per mettere da... sotto... i piedi..."

R. denuncia ancora qualche incertezza nell'organizzazione logica del periodo; sono ancora molti gli anacoluti, le omissioni del soggetto e le incoerenze logico-sintattiche. Si veda ad esempio il seguente scambio di battute:

A: [...] Il pettirosso! E cos'ha il pettirosso per Filippo?  
S: Una lettera!  
R: Una lettera per lui e lo legge.  
A: Cosa c'è scritto sulla lettera?  
R: "Caro Filippo" e vuole andare alla sua festa del compleanno.

Per quanto riguarda più specificatamente l'utilizzo dei connettivi da parte dei bambini, questi si limitano a: E; ANCHE; MA; POI/E DOPO; COSÌ; PERCHÉ. Per l'intera trascrizione si rimanda all'APPENDICE 8; per l'analisi dettagliata dei connettivi, all'APPENDICE 9.

#### **4.5.5 Attività sui nessi logici MA e ALLORA**

Venerdì 1 aprile 2016.

Alla destra e alla sinistra della lavagna dispongo due banchi. Sul primo spargo le immagini con le sequenze narrative, sul secondo dei cartoncini con le scritte MA (di forma rotonda e color arancio) e ALLORA (a forma di freccia e di colore giallo). Comincio a ripetere la storia ad alta voce, lentamente, mettendo ben in evidenza i nessi logici. I bambini vengono alla lavagna, uno per volta; scelgono le immagini e i cartellini corrispondenti a quanto vado leggendo e li attaccano in sequenza sulla lavagna stessa (cfr. APPENDICE 10). Non intervengo per aiutarli: lascio che siano i compagni dal posto a dare una mano a chi è alla lavagna.

Una volta giunti alla fine della storia, la faccio ripetere un pezzettino ciascuno, invitando i bambini a usare i nessi logici imparati.

Sul diario appunto velocemente che nessuno ha difficoltà nell'individuazione delle sequenze e che, insieme, gli alunni riescono a collocare immagini e cartellini al posto giusto. Incontrano maggiori difficoltà, invece, nella restituzione della narrazione: G. e R., in particolare, non sempre riescono a inserire i connettivi al posto giusto tra una frase e l'altra.

Quando riascolto l'audio per trascrivere la produzione dei bambini, analizzarla e confrontarla con la precedente, trovo una brutta sorpresa: il file è danneggiato. Metà della lezione è andata perduta.

#### **4.5.6 Drammatizzazione e analisi dell'espressione delle emozioni**

Venerdì 15 aprile 2016.

Oggi è il giorno della drammatizzazione: metteremo in scena la storia di Filippo usando le marionette di cartapesta che noi stessi abbiamo realizzato durante le lezioni precedenti.

Su idea di Elisabetta, durante la ricreazione i bambini avranno l'opportunità di recitare di fronte alle loro classi. La proposta della maestra costituisce un forte elemento di motivazione per S., G. e R. ma non per M. La bambina si vergogna un po' e l'idea non la entusiasma.

Prima di cominciare con le prove, prepariamo il *setting* dell'aula. Disponiamo in forma circolare cinque banchi: quattro di essi fungeranno da tana per i quattro personaggi, uno sarà invece la casa abbandonata. I primi rimangono spogli, in modo tale che i bambini li possano usare a loro piacimento (S. e R. ci si siederanno sopra). L'ultimo viene apparecchiato con gli oggetti necessari per la festa di compleanno; oggetti che i bambini stessi hanno realizzato durante la prima parte della mattinata: la lettera con l'invito misterioso, piccoli pacchetti regalo con allegati i rispettivi biglietti d'auguri e una torta con le candeline disegnata su un cartoncino. Io ho portato per l'occasione dei cappellini colorati a forma conica e numerosi palloncini da gonfiare e lanciare a Filippo al momento della sorpresa.

Iniziamo con le prove verso le 9.00. Per l'occasione, ho riscritto il testo del libro privandolo dei dialoghi. Questo riadattamento sarà la parte recitata da me in veste di narratore e andrà a costituire la base in cui inserire la parte dei bambini. La voce narrante, infatti, si interromperà di volta in volta per lasciare spazio alle battute dei personaggi. Per quanto riguarda queste ultime, non esiste un copione preconfezionato, da imparare a memoria. Mi piace l'idea che siano i bambini a decidere – con il mio aiuto – quali potrebbero essere le frasi più appropriate da dire.

È ovvio che, una volta in scena, gli attori saranno liberi di improvvisare, aggiungendo o togliendo dettagli a loro piacimento.

Per quanto riguarda la raccolta dei dati, oltre al solito registratore farò uso della telecamera per riprendere le prove. I filmati verranno poi analizzati da me e dall'osservatrice esterna.

Il tempo della lezione va quindi a strutturarsi in due fasi distinte. Nella prima avviene tutto un lavoro di contrattazione e 'assestamento', consistente nella lettura della parte del narratore, nella definizione delle battute da recitare e delle azioni da compiere in scena. Nella seconda parte si svolgono invece quelle che potremmo definire le 'prove generali'. Riusciamo a farne quattro. Delle prime due, decido di non fare oggetto d'analisi, in quanto l'osservazione dell'espressività dei piccoli attori è prematura. I bambini, infatti, devono prendere dimestichezza con le battute e con i movimenti da compiere sulla scena. Si aggiunge il fatto che i miei interventi per indirizzarli sono ancora numerosi e interrompono la *performance* in continuazione.

Oggetto d'osservazione sono invece la terza e la quarta *performance*, in quanto i bambini si muovono sulla scena in modo autonomo.

Alla prima visione dei video, il mio occhio 'interno' di insegnante e ideatrice dell'attività tende a concentrarsi sulle mancanze e le imperfezioni; Giulia, invece, ha da subito un'impressione globalmente positiva.

Io infatti appunto che:

In generale, la mimica delle marionette risulta meno curata (e quindi meno espressiva) rispetto all'intonazione della voce: i bambini, infatti, sono ancora troppo concentrati nel ricordare le battute e convogliano su questo aspetto la maggior parte delle loro energie.

Si crea un po' di confusione al lancio dei palloncini: momento probabilmente sentito dai bambini come ludico e liberatorio. Durante le prime due prove è un po' difficile recuperare la disciplina e la concentrazione: i bambini dimenticano addirittura che la narrazione non è finita e trascurano di porgere torta e regali al festeggiato.

Giulia, invece, scrive:

I bambini dimostrano di conoscere bene la storia e di averla interiorizzata. Appaiono immedesimati col proprio personaggio. Rispettano ciascuno il proprio ruolo e, durante i fuori scena, rimangono attenti alla performance dei compagni. Sembrano anche divertirsi molto.

Ad un'analisi più approfondita, emergono anche le considerazioni riportate in APPENDICE 11.

Alla luce di queste ultime, posso davvero ritenermi soddisfatta. Per i bambini è stata un'esperienza positiva e intensa; tutti hanno dimostrato di aver riconosciuto e partecipato alle emozioni dei personaggi, apportando il proprio contributo alla rappresentazione ciascuno secondo le proprie possibilità.

S., in particolare, di carattere così riservato e taciturno, ha trovato nell'attività uno spazio e un tempo in cui poter esprimere se stesso. Il bambino infatti è riuscito ad improvvisare, sperimentare e, in un certo senso, lavorare sul suo personaggio, arrivando a rendere una gamma sempre più complessa di sfumature emotive. Attraverso la gestualità conferita alla marionetta, è stato capace non solo di mimare delle semplici azioni, ma a restituire efficacemente gli stati d'animo del personaggio: la felicità, resa con un moto ascensionale della mano e l'apertura delle braccia di Filippo; la tristezza, con l'incurvatura della schiena e lo sguardo rivolto verso il basso; la delusione, attraverso lo sdraiare la marionetta sul banco. Il dubbio, l'incredulità e la sorpresa sono stati espressi invece attraverso il tono della voce e il ripetuto uso di interiezioni. Si tratta di espedienti che il bambino ha elaborato da solo e gradualmente, aggiungendo sempre maggiori dettagli fra una prova e l'altra. Anche i compagni hanno attinto alle proprie risorse, mettendole a frutto in modo adeguato e arricchente. G., ad esempio – il più penalizzato nell'espressività dalla scarsa padronanza linguistica – ha saputo, da un lato, valorizzare la battuta attraverso il tono della voce; dall'altro, ha dimostrato di essere in grado di supplire alle proprie carenze sfruttando la propria conoscenza enciclopedica del mondo in modo pertinente ed efficace.

Colei che ha incontrato maggiori difficoltà è stata forse M., la quale ha forse risentito non solo dell'incerta padronanza linguistica, ma anche dell'assenza durante le prime lezioni dell'UD. È ipotizzabile infatti che non abbia avuto abbastanza tempo per prendere confidenza con la storia e con i personaggi. Anche un uso disinvolto della marionetta non era da dare per scontato. La bambina, infatti, non aveva mai visto questo tipo di strumento. È naturale quindi che non sapesse bene come gestirlo. Questo mi suggerisce, per il futuro, che sarebbe utile prevedere

un momento nell'UD in cui sperimentare coi bambini le potenzialità della marionetta o di qualsiasi altro strumento espressivo.

#### **4.6 Riunione con le maestre del 20 aprile 2016**

La mattina del 20 aprile ho organizzato una riunione con le maestre di italiano, Arianna ed Elisabetta, per fare un po' il punto della situazione. Le maestre, infatti, ricevono regolarmente il resoconto delle lezioni di laboratorio, ma raramente mi forniscono *feedback* che vanno al di là del "Grazie per il tuo lavoro."

La riunione è fissata per le 10.00. Elisabetta si presenta puntuale; Arianna, invece, tarda ad arrivare. Io ed Elisabetta, insegnante di M., decidiamo di iniziare comunque. Non ho con me il registratore; mi limito a prendere appunti sul diario di bordo. La maestra mi riferisce che la bambina è molto migliorata nella comprensione, soprattutto orale. Durante la lettura ad alta voce dei compagni o dell'insegnante, chiede spesso il significato di parole singole, fatto che lascia intendere l'avvenuta comprensione globale del testo. Inoltre, il fatto che in classe cominci a scherzare con gli altri bambini è indice di una certa appropriazione e confidenza con lingua. Talvolta corregge gli errori dei compagni: è una bambina molto precisa. Per quanto riguarda la verbalizzazione delle emozioni primarie (la felicità, la rabbia, l'espressione dei propri gusti), l'obiettivo si può considerare raggiunto. Tuttavia M. presenta ancora delle difficoltà nel riconoscimento della temporalità dei fatti che accadono. Conosce il nome dei giorni della settimana, ma le parole 'ieri' e 'domani' la mandano in confusione. A partire da oggi, non sa poi dire che giorno sarà domani. Nella produzione libera usa spesso il nesso temporale 'dopo', anche per esprimere eventi tra loro contemporanei. Usa invece correttamente 'anche' e 'perché'. Molte difficoltà sussistono poi nella lettura: la bambina fatica a mettere insieme le lettere per formare la parola; quando legge ad alta voce, poi, non capisce il senso della frase. Su questo, però, Elisabetta non sembra troppo preoccupata. Mi ricorda che M. è anticipataria e, in quanto tale, iscritta a scuola come uditrice. Per legge, dovrà ripetere l'anno, avendo quindi occasione di recuperare in questo senso. Mi consiglia perciò di continuare a insistere sulla successione temporale dei fatti.

Finalmente arriva anche Arianna, maestra di G., R. e S. È molto in ritardo e ha poco tempo per parlare. Cominciamo con R.: l'insegnante mi riferisce che, a suo parere, il bambino presenta difficoltà cognitive importanti. Per questo motivo, si è deciso di prenotare per lui una visita al Palazzo della Sanità per un'eventuale certificazione. Arianna spera che per l'anno successivo riesca a ottenere il sostegno. È molto preoccupata, in special modo, per il fatto che R. ancora non riesca a leggere. Perde molto tempo per riconoscere le singole lettere e non riesce poi a legarle insieme per comporre la sillaba. Ha molte difficoltà, inoltre, nel comprendere il significato figurato delle parole. Mi racconta che, all'espressione 'passo dopo passo' inserita da Arianna stessa all'interno di una spiegazione, R. ha chiesto confuso perché venisse loro richiesto di camminare, e dove. Le espressioni figurate, tuttavia, sono molto complesse da interpretare e dato il livello linguistico del bambino è normale che le codifichi letteralmente.

Per quanto riguarda S., la maestra mi aggiorna sul fatto che da qualche tempo il bambino fa i compiti con l'aiuto di un'amica di famiglia che parla bene l'italiano. Mi parla poi di lui come di un bambino estremamente insicuro. Durante il lavoro individuale in classe, si guarda molto in giro e allunga lo sguardo sul quaderno dei compagni. Ne risulta che Arianna non sa mai quanto del lavoro svolto sia 'farina del suo sacco'. Questo ritratto di S. come di bambino estremamente insicuro un po' mi stupisce. Riferisco quindi, più dettagliatamente possibile, dell'entusiastica partecipazione alle attività dell'UD appena conclusa. Sottolineo non solo le buone capacità inferenziali dimostrate da S. durante la lettura del libro, ma soprattutto lo spirito d'iniziativa e i preziosi contributi apportati dal bambino alla costruzione della drammatizzazione. Arianna sembra stupita del mio racconto quanto io del suo. Arriviamo quindi alla conclusione che un percorso teatrale potrebbe essere una buona occasione per il bambino per acquisire sicurezza in se stesso e trovare quella tranquillità per esprimersi che forse in classe non trova.

Giunge sgradito il suono della campanella. Il tempo che Arianna può dedicarmi è finito; non abbiamo fatto in tempo a parlare di G. Prima di lasciarci, come Elisabetta, mi consiglia di continuare a lavorare sulle sequenze temporali.

## 4.7 Una zuppa di sasso

### 4.7.1 La scelta del testo

Dopo la riunione con le maestre, decido di cercare un libro – e un argomento – che mi permetta di lavorare a più riprese sulla sequenzialità di fatti e avvenimenti. La scelta ricade sull'albo *Una zuppa di sasso*, scritto e illustrato dall'autrice francese Anaïs Vaugelade<sup>72</sup>.

Durante uno dei miei giri di ricognizione per le librerie di Verona, il libro aveva attirato la mia attenzione per le tonalità calde della copertina. Dal diario di quel giorno:

Una grande macchia di colore mi chiama dallo scaffale sistemato al centro della stanza. Su una copertina 28x29,5 cm, il giallo acceso dello sfondo e il rosso caldo, tendente al cotto, del pavimento piastrellato, si contendono tutto lo spazio. L'accostamento cromatico esercita su di me l'effetto di un invito irresistibile, quasi avvolgente: mi parla di casa, calore e focolare acceso. Lo prendo in mano e leggo: "Una zuppa di sasso". Al centro della copertina campeggia, enorme, la figura di un lupo nero. Mi dà le spalle, ma il muso si gira verso di me che lo osservo e l'animale mi punta addosso l'occhio sottile, fissandomi con sguardo arcigno. È scarno, sotto la pelle si intravedono le costole. Le orecchie sono appuntite, così come il lungo muso dalla forma conoidale. I gomiti piegati, gli artigli, le lunghe zampe posteriori, l'occhio aperto in una fessura sottilissima: tutto è spigoloso, puntuto, e trasmette un inquietante senso di minaccia. Il lupo tiene in mano un grande sacco bianco-grigiastro che crea un bel contrasto col colore del pelo. Il sacco passa sopra la spalla destra dell'animale, cadendo poi lungo la schiena piegata in avanti, guadagnandosi nella spazialità dell'immagine un primissimo piano. Lì dentro c'è il sasso, penso. A questo punto la curiosità si è fatta irrefrenabile: apro il libro e mi metto a leggere.

Riprendo ora il libro in mano, lo rileggo attentamente e ne verifico l'idoneità attraverso la compilazione dell'apposita tabella (cfr. APPENDICE 12). La storia mi permette di approfondire tanto l'aspetto emozionale quanto quello della consequenzialità dei fatti. Per quanto riguarda il primo, ritengo particolarmente interessante il modo in cui la figura tradizionale del lupo subisca nella vicenda un vero e proprio rovesciamento, disvelandosi contro ogni aspettativa portatrice di valori positivi. Per quanto concerne invece l'aspetto logico-temporale, decido di lavorare sui procedimenti da svolgere per la realizzazione di una ricetta. L'UD sarà quindi così strutturata:

- attività di pre-lettura: cosa ci vuole per fare una zuppa; la zuppa della mia mamma;

---

<sup>72</sup> Vaugelade, A. (2001), *Una zuppa di sasso*, *op.cit.*

- lettura del libro;
- attività per l'individuazione e la rielaborazione personale delle macro-sequenze narrative: riproduzione del libro da parte dei bambini;
- attività per l'individuazione e il riordino delle micro-sequenze necessarie alla realizzazione di una ricetta di cucina: 'Come si fa una zuppa di verdure?'; 'Come si fanno gli spaghetti al pomodoro?';
- attività per la messa in pratica delle conoscenze: facciamo insieme la macedonia di frutta;
- verifica finale sull'espressione delle emozioni e la loro contestualizzazione nel proprio vissuto personale: pesca e racconta; *Bandiera* delle emozioni.

Saranno oggetto di raccolta dati e analisi le attività di: lettura del libro (22 aprile); 'Come si fa una zuppa di verdure?' (29 aprile); 'Come si fanno gli spaghetti al pomodoro?' (2 maggio); verifica finale sulle emozioni (13 maggio).

#### **4.7.2 Lettura, coinvolgimento e analisi dei meccanismi di anticipazione**

Venerdì 22 aprile 2016.

Dedico alla preparazione di questa lettura un tempo maggiore rispetto alle precedenti. Vorrei riuscire a ricreare in classe quella sottile atmosfera di *suspense* – fatta di una calibratissima mescolanza di curiosità e crescente tensione – che il libro magicamente riesce a suggerire. Da questa tensione, infatti, dipende ogni cosa: l'agire sul lettore di tutti i suoi stereotipi riguardo al lupo, il suo improvviso ricredersi nel finale, la riconsiderazione di tutta la vicenda sotto una luce nuova, quindi l'appropriazione del messaggio – così caldo ed edificante – che l'autrice ha voluto trasmetterci. A questo proposito si rivela preziosa la consultazione con Giulia, che mi suggerisce la visione della lettura dell'albo effettuata dall'attore e narratore Alfonso Cuccurullo<sup>73</sup> per il PAN di Napoli nel 2012<sup>74</sup>. Il video è per me una vera e propria fonte di ispirazione. Mi piace come l'attore curi la resa dei suoni (dei passi sulla neve, del vento, del cigolio della porta...), anche in relazione alle

---

<sup>73</sup> Per maggiori informazioni sull'attività e la biografia dell'attore, si consiglia la consultazione del sito: <http://www.alfonsocuccurullo.com> (Ultima consultazione 06/05/2017).

<sup>74</sup> Per la visione del video si rimanda al link: <https://www.youtube.com/watch?v=AxYv2ib5Dhk> (Ultima consultazione 06/05/2017).

emozioni dei personaggi: il bussare alla porta del lupo (reso dal narratore col battere le nocche contro la rigida copertina del libro), per esempio, non ha lo stesso ritmo e la stessa intensità di quella del preoccupatissimo porcello. Mi piace l'uso che Cuccurullo fa delle pause, il giusto spazio e il giusto tempo riservato a ogni parola, il diverso timbro di voce conferito ai personaggi: basso e cupo quello del lupo; alto e squillante quello della gallina. Le battute degli animali sono poi accompagnate dai loro rispettivi versi. Inizio così a provare, leggendo a casa ad alta voce, registrando la mia *performance* e riascoltandola poi, fino a quando non mi ritengo soddisfatta.

Quando la ripropongo ai bambini, mi rendo conto che la loro reazione nei confronti della storia è molto diversa rispetto a quella avuta all'ascolto de *La festa di Filippo*. È parecchio diversa anche da quanto mi aspettavo. Gli ascoltatori rimangono quasi muti per tutto il tempo della lettura. S., che aveva partecipato in modo così attivo alla costruzione dei significati de *La festa di Filippo*, rimane ora in silenzio. Si limita a ripetere un paio di volte che forse quella storia l'ha già sentita da qualche parte, fino a quando non ne ha la conferma e rivela ai compagni che di lì a poco tutti gli animali della fattoria si troveranno radunati nella casa della gallina. R. sembra non gradire l'anticipazione e zittisce S. in modo brusco: "Puoi stare zitto?" Nonostante gli scarsissimi interventi, l'attenzione generale mi pare elevata: gli occhi dei bambini rimangono incollati alle pagine del libro per tutto il tempo.

L'unico ad accompagnare la lettura con assidui commenti è R. Dall'analisi della trascrizione della registrazione è possibile dividere gli interventi del bambino in tre categorie: 1) per chiedere spiegazioni circa una parola sconosciuta; 2) per fare inferenze sullo sviluppo della storia e le motivazioni che spingono i personaggi ad agire; 3) di partecipazione emotiva (direi quasi empatica) alla lettura. Questi ultimi sono di gran lunga i più numerosi (per la trascrizione degli interventi si rimanda all'APPENDICE 13).

In particolare, R. rimane colpito dall'uso che faccio dei suoni e mi chiede da subito di poter partecipare alla loro resa: "Ce lo fai fare il verso?". Durante la lettura prende più volte l'iniziativa in questo senso, ripetendo i suoni fatti da me o inserendoli di sua inventiva nella narrazione. Quando, per esempio, leggo che l'oca e il cavallo

bussano alla casa della gallina, R., vedendo nell'illustrazione la porta aperta, imita il soffio del vento: "Vvvvvh! Vvvvvh!"

Ritengo particolarmente significativi anche gli interventi di tipo inferenziale. Sebbene non siano molti, indicano che il bambino ha compreso il principale meccanismo narrativo della storia: "Quando mette la gallina dentro per cucinare?". R. cade – giustamente – nel tranello teso dall'autrice, creandosi una corretta aspettativa sulle intenzioni del lupo ed entrando in quello stato di tesa preoccupazione in cui ci si aspetta che il lettore cada. Non ricevo però alcun *feedback* sul finale della vicenda: il lupo non ha mangiato nessuno degli animali. I bambini avranno provato sollievo? Sorpresa? Si sono resi conto del pericolo scampato? Quando leggo la frase pronunciata dal porcello: "All'inizio pensavo che avremmo mangiato un brodo di gallina", inaspettatamente nessuno commenta. R. esprime però il suo rammarico (quasi disappunto) quando il lupo annuncia di doversene andare: "E dove va, scusa?" Deduco che l'intervento positivo dell'animale, l'atmosfera di convivialità, condivisione e amicizia da esso creata, siano arrivati al cuore del bambino, il quale non prova nessun sollievo per l'allontanamento di un personaggio creduto universalmente così pericoloso. Il lupo ha guadagnato non solo la piena fiducia del piccolo lettore abbattendo ogni pregiudizio, ma anche la sua simpatia e – forse – la sua gratitudine per la calda atmosfera creata. È stato così anche per gli altri?

#### ***4.7.3 Come si prepara una zuppa di verdure? Individuazione, riordino e verbalizzazione delle sequenze per la realizzazione di una ricetta di cucina.***

Venerdì 29 aprile 2016.

L'obiettivo della mattinata è quello di lavorare sulle sequenze temporali. Più precisamente, sulle azioni consecutive che si mettono in atto nella preparazione di una ricetta di cucina. Prima di presentare l'esercizio di riordino e verbalizzazione di immagini, introduco l'argomento con attività che hanno lo scopo di aiutare i bambini a interiorizzare i passaggi della ricetta, quindi a riconoscerli con maggiore facilità nelle immagini che consegnerò loro e a ricostruirne l'ordine cronologico.

### Attività preliminari

Come prima cosa, propongo ai bambini di ripassare insieme la storia del lupo e la zuppa di sasso. Mentre la ripetiamo, sfogliando il libro, cerco di portare la loro attenzione sulle azioni svolte dall'animale per preparare la zuppa: tira il sasso fuori dal sacco e lo mette dentro una pentola con dell'acqua ("In una pentola mettere un grande sasso, aggiungere acqua e aspettare che bolla"), aggiunge le verdure portate dagli animali, mette la pentola sul fuoco, mescola la zuppa e, quando è pronta, la versa nei piatti con il mestolo.

Successivamente, svolgiamo un'attività in modalità TPR: fornisco ai bambini una serie di comandi per lo svolgimento delle azioni che si compiono per cucinare una normale zuppa di verdure. Accompagno ogni comando con la sua esecuzione, in modo tale che l'*input* fornito risulti immediatamente trasparente. I bambini mi osservano e imitano quello che faccio. Durante questa fase dell'attività, lascio che si divertano accompagnando le azioni con interiezioni e commenti. Questo per due volte consecutive. Successivamente, ripeto tutta la sequenza, limitandomi però alla narrazione vocale. Questa volta, i bambini ascoltano e mimano in silenzio le azioni che descrivo. Per aumentare la motivazione decido di filmarli. I bambini sono entusiasti all'idea di rivedersi nel piccolo schermo della telecamera.

In questo modo, gli alunni non solo iniziano a interiorizzare il lessico di oggetti e azioni attraverso l'uso del corpo, ma hanno la possibilità di esperire la realizzazione della ricetta in prima persona, per di più nella modalità che è loro più propria: il gioco di finzione. Il TPR, in questo senso, rientra coerentemente in una pianificazione didattica basata sul metodo esperienziale, secondo cui il bambino giunge per via pratica alla conoscenza della realtà e alle parole per esprimerla. La realizzazione di una ricetta di cucina, per di più, richiede un sapere squisitamente pratico, oltre che linguistico; tenere saldo il legame tra la parola e il gesto mi sembra quindi fondamentale per l'acquisizione dell'*input*.

Nella fase finale dell'attività, i bambini hanno saputo ripetere azioni a partire da un *input* linguisticamente complesso, comprendente una certa quantità di lessico nuovo (per la trascrizione dei comandi forniti, cfr. APPENDICE 14). Riguardando

il video insieme a loro, sono felice di constatare che tutti i comandi sono stati eseguiti correttamente e con una buona dose di divertimento. Solo S. ha avuto delle titubanze al comando ‘mescolate’. Prima di eseguirlo, ha guardato cosa stessero facendo i compagni. Complessivamente siamo tutti molto soddisfatti di come è andata l’attività. Mi sembra che i bambini siano pronti per affrontare senza difficoltà l’attività di riordino.

#### Individuazione, riordino e verbalizzazione delle sequenze.

##### 1) Guardiamo le figure e le descriviamo

Consegno ai bambini cinque figurine, disegnate da me (cfr. APPENDICE 15). Su ognuna è rappresentata un’azione necessaria per la preparazione di una zuppa:

- 1) tagliare le verdure;
- 2) mettere le verdure nella pentola;
- 3) mettere la pentola sul fuoco;
- 4) mescolare;
- 5) versare la zuppa nel piatto.

Chiedo loro di mescolare le figure e di metterle davanti a sé sul banco, in modo tale da vederle bene tutte. Successivamente chiedo a ciascuno di prenderne una, mostrarla ai compagni e provare a descriverne il contenuto. Mi accerto in questo modo che tutti i bambini abbiano chiaro il contenuto dell’immagine e riescano a verbalizzarlo (per la trascrizione di questa fase, cfr. APPENDICE 16).

##### 2) Mettiamo in ordine le immagini

Chiedo ora ai bambini di mescolare ulteriormente le figure e di rimetterle poi in ordine cronologico sul quaderno, scrivendo su ciascuna il numero corrispondente. Mentre lavorano, li osservo e prendo appunti sul diario di bordo. Innanzitutto appunto che l’attività non è accolta di buon grado; quando dico ai bambini di continuare il lavoro da soli, la consegna è accolta con un coro di “noooo”. L’attività è chiaramente percepita come ansiogena. Il ‘no’, infatti, è seguito da affermazioni quali: “Io sbaglio...” (M.) e “Non lo so...” (R.). G. sembra più sicuro di sé: “Io lo so tutto!”. S. rimane in silenzio. Decido di aiutare i bambini nell’individuazione della prima figura:

A. Bimbi, secondo voi cosa faccio per prima cosa?  
 R. Tagliare!  
 A. Secondo R. taglio le verdure. Secondo voi?  
 S. Anch'io dico tagliare.  
 A. Secondo te, M., cosa si fa per prima cosa? Ti ricordi cosa abbiamo fatto poco fa, quando abbiamo preparato la nostra zuppa?  
 M. Abbiamo mettato il cappello, poi abbiamo mettato il vestito quando si cucina le cose...  
 A. Sì! E poi?  
 M. E dopo non mi ricordo...  
 A. Neanche guardando le figure?  
 M. Non lo so.  
 A. Ok, chiediamo aiuto ai tuoi compagni. Cosa facciamo per prima cosa?  
 G., R., e S. Tagliare!  
 A. Tagliare. Sono d'accordo. Prima di tutto taglio le verdure. Scrivete '1' sulla figurina. Poi cosa faccio con queste verdure?

Mi chiedo se ho fatto bene a indirizzarli. Mi conforta il fatto che R., il bambino più insicuro del gruppo, abbia subito individuato la giusta figura. È bastato non farlo sentire solo, che subito ha agito correttamente. M. invece è rimasta nel suo disorientamento. I bambini riprendono il lavoro da soli. G. ragiona a voce alta, tra sé e sé:

G. Io non lo so più cos'è... Tagliare... dopo... e poi lanciare tutto cose!

Poiché ho sentito la frase, lo rinforzo subito, confermando la sua ipotesi. Annoto che, ancora una volta, una scelta corretta è stata preceduta da affermazioni denotanti una scarsa fiducia nelle proprie capacità. S. lavora da solo, a testa bassa: dispone le figure nel giusto ordine, invertendo però la n. 3 ('mettere sul fuoco') con la n. 4 ('mescolare'). G. completa la successione da solo e in modo corretto. M., invece, è completamente bloccata e più passa il tempo più la vedo agitarsi. "Non lo so", continua a ripetere. Decido di intervenire. Domanda dopo domanda la guido nella scelta delle immagini; insieme, le disponiamo nel giusto ordine. Una volta finito, scambino nuovamente le carte e la invito a riprovare da sola. Questa volta, in pochi minuti, la bambina ricompono la sequenza in modo corretto. Aiutando M., purtroppo, ho perso di vista R. Anche lui ora ha tutte le immagini disposte nel giusto ordine, ma non posso dire se ci sia riuscito da solo o se si sia fatto guidare anche lui dalle domande che ho posto a M.

Dopo aver controllato l'esercizio in plenaria, chiedo ai bambini di incollare le figure una sotto l'altra, lasciando tra di esse un po' di spazio. Disegno lo schema da seguire alla lavagna, perché la consegna sia più chiara. Al momento di incollare, però, nascono ulteriori problemi. R. ha iniziato il lavoro su una pagina del quaderno lasciata in bianco qualche lezione prima; se ne accorge solo al momento di girare pagina: quella successiva è occupata da altri contenuti e non c'è più spazio per proseguire. M., invece, incolla le figure un po' a caso, senza preoccuparsi di seguire l'ordine numerico appena individuato.

L'attività ha generato davvero una gran confusione. La testa mi si riempie di domande: non sono stata abbastanza chiara nelle consegne? Le figure erano troppe? Le sequenze che ho presentato ai bambini erano una selezione di quelle eseguite insieme durante il TPR; forse l'assenza di alcuni dei passaggi mimati poco prima ha generato confusione? Nonostante lo scoramento, aiuto i bambini a mettere tutto a posto. Faccio scrivere sopra ogni figura la 'parola del tempo' appropriata: *prima*, *poi*, *poi*, *poi*, *infine*. Dopo di che, proseguiamo con la verbalizzazione dell'intera sequenza.

### 3) Verbalizziamo l'intera sequenza

Date le premesse, questa fase dell'attività va meglio di quanto mi aspettassi. I bambini la accolgono senza fare commenti, come qualcosa di naturale. Ora che è tutto in ordine, sembrano tutti più rilassati. Dall'analisi della trascrizione (per cui cfr. APPENDICE 17) emerge che nessuno dei bambini, eccetto G., completa la sequenza con la parola *infine*. G. ancora non la usa spontaneamente, ma, fermandosi un momento per leggere quanto abbiamo scritto, dimostra di aver preso consapevolezza che per introdurre l'ultima immagine serve qualcosa di diverso dal *poi/dopo*. M. e R., inoltre, sembrano fare fatica ad astrarsi dalla dimensione spaziale della pagina per entrare in quella temporale della sequenza di fatti. R. mescola infatti gli indicatori temporali *prima* e *poi* con quelli spaziali *Numero 3* e *l'ultima*, che fanno diretto riferimento alla dimensione materiale delle figurine e alla loro disposizione sul foglio:

*Prima* tagliare, mettere alla padella... *P...* *O...* *I...* [LEGGE LE LETTERE] *Dopo!*  
*Numero 3:* mettere la pentola al fuoco. *Poi* mescolare. *L'ultima* mangiare.

La stessa tentazione l'avrebbe M., ma subito la interrompo ricordandole di usare le 'parole del tempo' scritte sul quaderno. Suggerimento che la bambina segue coerentemente dall'inizio alla fine.

#### **4.7.4 Come si preparano gli spaghetti? Individuazione, riordino e verbalizzazione delle sequenze per la realizzazione di una ricetta di cucina.**

Lunedì 2 maggio 2016.

Oggi lavoreremo ancora sulle sequenze temporali. L'argomento è sempre la cucina; questa volta, però, mi allontano un po' dalla storia di *Una zuppa di sasso* per addentrarmi nella tradizione culinaria italiana. La ricetta su cui lavoreremo è quella degli spaghetti al pomodoro. Per quanto riguarda le attività preliminari, decido di mantenere il TPR, perché nella scorsa lezione ha generato motivazione e divertimento. Per aiutare un po' i bambini, decido di portare in classe dei *realia*, in modo tale da rendere immediatamente comprensibili termini sconosciuti – come ad esempio 'scolapasta' – e stimolare, come previsto dal metodo esperienziale, un tipo di apprendimento multisensoriale. Per quanto riguarda invece l'attività di riordino delle sequenze, ho pensato a una significativa semplificazione per provare ad abbattere il filtro affettivo e vedere come i bambini riescono a gestire il lavoro. Purtroppo oggi S. è assente.

##### Attività preliminari

L'attività di riordino è quindi preceduta da: 1) un'attività di motivazione, che prevede la visione della sequenza del cartone animato *Lilli e il vagabondo* della Disney in cui Lilli e Biagio mangiano gli spaghetti alle polpette in una trattoria italiana. 2) Un'attività in modalità TPR: 'Facciamo gli spaghetti al pomodoro'. Come accennato sopra, ho portato con me alcuni oggetti: una grossa pentola, uno scolapasta, degli spaghetti, un pacco di sale, una bottiglia di conserva di pomodoro. Lascio che i bambini li osservino e, nel frattempo, ne pronunciamo i nomi. La curiosità degli alunni verte sullo scolapasta: "Maestra, a cosa serve questo?" mi

chiedono. Successivamente, iniziamo il TPR vero e proprio, seguendo la stessa modalità adottata la lezione scorsa. Questa volta cerco di fare in modo che i comandi dati ai bambini siano meno numerosi della volta scorsa e più vicini alle 6 immagini su cui lavoreranno nell'esercizio successivo (per la trascrizione dei comandi cfr. APPENDICE 18). Poiché anche quest'oggi i comandi sono stati svolti correttamente e senza troppe esitazioni, chiedo ai bambini se vogliono provare a fare i maestri e dirmi come fare per preparare gli spaghetti. L'idea entusiasma tutti: saranno loro a darmi i comandi; io li eseguirò. Al mio battito di mani il turno di parola passa al compagno. Mi rendo conto che l'argomento è nuovo e che il lessico sconosciuto sarà difficile da ricordare, ma i bambini possono aiutarsi fra loro. Voglio vedere se, in contesto altro rispetto al riordino di immagini, i bambini riescono a ricostruire la sequenza appena esperita.

Innanzitutto, mi sembra molto importante che l'attività non causi l'innalzamento del filtro affettivo. Il primo a parlare, infatti, è R; i suoi comandi iniziali non solo sono corretti, ma non sono stati preceduti da frasi di scoramento o sfiducia nei confronti di se stesso. Lo stesso vale per gli altri bambini: nessuno dice di non sapere o non saper fare, nonostante ci siano diversi momenti in cui i bambini non sanno come proseguire. Penso che l'idea di poter collaborare fra loro li tranquillizzi: eventuali sensazioni negative generate dal non sapere come procedere possono essere annullate dalla soddisfazione di aiutare i compagni in un momento di bisogno. Potrebbe essere significativo anche il fatto che l'obiettivo dell'attività non sia quello di svolgere un esercizio senza commettere errori, ma quello di far svolgere all'insegnante delle azioni affinché arrivi a mangiarsi i suoi immaginari spaghetti. Il *focus* si sposta da sé all'insegnante, facendo dimenticare lo stress da *performance*. (Per la trascrizione dei comandi dati dai bambini, cfr. APPENDICE 19).

### Riordino delle sequenze

Ho preparato per i bambini una sequenza di sei figurine su cui ho personalmente disegnato le azioni necessarie per preparare gli spaghetti. Nello specifico:

- 1) versare l'acqua nella pentola e aggiungere il sale;
- 2) mettere la pentola sul fuoco;
- 3) buttare la pasta;
- 4) mescolare con un cucchiaino;
- 5) scolare la pasta;
- 6) aggiungere il sugo e impiattare.

(Per la visione delle immagini si rimanda all'APPENDICE 20.) Date le difficoltà riscontrate durante l'ultimo esercizio di riordino e l'argomento del tutto nuovo, decido di distribuire le immagini a due a due. Consegno quindi ai bambini la prima coppia di illustrazioni e chiedo loro di descriverle. Solo dopo essermi assicurata che le immagini siano state correttamente interpretate, do il via per il riordino. I bambini numerano così le figurine e le incollano sul quaderno. L'operazione si ripete per tre volte, fino a che la sequenza non è completa.

Lo svolgimento dell'esercizio avviene senza problemi. I bambini interpretano le immagini correttamente, le verbalizzano in modo opportuno e non hanno alcuna difficoltà a ricostruire la successione temporale degli eventi. L'unico dubbio circa le immagini viene posto da R., che non riesce a capire cosa siano i lunghi bastoncini che escono dalla pentola: "Maestra però questi cosa sono?". Naturalmente, sono gli spaghetti. Mi rendo immediatamente conto che avrei dovuto iniziare con poche immagini sin dall'inizio, per poi aumentare il numero gradualmente di UD in UD. L'esercizio, infatti, non solo è stato affrontato con serenità da tutti, ma ha costituito anche una bella infusione di autostima, soprattutto per R. Il bambino è così fiero di sé che letteralmente mi prega di mettere un voto: "Maestra, però dai adesso i voti? Ti prego, ti prego!". A conclusione dell'attività, il bambino fa anche un'osservazione di natura metacognitiva, attribuendo indirettamente le sue difficoltà a una memoria un po' debole:

- A. Siete stati tutti bravissimi! Avete fatto tuuuutto giusto!  
R. Perché mi stavo ricordando, maestra!

Per l'intera trascrizione dell'esercizio si rimanda all'APPENDICE 21.

### Verbalizzazione delle sequenze

Il passo successivo è quello di verbalizzare l'intera sequenza. Prima di iniziare, chiedo ai bambini di scrivere accanto a ciascuna immagine la corretta 'parola del tempo': *prima*, *dopo*, oppure *infine*. Quando tutti hanno finito, li invito a riferire – uno per volta – quanto vedono sul quaderno.

L'esercizio viene svolto da tutti senza troppe difficoltà. Dalla trascrizione delle loro performance (cfr. APPENDICE 22) emerge che:

- tutti i bambini usano con facilità gli indicatori *prima*, *dopo* e *poi*. Per quanto riguarda R. e M., l'indicatore temporale di apertura (*prima*) viene usato spontaneamente; G. si aiuta leggendo sul quaderno. Il bambino, inoltre, utilizza di sua iniziativa l'avverbio *anche*. Nessuno, però, conclude con la parola *infine*. Devo essere io a invitarli a leggere quanto hanno scritto sul quaderno;
- per quanto riguarda l'utilizzo dei tempi verbali, sono felice di constatare la perfetta coerenza di M., che mantiene il presente indicativo di prima persona singolare dall'inizio alla fine: *accendo; metto; mescolo; mangio*. R., invece, inizia col presente indicativo alla prima persona singolare (*accendo; metto*), passa poi all'infinito (*dopo mettere*), per approdare infine alla forma impersonale del verbo (*si mescola; si mette; ecc.*). Anche G. mescola tempi e forme diverse. Penso però che quella di G. sia una difficoltà puramente linguistica, perché la stessa mescolanza torna anche nella produzione libera. Ritengo invece che R., come M., sarebbe dovuto essere capace di una maggiore coerenza. Il problema, forse, non risiede solo nella lingua.

#### **4.7.5 Gioco di verifica sulle emozioni**

Venerdì 13 maggio 2016.

A conclusione dell'UD, decido di proporre un'attività di verifica sull'espressione delle emozioni. Per 'espressione' intendo, in questo caso, la verbalizzazione da parte dei bambini delle proprie emozioni e la loro contestualizzazione nel vissuto personale. Fino a questo momento, infatti, i bambini si sono cimentati nella messa in scena di piccole drammatizzazioni che, congiuntamente alla lettura di storie,

hanno permesso loro di prendere coscienza di alcune emozioni e di esprimerle attraverso l'interpretazione di un personaggio. Questa volta, però, non ci saranno maschere né copioni. I bambini, rimanendo se stessi, sono chiamati a raccontare episodi della propria vita, riconoscendo in questi le emozioni incontrate, scoperte e sperimentate durante il nostro percorso.

Ho preparato per loro dei cartoncini di diversi colori. Su ciascuno ho scritto una parola designante un'emozione. Ho poi ripiegato i bigliettini in modo tale da nascondere la parola, per aumentare l'aspettativa e l'effetto sorpresa. I bambini pescano, a turno, un bigliettino e leggono la parola scritta al suo interno. A questo punto, ciascuno racconta un episodio della propria vita in cui ha provato l'emozione indicata.

Per lo svolgimento dell'attività, disponiamo le sedie in cerchio con lo scopo di favorire l'attenzione e l'ascolto reciproco. L'allontanamento dai banchi e la riproposizione del *setting* di lettura mirano a far sentire i bambini a proprio agio, nonché a ricreare quell'atmosfera rilassata che si viene a instaurare durante la narrazione. L'attività si svolge quindi in uno spazio 'amico' e amichevole.

Mi rendo conto che non si tratta di un esercizio semplice. Per G., in particolare, la produzione libera è generalmente molto faticosa a causa del basso livello linguistico. In questo caso, inoltre, non ci sono immagini ad aiutarlo e l'argomento è estremamente astratto. Questo potrebbe costituire per lui uno scoglio notevole e inibire la produzione provocando scoramento e frustrazione. Un'altra preoccupazione concerne l'argomento stesso dell'attività. In genere ai bambini piace molto raccontarsi, ma la richiesta di rievocare emozioni negative potrebbe far riaffiorare vissuti dolorosi e provocare una chiusura da parte loro. Penso soprattutto a M., che per raggiungere l'Italia ha dovuto attraversare il Mediterraneo su un gommone. Mi motiva però il fatto che, dall'inizio dell'anno, si è andato a creare tra noi – e soprattutto tra loro – un clima di fiducia e rispetto reciproco. Percepisco anche il loro crescente affetto nei miei confronti. Durante le attività manuali amano molto raccontare il loro vissuto quotidiano: all'interno del laboratorio trovano uno spazio d'ascolto che probabilmente in classe non riescono a ritagliarsi. Decido quindi di tentare.

Le emozioni prese in considerazione sono: la preoccupazione, la tristezza, la sorpresa, la felicità, la curiosità, lo spavento, la rabbia. Sui bigliettini, queste sono presentate ai bambini in forma di aggettivo: felice, arrabbiato, ecc. Le domande che pongo loro per stimolare il racconto sono: “Quando sei felice?” oppure “Racconta di una volta che ti sei arrabbiato”. In APPENDICE 23 sono riportate le trascrizioni dei racconti dei bambini.

Dalla loro analisi emerge che la felicità e la rabbia sono due emozioni che gli alunni sanno individuare, contestualizzare ed esprimere in modo corretto. Gli episodi riportati, infatti, sono pertinenti e nessuno ha chiesto chiarificazioni circa il significato dell’aggettivo.

Anche gli episodi riguardanti la preoccupazione sono pertinenti e tutti afferiscono allo stato di salute proprio o di un genitore. G., in particolare, dà voce a una preoccupazione profonda, forse la più grave e angosciante paura che un bambino possa esperire: quella della morte della madre. Non la esprime però chiamandola col suo nome; per tre volte dice: “Io no piace”.

Per quanto concerne la tristezza, considero gli episodi riferiti pertinenti. È interessante però il fatto che R. abbia confuso – o forse sarebbe più corretto dire ‘assimilato’ – questa emozione con la precedente. Quando legge sul bigliettino l’aggettivo ‘triste’, subito chiede stupito: “Ancora??” Nel momento in cui gli faccio notare che la tristezza e la preoccupazione sono due emozioni diverse, lui risponde: “Aaaah! Pensavo era triste preoccupato”. L’episodio narrato mi fa poi dedurre che la differenza sia stata compresa: “[Sono triste] quando qualcuno non mi fa giocare”, riferisce il bambino. R. mi ha comunque regalato un bello spunto di riflessione: forse davvero la preoccupazione porta in sé una più o meno celata dose di tristezza. G., ancora una volta, esprime un’emozione per lui cruciale: la frustrazione di non sentirsi all’altezza delle aspettative della madre, che, a quanto pare, è estremamente esigente nei confronti del figlio: “mia mamma voglio io più bravo di tutti però io non lo so niente.” Come emergerà più tardi, questo genera in lui un miscuglio di emozioni diverse, tra cui anche la rabbia (vedi sotto). In questo caso, immagino che G. voglia davvero esprimere il dispiacere, quindi in un certo senso la tristezza, di

deludere la madre. Come per la preoccupazione, però, il sentimento viene verbalizzato con un altro significante: “Io *paura* quando mia mamma *dica* [PAROLA NON CHIARA CHE ASSOMIGLIA FORSE A ‘SGRIDA’] io dopo piangere. Ueeeeè!!!!”

Segue l’espressione dello spavento. Mi rendo conto che il termine viene inteso in modo diverso dai bambini. Mentre G. e S. danno una risposta quasi superficiale e insieme divertita (G. dice: “Mostro! Io paura! Uuuuuuh!!” [SI ALZA E SI METTE A CORRERE PER TUTTA LA STANZA CON LE MANI ALZATE]), M. racconta un episodio che mi lascia letteralmente senza parole. Sebbene infatti il resoconto sia a tratti confuso, mi sembra di capire che la bambina sta raccontando di un sequestro avvenuto tra la cerchia degli amici di famiglia quando ancora abitava in Libia. L’esperienza traumatica (più volte la bambina balbetta) non solo ha generato spavento nel momento in cui si è verificata:

E dopo da mattina era andato fuori e dopo da notte abbiamo fatto sapere quella cosa qua che hanno preso li ladri. Dopo la mia cugina, no scusa, la mia zia, dopo abbiamo fatto sapere e dopo la mia zia mi ha... ha chiamato la mia mamma *e dopo sono spaventata*.

È stata catalizzatrice anche di un sentimento di paura e preoccupazione che si è radicato nel suo cuore e che trova ora espressione nel significante di ‘spavento’. Alla domanda “Quando sei spaventata?”, M. infatti risponde: “Quando la mia mamma e il mio papà sono a casa e anch’io sono a casa e vengono i ladri sulla mia casa. E siamo spaventati.”

L’emozione della sorpresa viene associata per di più, e a ragione, al contesto del compleanno. S. confonde però il termine con quello di spavento. Persiste nella sua confusione anche dopo il mio tentativo di spiegargli la differenza:

S: Quando qualcuno mi tocca da dietro e io: aaaaaah!!  
A: Quello mi sembra più uno spavento che una sorpresa... una sorpresa è una cosa bella che non ti aspetti. Quando sei sorpreso?  
S: Non lo so, perché non sono mai così tanto spaventato. Lo faccio solo quando qualcuno vuole che si diverta a spaventare gli altri e faccio finta che sono spaventato e invece non sono spaventato.

La curiosità crea, infine, delle difficoltà da un punto di vista meramente linguistico. Tanto M. che G. mi chiedono di esplicitare il significato della parola. Se M. però,

riporta come episodio personale uno degli esempi che le ho appena presentato, G. coglie l'occasione per soddisfare una curiosità che, probabilmente, si porta dentro da un po' di tempo: perché il cugino K. è stato escluso dal laboratorio. Il prendere le distanze dagli esempi dell'insegnante e il calare il termine in un contesto nuovo, personale e pertinente, mi danno prova dell'avvenuta comprensione da parte del bambino.

In generale, quindi, mi sembra di potermi ritenere soddisfatta. Innanzi tutto, l'attività non ha innescato l'innalzamento del filtro affettivo. Ciascuno dei bambini si è sentito libero di raccontarsi, esprimendo senza alcuna inibizione emozioni e sentimenti importanti, anche molto dolorosi.

Non tutte le emozioni sono state verbalizzate correttamente: alcune hanno assunto le vesti di emozioni affini; altre sono state fra loro assimilate. Credo, tuttavia, che ognuno dei bambini abbia raggiunto il proprio obiettivo comunicativo, facendosi comprendere dall'insegnante e dai compagni. G., in particolare, ha dimostrato di possedere in questo senso risorse notevoli. È riuscito infatti a far fronte al proprio svantaggio linguistico mettendo in atto efficaci strategie compensative: l'uso delle onomatopee, dei gesti (A: "Hai pianto?" G: "No, biato! Pugno, così, grrrr!!!") e il ricorso a esempi concreti attinti addirittura dalle letture proposte.

G: Sorpreso.

A: Ti ricordi cosa vuol dire sorpreso?

G: Sì! Sorpresooo! Topo dice [PAROLA NON CHIARA] io lavorare, dopo via, ancora lavorare, via, ancora lavorare, via, dopo uccellino andare a casa topo, dopo toc toc, dopo dice... si chiama Filippo... vai vecchio casa abandonata. Dopo: sorpresa!!!

Mi sento davvero fiera di lui, e di tutti loro.

#### **4.7.6 'Bandiera delle emozioni'**

Venerdì 13 maggio 2016.

##### Obiettivi e regole del gioco.

Concludo il percorso sulle emozioni con un gioco di movimento. La precedente attività è stata molto intensa; i bambini si sono messi in gioco fino in fondo,

raccontando episodi della loro vita anche drammatici e dando voce ad angosce profonde, come la paura della morte. Pur rimanendo in tema, è il momento di alleggerire l'atmosfera con qualcosa di diverso.

Il gioco che propongo è una classica 'Bandiera'. L'obiettivo è quello di riconoscere i nomi delle emozioni e attribuirle correttamente a una situazione nota. Le situazioni sono tratte dalle fiabe, storie e albi che abbiamo letto finora.

Le regole sono molto semplici: i bambini si dividono in due squadre da due persone ciascuna e si dispongono in due file indiane tra loro parallele. Io mi metto all'altro lato della stanza, rivolta verso di loro. In una mano reggo un lungo fazzoletto bianco (la 'bandiera'), nell'altra un foglio con delle frasi. Quando i bambini sono pronti, leggo la prima parte della prima frase e la lascio un momento in sospeso. Ad esempio: "Il lupo de *I tre porcellini* era..." Subito dopo fornisco due opzioni per il suo completamento: "buono o cattivo?". I due bambini capofila corrono verso di me; il primo che riesce a prendere la bandiera conquista il diritto di completare la frase scegliendo una delle opzioni date. Se la risposta è corretta, la squadra guadagna un punto. Il gioco prosegue in questo modo fino a esaurimento delle frasi. (Per la visione delle domande poste ai bambini si rimanda all'APPENDICE 24).

#### Osservazioni.

Una squadra vince sull'altra con un solo punto di differenza. Tutti i bambini rispondono ad almeno una domanda e, quel che è più importante, scelgono appropriatamente tutte le opzioni meno una. Anche il binomio della 'sorpresa' e dello 'spavento', che durante l'attività precedente era stato confuso o assimilato, viene in questo caso correttamente discriminato. La domanda che crea confusione è la prima: "Il lupo de *I tre porcellini* è... BUONO o CATTIVO?". Il primo a prendere la bandiera è R., che grida trionfante: "buono!". S. gli fa eco dal posto: "buonissimo!", ma M. subito corregge i compagni: "No, è cattivo!! Perché una volta lei fa la casa e lui fa ffffff!". Probabilmente i bambini hanno concentrato l'attenzione sulla parola 'lupo', trascurando l'attribuzione del personaggio alla fiaba dei porcellini. La loro mente è andata spontaneamente all'ultima storia letta: quella de *La zuppa di sasso*. Considero quindi l'episodio una svista, più che un

errore. Mi pare molto interessante, invece, che M. abbia giustificato la cattiveria del lupo non con il fatto che questo abbia divorato i poveri porcellini, ma con l'atto di distruggere il frutto del loro – più o meno spensierato – lavoro.

## **5. Conclusioni**

L'etimo latino del verbo 'concludere' è il termine *concludĕre*, composto di *con-* e *cludĕre* per *claudĕre* ('chiudere'). La base del concludere è quindi il chiudere. Il 'con-' che lo precede, tuttavia, suggerisce l'idea del raccogliere e del serrare insieme. Il laboratorio '2Elle' è giunto al termine, è vero, ma la ricerca condotta ha aperto strade nuove, tanto nella prassi didattica quanto nella riflessione su di essa e sulle competenze dei bambini. È arrivato quindi il momento di fare un bilancio sul lavoro svolto, di mettere insieme le numerose tessere raccolte lungo il percorso e comporle in un'immagine unitaria, sempre nella consapevolezza che i risultati della riflessione non vogliono essere un traguardo (una chiusura, appunto), ma una nuova base da cui partire alla volta di nuove strade, percorsi didattici e ragionamenti.

Poiché in ogni percorso di Ricerca-Azione la figura dell'insegnante e quella del ricercatore vengono a sovrapporsi e coincidere, ritengo che le riflessioni conclusive debbano vertere su due aspetti:

- 1) quello più propriamente didattico e operativo, incentrato sull'introduzione della fiaba nella strutturazione delle UD;
- 2) quello più propriamente metodologico, concernente la progettazione e la messa in atto della Ricerca-Azione in sé.

### **5.1 La fiaba nel laboratorio di italiano L2**

In fase di ricognizione, dopo un primo momento dedicato all'individuazione dei bisogni dei bambini, si erano fissati di concerto con le insegnanti di classe due ordini di obiettivi: il primo può essere definito con l'espressione di 'alfabetizzazione emozionale', intesa come l'acquisizione da parte dei discenti della capacità di riconoscere in se stessi e comunicare agli altri con mezzi appropriati (linguistici e non) le proprie emozioni. Il secondo obiettivo, di ordine tanto linguistico quanto cognitivo, consisteva nello sviluppo della capacità da parte degli alunni di riordinare cronologicamente fatti e sequenze, e di saperli poi riferire facendo uso degli organizzatori logici e/o temporali.

Lo strumento che ho deciso di adottare per il perseguimento degli obiettivi stabiliti è stato inizialmente quello della fiaba, a cui ho affiancato poi, nel corso del

laboratorio, opere di letteratura per l'infanzia di altro genere (albi illustrati). Attorno a queste, sono andata a strutturare ogni unità e ogni specifica attività didattica, in conformità col metodo esperienziale adottato sin dall'inizio del corso.

Le domande che si pongono a conduzione di una riflessione conclusiva sono quindi: l'introduzione della fiaba nel laboratorio di italiano L2 ha aiutato i bambini a perseguire gli obiettivi stabiliti? In che modo?

#### Alcune considerazioni preliminari

Prima di entrare nel merito delle risposte, vorrei riportare alcune considerazioni di carattere più generale. Al di là degli specifici obiettivi stabiliti, infatti, la scelta di organizzare la didattica attorno a delle opere di narrativa ha influito in modo oltremodo positivo tanto sulla didattica quanto sulle dinamiche relazionali e psicologiche del gruppo.

Innanzitutto, essa ha portato alla costituzione di un 'filo rosso' lungo il quale si è dipanato l'intero percorso didattico e che ha garantito omogeneità a un operare iniziato all'insegna del vario e dell'eterogeneo. Si è innescata, di conseguenza, una *routine* utile al benessere dei bambini, i quali trovano nella ripetizione importanti punti di riferimento, che generano stabilità e sicurezza<sup>75</sup>.

Una volta costruita una solida base comune alle UD, la diversità delle storie narrate ha spalancato le porte a una varietà di situazioni, attività, caratteri, sentimenti ed emozioni che hanno generato a loro volta un coinvolgimento e una motivazione sempre crescenti. Dopo una partenza un po' incerta (si ricordi la prima lettura de *I tre porcellini*), innumerevoli sono stati i *feedback* positivi da parte dei bambini, nei riguardi sia delle storie stesse, sia delle attività proposte. Questo tipo di motivazione, basato sul piacere dell'*ascoltare* e del *fare insieme*, è una condizione indispensabile per un apprendimento qualitativamente migliore e duraturo nel tempo<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> Cfr. Caon, F. & D'Annunzio, B. (2003) "Il laboratorio di italiano lingua seconda". In Luise, M.C. (cur.) *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi*, Perugia, Guerra Edizioni, p. 149.

<sup>76</sup> Cfr. Daloso, M. (2015) *Aspetti neuropsicologici dell'apprendimento linguistico*, [Internet] (50 pagine) Venezia, Università degli Studi Ca' Foscari, [http://elearning.itals.it/file.php/177/M03-MATERIALI/DALOISO\\_ModuloNeuropsicologia\\_def.pdf](http://elearning.itals.it/file.php/177/M03-MATERIALI/DALOISO_ModuloNeuropsicologia_def.pdf), (con password), pp. 9-10 (Ultima consultazione 06/05/2017).

### ‘Alfabetizzazione emozionale’

Prima di iniziare qualsiasi ragionamento su quale sia stata l’efficacia della lettura di una fiaba nei termini degli obiettivi stabiliti, è bene ricordare le motivazioni che mi hanno spinto a sceglierla come strumento più idoneo per perseguirli.

La letteratura sull’argomento ha ampiamente dimostrato quale possa essere per un pubblico di giovani e giovanissimi lettori la valenza pedagogica ed educativa della fiaba<sup>77</sup>. Nell’ambito del contributo allo sviluppo identitario ed emotivo della persona, in particolare, si può affermare che: grazie all’ascolto di una fiaba i bambini incontrano delle emozioni all’interno di un contesto che li aiuta a riconoscerle; attraverso l’identificazione e i meccanismi empatici che essa innesca, vivono quelle stesse emozioni in prima persona, sperimentandole quindi, e approfondendole. Il testo, infine, fornisce loro delle parole per poterle nominare e condividere con gli altri.

È stato effettivamente così? Alla luce dei dati raccolti, ritengo che la risposta a questa domanda possa considerarsi complessivamente affermativa. L’attività di verifica presentata ai bambini a conclusione del percorso<sup>78</sup> ha dimostrato che ciascuno degli alunni è in grado di riconoscere in se stesso le emozioni incontrate nei testi, di contestualizzarle correttamente nel proprio vissuto e di riferirle efficacemente ai propri interlocutori mettendo in atto una pluralità di strategie comunicative.

In particolare, credo che la chiave di volta dell’intero percorso di apprendimento possa essere individuata nel processo di identificazione che naturalmente si viene a innescare quando si entra in contatto con questa specifica tipologia testuale. Se il testo viene adeguatamente selezionato e predisposto dall’insegnante alla fruizione dei suoi lettori/ascoltatori<sup>79</sup>, i bambini instaurano con i protagonisti della vicenda un rapporto empatico, che a sua volta va a porre alla base dell’apprendimento

---

<sup>77</sup> Cfr. CAPITOLO 1, par. 1.2.4 e 1.2.4.1.

<sup>78</sup> Cfr. CAPITOLO 4, par. 4.7.5 *Gioco di verifica sulle emozioni*, pp. 85-89.

<sup>79</sup> Cfr. CAPITOLO 4, par. 4.1 *Premesse alla programmazione: la scelta dei testi* e 4.1.1 *Strutturazione di uno strumento operativo per la selezione dei testi in prospettiva glottodidattica*, pp. 33-42.

quell'esperire su di sé, in prima persona, che è il più proprio ed efficace mezzo dell'apprendere in questa fascia d'età<sup>80</sup>.

Grazie agli strumenti e alle strategie di raccolta e analisi dei dati previsti dalla Ricerca-Azione, in particolare la registrazione e la trascrizione degli interventi dei bambini durante l'ascolto dei testi, è possibile dimostrare che tale processo di identificazione è avvenuto. Basti pensare a come i bambini abbiano instaurato un vero e proprio dialogo con i personaggi delle fiabe, rivolgendosi a loro come a persone in carne e ossa presenti in aula; a come abbiano riproposto con il proprio corpo le azioni da essi compiute e abbiano attribuito loro dei soprannomi, significativo segnale di appropriazione emotiva.

Nel momento in cui è stato chiesto ai bambini di trasformarsi in narratori e raccontare essi stessi la storia, inoltre, hanno dato prova di volere e sapere compiere una prima e personalissima analisi psicologica dei personaggi. Ciò è dimostrato dalla ricerca di un'aggettivazione idonea alla loro connotazione in tal senso. Durante la narrazione de *I tre porcellini*, ad esempio, i bambini hanno attinto del tutto spontaneamente al proprio bagaglio lessicale per attribuire ai personaggi tratti caratteriali non esplicitati dal testo (lupo *cattivo*; porcellino *forte* per *saggio/prevedente*). Nei casi in cui il vocabolario in loro possesso non è stato sufficiente, hanno cercato e trovato valide vie alternative nel linguaggio non verbale, come l'espressione del volto, la gestualità e i suoni onomatopeici.

Un ulteriore passo fondamentale verso l'acquisizione delle abilità-obiettivo è individuabile nelle attività di drammatizzazione, grazie alle quali i bambini hanno avuto l'opportunità di approfondire e personalizzare ulteriormente l'esperienza 'emozionale' iniziata con la lettura dei testi. La video-registrazione ha restituito dati più che positivi in tal senso: i bambini, infatti, prova dopo prova, hanno trovato da sé espedienti e strategie per la resa delle emozioni dei personaggi incarnati, tanto attraverso l'uso della voce che quello del corpo. Grazie a questa esperienza, ognuno ha arricchito notevolmente le proprie possibilità espressive, dotandosi di strumenti utili a rendere più limpida ed efficace la comunicazione.

---

<sup>80</sup> Cfr. CAPITOLO 2, par. 2.2.2 *Metodo esperienziale*.

Su questi punti, nell'ambito di un'ultima riunione tenuta con le maestre a conclusione del percorso, siamo state tutte d'accordo. Elisabetta e Arianna, in particolare, hanno ipotizzato, per l'anno a seguire, l'organizzazione di un laboratorio di lettura che possa coinvolgere le classi nella loro interezza. Lo sviluppo del senso dell'identità personale, la percezione delle esigenze e dei sentimenti propri e altrui, così come una loro espressione sempre più ricca e complessa, sono infatti obiettivi trasversali alle discipline e concorrono a costituire quella "alfabetizzazione culturale e sociale" di cui parlano le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*<sup>81</sup>. Elisabetta, in particolare, ipotizza di poter coniugare il laboratorio in termini interculturali, attingendo alla tradizione letteraria degli alunni di provenienza non italiana.

La discussione si è concentrata in particolar modo sulla drammatizzazione. La drammatizzazione è un potente strumento per lo sviluppo congiunto di abilità motorie, cognitive e affettive, in quanto possiede un forte valore esperienziale; richiede infatti ai bambini la messa in campo della percezione, dell'osservazione, dell'azione e dell'interazione, le quali sono molto amate in questa fascia d'età, soprattutto – ricorda Daloiso – da quelli con uno stile cognitivo impulsivo, che privilegia l'azione rispetto alla riflessione<sup>82</sup>. Si avvicina, inoltre, al gioco spontaneo di immaginazione, a cui i bambini fanno ricorso continuamente.

In virtù delle caratteristiche sopra elencate, le drammatizzazioni sono state molto apprezzate dagli alunni, che si sono messi in gioco al massimo delle loro possibilità. Il piacere generato dallo svolgimento di un'attività gradita, più vicina al gioco che alla *routine* scolastica, ha innescato una serie di processi virtuosi che sono andati al di là degli obiettivi prefissati, e che hanno suscitato un vivo interesse nelle maestre. In particolar modo, sono rimaste colpite dalla libertà che ho lasciato ai bambini nella definizione delle battute da pronunciare e dei movimenti da eseguire.

Per le recite di fine anno – mi riferisce Arianna – di solito siamo noi a scrivere il copione, e i bambini lo imparano a memoria. Sembra invece che aver lasciato loro la possibilità di

---

<sup>81</sup> Ministero dell'Istruzione e della Ricerca (2012) *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, op.cit., p. 25.

<sup>82</sup> Daloiso, M. (2009) *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia*, op.cit., p. 173-174.

esprimersi abbia portato a risultati sorprendenti, soprattutto per quanto ci riferisci su S. e R.

Ipotizzo che la possibilità di sperimentare e sperimentarsi, ricevendo continui *feedback* positivi sulle soluzioni proposte, sia stato un fattore di rinforzo per l'autostima dei bambini. Eppure, pare che il giovamento tratto da questi ultimi stenti a riverberarsi anche sulla vita quotidiana di classe, al di fuori quindi del laboratorio. Sia Arianna che Laura, infatti, mi confermano quanto affermato da Arianna durante l'ultima riunione (20 aprile):

in classe S. continua a mostrarsi insicuro e poco motivato. Partecipa ai giochi di movimento (in palestra o a ricreazione), ma raramente prende parte alle conversazioni che nascono in classe. Arrivati a fine anno, non è ancora completamente integrato nel gruppo classe. Lo stesso vale per R., che però, in quanto a partecipazione, ha il problema opposto: qualsiasi attività noi proponiamo interviene in continuazione, anche a sproposito. Naturalmente è un suo modo per attirare l'attenzione e sentirsi considerato.

Su quest'ultima affermazione ho avuto innumerevoli riscontri anche nell'ambito del laboratorio. Le richieste di attenzione di R. sono state continue. Tuttavia, la registrazione delle drammatizzazioni consente di ripercorrere quello che a mio parere è stato per il bambino un percorso di crescita in questo senso. Ne è prova, ad esempio, il suo modo di vivere i 'fuori scena': se nell'ambito della prima drammatizzazione (*I tre porcellini*) il bambino è intervenuto più volte a sproposito, senza tenere conto del ruolo ricoperto e del rispetto dei turni di parola e/o presenza in scena, durante le rappresentazioni successive non ha occupato lo spazio scenico in momenti inappropriati o con atteggiamenti inadeguati, ma è intervenuto in modo costruttivo per dare suggerimenti validi ai compagni in momenti di difficoltà. Ciò denota probabilmente una presa di coscienza del proprio ruolo, tanto sulla scena, tanto come membro di un gruppo che coopera per il raggiungimento di un risultato comune. Un ruolo in cui si è sentito valorizzato e che ha promosso la sua autoefficacia<sup>83</sup>, primo passo verso l'autostima.

---

<sup>83</sup> Col termine autoefficacia si intende "la convinzione personale nella propria competenza, la sensazione di essere in grado di svolgere con successo un dato compito" [Belsky, J. (2009) *Psicologia dello sviluppo, op. cit.*, p. 17]

Ecco quindi che la Ricerca-Azione apre un'ulteriore questione, suggerendo nuove strade da percorrere per un miglioramento dell'azione didattica e formativa. Come fare per far sì che i benefici tratti dai bambini nel corso del laboratorio si ripercuotano sulla loro vita scolastica (tanto in termini di apprendimento, quanto di relazione con i compagni)?

Una prima risposta viene da Elisabetta, la quale osserva che le attività di laboratorio sono rimaste per lo più 'dentro' il laboratorio. Aggiunge:

Sarebbe bene invece trovare il modo per integrare maggiormente attività di classe e attività 'fuori dalla classe'... escogitare delle attività tramite cui i bambini che hanno lavorato fuori dall'aula possano dare una restituzione ai compagni di quanto hanno fatto, coinvolgendoli. La rappresentazione de *La festa di Filippo* che avete organizzato è un esempio... si poteva fare anche per le altre drammatizzazioni. In alternativa può essere un gioco, una lettura... insomma, dobbiamo pensarci.

#### Sviluppo delle abilità cognitive di seriazione di fatti ed eventi secondo una consequenzialità logica e/o temporale.

Per quanto riguarda lo sviluppo delle abilità cognitive di seriazione di fatti ed eventi secondo una consequenzialità logica e/o temporale non sono giunta a delle conclusioni altrettanto chiare; quanto mi è più difficile comprendere è in quale misura l'obiettivo sia stato raggiunto.

I dati ricavati dall'osservazione delle attività di riordino mettono in luce che:

- è stata più semplice per i bambini la seriazione di sequenze somministrate in numero inferiore o uguale a tre (si riveda l'attività di riordino delle micro-sequenze narrative di *Micetta e i tre orsi* – fornite agli alunni a gruppi di tre – e quella relativa alla sequenza di azioni da svolgere per preparare gli spaghetti – somministrate a gruppi di due);
- è stato più semplice per i bambini il riordino delle sequenze più strettamente legate alla storia letta e alle relative raffigurazioni. Mi riferisco al fatto che, nell'ambito dell'attività di riordino delle micro-sequenze narrative di *Micetta e i tre orsi*, la sequenza in cui i bambini hanno avuto maggiori difficoltà è stata quella iniziale, in cui le immagini che ho proposto loro non erano state tratte dal testo, ma da internet. Riproducevano infatti una cucina qualsiasi, un salotto qualsiasi e una camera da letto qualsiasi; richiedevano

quindi uno sforzo di astrazione maggiore rispetto a quelle proposte successivamente, tratte invece dal testo loro mostrato. Parimenti significativo è il fatto che il riordino della trama de *La festa di Filippo* (per il quale ho assegnato ai bambini sei immagini in una volta) è stato svolto con maggiore disinvoltura rispetto al riordino delle azioni da compiere per la preparazione di una zuppa (somministrate in numero di cinque). Sebbene avessimo svolto ripetutamente la sequenza in modalità TPR, è ipotizzabile che le sequenze più propriamente narrative risultino più facilmente memorizzabili rispetto a seriazioni di altro genere (come quella relativa alle fasi di un procedimento svolto). Tale ipotesi andrebbe a supporto dell'efficacia della fiaba come strumento didattico; necessiterebbe tuttavia di essere avvalorata da ulteriori esercitazioni in ottica comparativa. Mi confronto a questo proposito con Giulia, la quale mi suggerisce che, nell'ambito di una stessa UD, si potrebbero predisporre delle attività di riordino tanto delle sequenze narrative, quanto dei procedimenti seguiti dai bambini per il confezionamento di oggetti (le marionette, le cassette dei tre porcellini, i pacchetti regalo per il topolino Filippo, la macedonia di frutta, ecc) durante le attività manipolative. Ponendo i risultati a confronto sarebbe agevole stabilire in quale situazione i bambini si trovano maggiormente a proprio agio e perché;

- l'attività di riordino di immagini è risultata nella maggior parte dei casi foriera di ansia, provocando inequivocabilmente l'innalzamento del filtro affettivo. Numerose e ripetute sono state infatti le frasi di rifiuto e di scoramento pronunciate dai bambini, sia nei confronti dell'attività stessa, sia nei confronti delle proprie capacità. Ciò pregiudica – e ha pregiudicato – inevitabilmente la buona riuscita dell'attività. Prendere coscienza di ciò è di fondamentale importanza, soprattutto per le insegnanti di classe, che propongono spesso ai bambini questo tipo di esercizio. Trovare delle vie alternative per stimolare nei discenti l'utilizzo e lo sviluppo delle stesse abilità cognitive è possibile. L'analisi dei dati raccolti tramite le registrazioni e le videoregistrazioni ha messo in luce che attività con

obiettivi affini, svolte però in plenaria e favorendo la cooperazione tra i bambini, hanno avuto esiti migliori. Il TPR stesso si è rivelato un valido strumento in tal senso. Si prenda ad esempio l'attività in cui è stato chiesto ai bambini di fornire all'insegnante i comandi per preparare la zuppa. In questo contesto, lo sforzo di richiamare alla memoria le azioni da compiere e di ricostruirne la sequenza è passato in secondo piano rispetto al divertimento di vedere la propria insegnante alle prese con pentole e mestoli immaginari. Il *focus* emotivo è andato a spostarsi dalla necessità di svolgere un esercizio tipicamente oggetto di valutazione al piacere del rovesciamento dei ruoli (per una volta sono gli studenti a dire all'insegnante cosa fare), nonché all'obiettivo finale di 'vedere' la zuppa pronta nel piatto.

Considerato che la capacità della memoria di lavoro aumenta enormemente fra i due e i sette anni (si passa da circa due a cinque *item* o 'pezzi' di informazione), e che intorno ai sei anni il processore esecutivo che consente la manipolazione deliberata dei materiali provenienti dai vari depositi di memoria espande la propria capacità fino a raggiungere quella tipica dell'adulto (sette *item* o 'pezzi' di informazione)<sup>84</sup>, credo di poter affermare che gli obiettivi posti in fase di ricognizione in questo senso non siano stati completamente raggiunti. I bambini non hanno raggiunto l'autonomia nel portare a termine questo tipo di attività.

Laura, maestra di matematica di G., R. e S., mi informa a questo proposito che è stata predisposta una "Relazione per la segnalazione" al Palazzo della Sanità di Verona di R. e S., i quali, in ambito logico-matematico, presentano difficoltà importanti, così come in ambito mnemonico e attentivo. L'eventuale emergere nei bambini della presenza di disturbi dell'apprendimento porterebbe a dei cambiamenti significativi nel metro di verifica del raggiungimento degli obiettivi.

Riguardo l'attenzione apriamo un'ultima parentesi: nell'ambito del laboratorio, infatti, non ho avuto significativi riscontri circa l'incapacità dei bambini di mantenere l'attenzione per tempi adeguati, lamentata invece da Arianna e Laura. Durante la lettura delle fiabe, in particolare, il livello di attenzione si è mantenuto

---

<sup>84</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 178.

mediamente alto. Non solo: i bambini hanno partecipato tutti in modo costante e costruttivo. È possibile che il coinvolgimento psico-emotivo innescatosi nei bambini grazie all'ascolto delle fiabe e dei racconti proposti abbia contribuito in maniera significativa a mantenere l'attenzione per un tempo più lungo rispetto ad altre attività e contesti? Si tratta di un ulteriore interrogativo; una porta che apre davanti a noi ulteriori aspetti da approfondire, ulteriori ambiti di ricerca.

Per quanto riguarda il ricorso ai connettivi logici e temporali, si può invece affermare che gli alunni abbiano cominciato ad orientarsi nel loro utilizzo. I connettivi più usati sono stati quelli temporali POI/E DOPO e il causale PERCHÉ. Gli alunni hanno dimostrato invece meno disinvoltura nell'utilizzo di PRIMA, POI, INFINE. Quest'ultimo, in particolare, è risultato essere il termine meno utilizzato dei tre. Sebbene nella verbalizzazione delle sequenze il loro uso non sia stato spontaneo, la maggior parte dei bambini ha compiuto lo sforzo di inserire i connettivi nel discorso aiutandosi leggendoli dal quaderno. Hanno dimostrato quindi di aver preso coscienza della possibilità – se non della necessità – del loro utilizzo.

## **5.2 Il percorso di Ricerca-Azione**

### Considerazioni di carattere generale

Concludo il percorso intrapreso con una riflessione di carattere metodologico, in particolare sull'efficacia delle strategie di ricerca a cui si è fatto ricorso; riflessione costruita attraverso il confronto con Giulia, che ha collaborato al lavoro in veste di osservatrice esterna. La prima domanda che ci poniamo è: quale criterio adottare per valutare l'efficacia di un processo di Ricerca-Azione? Si è ricordato più volte che il principale fine di una RA è quello di provocare un cambiamento, di portare alla risoluzione di problemi contingenti all'interno di contesti circoscritti. Non solo. Ricordiamo con Mortari che un percorso di Ricerca-Azione

si può ritenere efficace quando provoca la messa in movimento del pensiero, quando genera l'emergere di nuovi sguardi sull'esperienza, quando innesca nuove relazioni dialogiche all'interno della comunità di ricerca e fra questa e l'esterno<sup>85</sup>.

---

<sup>85</sup> Mortari, L. (2007) *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carrocci, Roma, p. 218.

In altre parole: quando promuove un processo di formazione di coloro che vi hanno preso parte. A che cosa ha portato la nostra RA?

Come già anticipato, ha portato innanzitutto a un cambiamento significativo nella strutturazione della didattica del laboratorio, grazie all'introduzione di uno strumento – quello della fiaba – per me nuovo, mai adottato prima. Uno strumento che, oltre ad essersi dimostrato idoneo al perseguimento di alcuni degli obiettivi stabiliti, ha provocato in aggiunta un significativo innalzamento della motivazione da parte dei bambini.

Adottare uno strumento nuovo, inoltre, significa fornirsi di strumenti conoscitivi adeguati al fine di saperlo utilizzare. In questo senso, la ricerca mi ha dato modo di approfondire le conoscenze teoriche e pratiche da me possedute circa la letteratura per l'infanzia in generale, il genere della fiaba e le sue potenzialità operative per la didattica dell'italiano come L2.

Non solo. Laddove gli obiettivi sono stati solo parzialmente raggiunti, la ricerca si è rivelata comunque un terreno fertile per la nascita di nuovi interrogativi e con essi di nuovi ambiti su cui indagare, dimostrando che non esistono conclusioni sulla strada delle ricerche: solo tappe da cui ripartire alla volta di nuovi obiettivi. D'altronde, ricordiamo con Mortari:

si dovrebbe evitare di cadere nell'errore di ritenere che un processo di Ricerca-Azione generato dalla consapevolezza dell'esistenza di un problema termini con la sua soluzione. In genere, più procede l'indagine più aumentano le possibilità che emergano nuovi problemi, che richiederebbero non solo il proseguire della ricerca, ma anche il suo articolarsi in una molteplicità di direzioni<sup>86</sup>.

Un altro aspetto che mi sembra significativo consiste nel fatto che il lavoro di squadra, col suo incrociarsi di punti di vista differenti, ha aperto prospettive inaspettate sull'idea che ogni insegnante aveva dei suoi alunni. Il quadro prevalentemente negativo dipinto dalle maestre di classe riguardo alcuni membri del gruppo (basse capacità attentive; difficoltà relazionali; insicurezza e bassa autostima) si è arricchito di 'tonalità' nuove. Il laboratorio, infatti, ha contribuito in

---

<sup>86</sup> *Ibid.*

modo decisivo all'emergere di potenzialità che nell'ambito della classe erano rimaste latenti e che ciascuno degli attori coinvolti nella formazione deve aver cura di coltivare.

#### Riflessioni sulla strumentazione utilizzata per la raccolta dei dati.

Durante l'incontro con Giulia la discussione verte anche e soprattutto sul suo ruolo di osservatrice e sulla strumentazione che abbiamo predisposto e utilizzato per la raccolta dei dati.

Discutiamo in particolar modo sull'uso che abbiamo fatto della videoregistrazione. Conveniamo subito sul fatto che questa si sia rivelata uno strumento quanto mai valido per la riflessione sull'esito delle drammatizzazioni, in quanto ci ha permesso di osservare in modo preciso e particolareggiato in che modo i bambini hanno fatto ricorso al linguaggio verbale e non verbale per l'espressione delle emozioni e dei sentimenti. Il fatto che, in classe, Giulia si sia limitata ad assumere il ruolo di 'cameramen' è risultata una strategia vincente, in quanto ha potuto seguire i movimenti dei bambini sulla scena, facendo in modo che gli attori, pur muovendosi liberamente nello spazio, non fossero mai ripresi di schiena. Formuliamo quindi delle ipotesi su come poter utilizzare proficuamente questo strumento in altre fasi della lezione che inizialmente non mi erano sembrati così rilevanti per la raccolta dei dati.

Uno di questi è il momento della prima lettura della fiaba ai bambini. Solo durante la stesura della tesi ho preso consapevolezza di quanto questo potesse essere ricco di informazioni preziose e, come si è potuto riscontrare, ho conferito ad esso un maggiore spazio di analisi solo a partire dalla terza UD (*La festa di Filippo*). Avendo però a disposizione la sola registrazione audio, sono riuscita, con l'aiuto del diario di bordo, a ricavare informazioni approfondite limitatamente ai bambini che hanno partecipato con osservazioni e commenti 'verbali'. Sarebbe invece stato interessante poter riflettere anche sulle modalità partecipative di chi, come G., si è limitato ad ascoltare, prendendo quindi in considerazione fattori come la postura durante l'ascolto, l'espressione del volto, la direzione dello sguardo, ecc. Giulia suggerisce che, in questo caso, si sarebbe potuto utilizzare un cavalletto su cui posizionare la telecamera:

visto che i bambini sono seduti in semicerchio davanti a te, si potrebbe posizionare la telecamera alle tue spalle, così da inquadrare tutti i bambini in modo costante... perché se adottassimo la tecnica dell'inquadratura mobile, come per le drammatizzazioni, rischieremo di rendere troppo soggettiva la raccolta dei dati e di perdere dettagli importanti.

Una tecnica simile si sarebbe potuta usare anche per video-registrare le attività di riordino delle sequenze. Per la raccolta dei dati in questo frangente ho fatto infatti ricorso alle annotazioni sul campo, che ho integrato in un secondo momento con le trascrizioni delle registrazioni audio. Tuttavia, durante lo svolgimento di tali attività, i bambini hanno spesso chiesto il mio aiuto. Il risultato è stato che le annotazioni si sono rivelate lacunose, in quanto, nel momento in cui ero impegnata a parlare con un bambino, perdevo di vista tutti gli altri. Poter disporre di una video registrazione mi avrebbe aiutata a osservare in modo più preciso la gestione dell'attività da parte di ogni singolo studente, ricavando quindi dati più abbondanti e oggettivi.

Sempre a tale proposito, Giulia mi fa notare che, nonostante l'avessimo inserita negli strumenti di cui servirci, non abbiamo mai fatto ricorso alla cronaca diretta. Sarebbe stata invece di grande utilità per ricavare informazioni sistematiche sulle strategie messe in atto da ogni singolo alunno durante il riordino.

Si sarebbe potuta ripetere quattro volte, una per ogni attività di riordino, osservando per ciascuna di esse il comportamento di un solo bambino. Avremmo potuto vedere quante volte ciascuno cambia idea nella disposizione delle figure, se sbircia dal quaderno del vicino di banco, se si aiuta con le dritture che tu dai ai compagni che chiedono aiuto. Purtroppo non ho potuto garantire più presenze... ecco perché non l'abbiamo mai utilizzata.

Questa osservazione di Giulia, apre un'importante questione su cui mi sembra significativo riflettere: quella relativa alle problematiche in cui si incorre nella gestione di una ricerca svolta in *team*, in particolare per quanto riguarda il tempo e l'impegno che ciascuno degli attori coinvolti può o vuole effettivamente investire nel lavoro.

### Riflessioni circa la triangolazione dei dati

Una pratica fondamentale per la conduzione di una Ricerca-Azione è quella della triangolazione, la quale garantisce una maggiore oggettività all'analisi critica dei dati. La pratica riflessiva, cioè, deve divenire un'azione plurale.

È proprio qui, a mio parere, che si annida il punto debole del percorso intrapreso, soprattutto per quanto concerne la fase di monitoraggio.

La triangolazione sui dati raccolti all'interno del laboratorio, infatti, condivisi con costanza con le maestre con l'invio di un dettagliato *report* settimanale, non ha prodotto una riflessione altrettanto approfondita da parte di tutti i membri del gruppo. Per questo motivo, la presente ricerca è ricca di osservazioni e considerazioni personali; più costante e approfondita sarebbe dovuta essere, a mio parere, la presenza di punti di vista differenti sui fenomeni osservati.

Allo stesso modo, ritengo che sarebbe stato utile condurre una raccolta sistematica di dati anche all'interno della classe. Più precisamente, per una più efficace valutazione del perseguimento degli obiettivi nei termini di riordino e verbalizzazione delle sequenze narrative, avrebbe forse giovato un'osservazione sistematica dei bambini impegnati nello stesso esercizio anche all'interno della classe, per porre poi a confronto i dati raccolti con quelli provenienti dal laboratorio di lingua.

## **BIBLIOGRAFIA**

### **Saggi critici**

Balboni, P. (2008) *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Novara, Utet Università, De Agostini.

Belsky, J. (2009) *Psicologia dello sviluppo. Periodo prenatale Infanzia Adolescenza*, Bologna, Zanichelli.

Bettelheim, B. (2012) [1977] *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli.

Bleza Picherele, S. (1996) *Leggere nella scuola materna*, Brescia, Editrice La Scuola.

Bleza Picherele, S. (2004) *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Milano, Vita e Pensiero.

Bleza Picherele, S. (2016) *Letteratura per l'infanzia. Ambiti, caratteristiche, autori*, Verona, Edizioni QuiEdit.

Caon, F. & D'Annunzio, B. (2003) "Il laboratorio di italiano lingua seconda". In Luise, M.C. (cur.) *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi*, Perugia, Guerra Edizioni: 143-165.

Daloiso, M. (2009) *L'italiano con le fiabe. Costruire percorsi didattici per bambini stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni.

Daloiso, M. (2009) *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, Novara, Utet Università, De Agostini Scuola.

Fabbro, F. (2004) *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio.

Luise, M.C. (a cura di) (2003) *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi, Coordinate – volume 1*, Perugia, Guerra Edizioni.

Mortari, L. (2007) *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci.

### **Materiale didattico**

Amery, H. & Cartwright, S. (2008) *First thousand words in Italian*, S.I., Usborne.

Camm, S. (1987) *La festa di Filippo*, Milano, AMZ editrice.

Scarry, R. (2007) *Le più belle fiabe*, Milano, Mondadori.

Vaugelade, A. (2001) *Una zuppa di sasso*, Milano, Babalibri.

## **SITOGRAFIA**

<http://www.alfonsocuccurullo.com> (Sito ufficiale dell'attore e narratore Alfonso Cuccurullo) (Ultima consultazione 06/05/2017).

<https://www.youtube.com/watch?v=AxYv2ib5Dhk> (Lettura dell'albo *Una zuppa di sasso* effettuata da Alfonso Cuccurullo per il PAN di Napoli nel 2012) (Ultima consultazione 06/05/2017).

## **Saggi critici**

Coonan, C. M. (s.d.) *La Ricerca Azione*, [Internet] (64 pagine), Università degli Studi Ca' Foscari di Venezia, [http://venus.unive.it/aliasve/moduli/didattica interculturale/ricerca\\_azione.pdf](http://venus.unive.it/aliasve/moduli/didattica_interculturale/ricerca_azione.pdf) (Ultima consultazione 28/02/2016).

Daloiso, M. (2015) *Aspetti neuropsicologici dell'apprendimento linguistico*, [Internet] (50 pagine) Venezia, Università degli Studi Ca' Foscari, [http://elearning.itals.it/file.php/177/M03-MATERIALI/DALOISO ModuloNeuropsicologia def.pdf](http://elearning.itals.it/file.php/177/M03-MATERIALI/DALOISO_ModuloNeuropsicologia_def.pdf), (con password) (Ultima consultazione 06/05/2017).

De Luchi, M. (2015) *Metodologia della ricerca nella didattica delle lingue*, [Internet] (52 pagine) Venezia, Università degli Studi Ca' Foscari, [http://elearning.itals.it/file.php/177/M01-MATERIALI/DE\\_LUCHI\\_RICERCA\\_LINGUE.pdf](http://elearning.itals.it/file.php/177/M01-MATERIALI/DE_LUCHI_RICERCA_LINGUE.pdf), (con password) (Ultima consultazione 06/05/2017).

## **Documenti sui fenomeni migratori**

Albertini, G. (a cura di) (2015) *Le cifre dell'immigrazione in Veneto e a Verona a inizio 2015. 29.10.2015 – presentazione Dossier Statistico Immigrazione 2015 IDOS, Confronti e UNAR*, [Internet] (24 pagine), Verona, CESTIM, [http://www.cestim.it/sezioni/dati\\_statistici/italia/verona/2015-10-29\\_ALBERTINI-Le%20cifre%20dell%27immigrazione%20in%20Veneto%20e%20a%20Verona%20a%20inizio%202015-DEF.pdf](http://www.cestim.it/sezioni/dati_statistici/italia/verona/2015-10-29_ALBERTINI-Le%20cifre%20dell%27immigrazione%20in%20Veneto%20e%20a%20Verona%20a%20inizio%202015-DEF.pdf) (Ultima consultazione 06/05/2017).

Albertini, G. (a cura di) (2015) *I numeri dell'immigrazione a Verona a inizio 2015*, [Internet] (1 pagina), Verona, CESTIM, [http://CESTIM.it/sezioni/dati\\_statistici/italia/verona/2015-10-29\\_ALBERTINI-I%20numeri%20dell'immigrazione%20a%20Verona%20a%20inizio%202015.doc](http://CESTIM.it/sezioni/dati_statistici/italia/verona/2015-10-29_ALBERTINI-I%20numeri%20dell'immigrazione%20a%20Verona%20a%20inizio%202015.doc) (Ultima consultazione 06/05/2017).

Anastasia, B. et al. (a cura di) (2015) *Immigrazione straniera in Veneto. Rapporto 2015*, [Internet] (128 pagine), Venezia-Mestre, Osservatorio Regionale Immigrazione, [http://www.venetoimmigrazione.it/documents/10590/150278/Rapporto\\_2013.pdf/0f9f8261-a11a-4ab7-b21e-adeb575e5b3d](http://www.venetoimmigrazione.it/documents/10590/150278/Rapporto_2013.pdf/0f9f8261-a11a-4ab7-b21e-adeb575e5b3d) (Ultima consultazione 06/05/2017).

### **Documenti sulla scuola**

Ministero dell'Istruzione e della Ricerca (2012) *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, [Internet] (68 pagine), [http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf), (Ultima consultazione 06/05/2017).

S.n. (2015) *POF IC6. Piano dell'Offerta Formativa 2015-2016*, [Internet] (37 pagine), Verona, [http://web.sogiscuola.com/siti/ic6verona/uploads/file/pof%20ic%206%20%202015\\_2016%20.pdf](http://web.sogiscuola.com/siti/ic6verona/uploads/file/pof%20ic%206%20%202015_2016%20.pdf) (Ultima consultazione 06/05/2017).

S.n. (2015) *Un'ottica interculturale. Protocollo di accoglienza per alunni stranieri*, [Internet] (8 pagine), Verona, IC6, <http://www.ic6verona.gov.it/sitoweb/downloadAllegatiSito.php?idFile=Intercultura.pdf> (Ultima consultazione 06/05/2017).

S.n. (2004) *Borgo Nuovo a Verona: un quartiere che si rinnova. Il progetto di Contratto di Quartiere II*, [Internet] (2 pagine), Verona, Agec, [https://www.agec.it/sites/default/files/Servizi/Servizi%20Tecnici%20di%20Ingegneria/Programmi%20Ambientali%20e%20Risparmio%20Energetico/Contratti%20di%20Quartiere%202/borgo\\_nuovo\\_a\\_verona\\_un\\_quartiere\\_che\\_si\\_rinnova\\_p\\_11617.pdf](https://www.agec.it/sites/default/files/Servizi/Servizi%20Tecnici%20di%20Ingegneria/Programmi%20Ambientali%20e%20Risparmio%20Energetico/Contratti%20di%20Quartiere%202/borgo_nuovo_a_verona_un_quartiere_che_si_rinnova_p_11617.pdf) (Ultima consultazione 06/05/2017).

S.n. (2015) *Popolazione residente al 15.12.2015 suddivisa per Cittadinanza, Circostrizione, Sesso*, [Internet] (2 pagine), Verona, Sistema Statistico Nazionale (SISTAN), [http://www.comune.verona.it/media//\\_ComVR/Cdr/Statistica/Allegati/popolazione/2015/12\\_TAVOLA\\_POP\\_RES\\_MESE\\_DI\\_DIC\\_2015.pdf](http://www.comune.verona.it/media//_ComVR/Cdr/Statistica/Allegati/popolazione/2015/12_TAVOLA_POP_RES_MESE_DI_DIC_2015.pdf) (Ultima consultazione 06/05/2017).

## APPENDICI

### APPENDICE 1

#### Alunni figli di immigrati in Veneto – a.s. 2014/15.

<p>92.841 – 13,0% degli alunni:</p> <p>20.061 – scuole dell'infanzia (15,0%) 35.514 – scuole primarie (15,2%) 18.781 – sec. I grado (13,3%) 18.485 – sec. II grado (8,9%)</p> <p>La provincia con maggior incidenza è Verona (14,1%), seguita da Treviso (14,0%) e Vicenza (13,8%).</p>
<p>92.841 – il 62,8% è nato in Italia:</p> <p>90% alla scuola dell'infanzia 77% alla primaria 49% alla sec. I grado 21% alla sec. II grado</p> <p>Nell'a.s. 2009/2010 ‘solo’ il 43% degli alunni non italiani era nato in Italia: in 5 anni si è passati da 2 alunni nati in Italia ogni cinque a 3 alunni ogni 5.</p>

### APPENDICE 2

#### Alunni figli di immigrati nelle scuole italiane – a.s. 2014/2015.

<p>Gli <i>alunni figli di immigrati</i>** nell'anno scolastico 2014/2015 sono <b>19.091</b> (14,1% degli alunni). <b>12.366</b> di essi sono nati in Italia (il 65%).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● <b>4.365</b> alla Scuola dell'Infanzia, ove sono il 16,7% degli alunni - <b>91%</b> nati in Italia;</li><li>● <b>7.302</b> alla Scuola Primaria, 16,3% degli alunni - <b>76%</b> nati in Italia;</li><li>● <b>3.858</b> alla Scuola Secondaria di I Grado, 14,6% degli alunni - <b>50%</b> nati in Italia;</li><li>● <b>3.566</b> alla Scuola Secondaria di II Grado. 9,4% degli alunni - <b>26%</b> nati in Italia;</li></ul> <p>Altri <b>1.007</b> alunni non italiani frequentano i CFP, ove sono il <b>24,2%</b> degli alunni***.</p> <p>** Dati MIUR provvisori tratti dal Dossier Statistico Immigrazione IDOS. *** Dati forniti dall'anagrafe Regionale degli Studenti del Veneto.</p>
---

### APPENDICE 3

#### Strumento ad uso dell'insegnante: criteri per la selezione di fiabe per la didattica dell'italiano a bambini stranieri.

Le sezioni relative a tema, narrazione, cultura e lingua sono tratte da Daloiso<sup>87</sup>. L'ultima sezione, relativa alle illustrazioni, è una mia integrazione.

<b>Tema</b>	Di cosa parla la storia? Il tema è familiare? Il tema è psicologicamente rilevante?
<b>Narrazione</b>	La storia è già nota ai bambini? Gli eventi sono disposti in ordine cronologico? Ci sono trame secondarie che potrebbero complicare la comprensione? Che tipo di personaggi ci sono nella storia (semplici/complessi)? I personaggi rendono possibile l'identificazione?
<b>Cultura</b>	Esiste una morale (esplicita o implicita) nella fiaba? Ci sono aspetti culturalmente determinati che potrebbero creare difficoltà a studenti stranieri?
<b>Lingua</b>	Il lessico usato è concreto? Ci sono metafore, similitudini, o un linguaggio figurato che potrebbero complicare la comprensione? La struttura morfosintattica è lineare? In proporzione, prevale il dialogo o la narrazione indiretta? Sono presenti elementi di ridondanza linguistica (ritornelli, ripetizioni, riformulazioni, ecc.)?
<b>Illustrazioni</b>	Funzione delle immagini: <ul style="list-style-type: none"><li>- descrittiva (le immagini illustrano/descrivono il testo scritto);</li><li>- interpretativa (le immagini integrano/ampliano la storia con aggiunta di dettagli e/o sfumature psicologiche che nel testo scritto sono appena accennate o nascoste?)</li></ul> Comprensibilità: le illustrazioni sono facilmente decodificabili dai bambini <sup>88</sup> ? Espressività: i volti e la gestualità dei personaggi veicolano emozioni e sentimenti? Le illustrazioni raffigurano: <ul style="list-style-type: none"><li>- tutti/solo alcuni dei personaggi?</li><li>- tutte/solo alcune delle sequenze narrative?</li></ul>

<sup>87</sup> Daloiso, M. (2009) *L'italiano con le fiabe. Costruire percorsi didattici per bambini stranieri*, op. cit., p. 27.

<sup>88</sup> Blezza Picherle ricorda che, in materia di letteratura per l'infanzia, già da molti anni una buona parte dell'editoria è orientata verso la novità d'espressione, che si manifesta soprattutto nella qualità artistica dell'illustrazione. Esiste infatti una categoria di illustratori-artisti che puntano a trasmettere la loro personale visione interpretativa del mondo rifacendosi alle più recenti correnti artistiche, alla grafica pubblicitaria, al cinema e ai moderni linguaggi audiovisivi e multimediali. Se, da un lato, il livello di artisticità delle immagini si fa sempre più elevato, dall'altro si cade però nel rischio che una eccessiva tendenza estetizzante o stilizzazione inibiscano la comprensione del bambino (Cfr. Blezza Picherle, S. (2016) *Letteratura per l'infanzia. Ambiti, caratteristiche, autori*, op.cit., pp. 127-128).

#### APPENDICE 4

##### *Micetta e i tre orsi.*

Disegno di G.: Micetta prova le poltrone degli orsi in salotto.



In alto a sinistra: Micetta prova la poltrona di papà orso; in alto a destra: Micetta prova la poltrona di mamma-orsa; in basso a sinistra: Micetta prova la sedia a dondolo di piccolo orso; in basso a destra: la sedia si è rotta e Micetta si trova a terra, circondata da viti e pezzi di legno. La successione temporale degli eventi è organizzata sulla pagina secondo il percorso seguito dalla parola scritta: da sinistra verso destra.

## APPENDICE 5

### *Micetta e i tre orsi.*

#### **Riordino e verbalizzazione delle micro-sequenze narrative: trascrizione e osservazioni.**

<b>Alunno</b>	<b>Trascrizione</b>	<b>Osservazioni</b>
<b>M.</b>	“Prima va cucina. Più [poi] va in camera guarda TVna, infine va in letto a dormire.”	Usa gli indicatori temporali, ma confonde POI con PIÙ.
<b>R.</b>	R: “Mangia prima questa minestra grande, dopo la seconda è media... è media?”. A: “Sì, è media!”. R: “E dopo... la fine... quella minestra piccola”.	Usa gli indicatori temporali. Ricorre agli aggettivi dimostrativi (deissi); alla prima proposizione costruita su un predicato verbale, fa seguire una coordinata strutturata su un predicato nominale. Il soggetto slitta da Micetta alla scodella. (La narrazione assume i connotati della descrizione).
<b>G.</b>	G: “Non lo so...”. A: “Cosa fa Micetta?”. G: “Seduto, papà”. A: “Prima si siede sulla poltrona del papà... Poi?”. G: “Anche lui alzati... anche faccio sopra, allora questo no va bene, anche no va bene... questo sì va bene!”	Non utilizza gli indicatori temporali. Questi vengono sostituiti con ANCHE. Usa in modo non del tutto appropriato il nesso logico (coniunzione consecutiva) ALLORA.
<b>S.</b>	“Prima si dorme sul letto grande, ma è troppo duro. L’altro, quello medio, dice che è troppo morbido e gli fa male al collo e l’ultimo è il meglio di tutti”.	Sebbene il resoconto sia molto dettagliato (S. è l’unico che arricchisce la denotazione di grande-medio-piccolo con altri attributi - troppo duro, troppo morbido, il meglio di tutti), il POI e l’INFINE vengono persi. Usa correttamente la congiunzione avversativa MA.

## APPENDICE 6

### Analisi del testo: *La festa di Filippo*.

L'analisi del testo in prospettiva glottodidattica viene condotta attraverso la compilazione dello strumento riportato in APPENDICE 3.

<b>Tema</b>	Festa di compleanno a sorpresa. Il tema è familiare e psicologicamente rilevante per i bambini. Fa parte del loro bagaglio esperienziale e rientra tanto nel loro vissuto familiare quanto in quello scolastico: i compleanni di ciascun alunno vengono infatti normalmente celebrati insieme alla classe e alle maestre durante la prima ricreazione della mattina. Prova ne è il fatto che tutti conoscono la canzone “Tanti auguri a te” in italiano. Il libro, quindi, non solo riflette la vita quotidiana dei piccoli lettori, ma contribuisce ad ampliarne la conoscenza.
<b>Narrazione</b>	<p>La storia non è nota ai bambini, il che ha due risvolti positivi: 1) il fatto di non conoscere la trama incrementa nei piccoli lettori la curiosità, quindi la motivazione; 2) offre all'insegnante l'opportunità di testare le capacità inferenziali dei bambini, ponendo loro, durante la lettura, semplici domande-stimolo sul testo.</p> <p>Gli eventi sono posti in ordine cronologico e non ci sono trame secondarie che potrebbero complicare la comprensione della vicenda.</p> <p>La trama, inoltre, è costruita sulla base di micro-sequenze narrative che si ripetono simili per tre volte consecutive. Questo aspetto va, da un lato, a soddisfare il bisogno di ricorsività, quindi di stabilità e sicurezza, che è proprio dei piccoli lettori. Dall'altro, la modularità dello schema narrativo favorisce l'assimilazione degli elementi sintattici e lessicali che si ripetono uguali o simili in ogni situazione.</p> <p>I personaggi sono animaletti di campagna (un topolino, un coniglietto, uno scoiattolo, una ranocchia, un pettirosso). Sono antropomorfizzati per quanto riguarda: l'uso della parola; l'espressione dei sentimenti; gli usi e i costumi (celebrazione del compleanno con l'organizzazione di una festa a sorpresa). Non sono antropomorfizzati per quanto concerne invece l'aspetto esteriore: la loro fisicità e l'<i>habitat</i> in cui vivono vengono riproposti in termini realistici e 'naturalistici'.</p> <p>Filippo e i suoi amici rendono possibile l'identificazione perché vivono vicende ed emozioni che costituiscono parte integrante della vita relazionale e psico-emotiva della fanciullezza. Come spesso accade, infatti, gli autori di letteratura per l'infanzia scelgono come protagonisti delle loro storie gli animali, al fine di adottare, tramite essi, il punto di vista dei loro piccoli lettori. In questo modo gli animali diventano per i bambini interlocutori ideali nei quali proiettare pensieri, desideri, gioie e paure<sup>89</sup>.</p>

<sup>89</sup> Cfr. Blezza Picherle, S. (2016) *Letteratura per l'infanzia. Ambiti, caratteristiche, autori*, op.cit., p. 149.

<b>Cultura</b>	Le modalità della celebrazione del compleanno sono legate alla cultura di appartenenza e alle sue tradizioni. Questa specificità potrebbe potenzialmente risultare di ostacolo alla comprensione del racconto. Tuttavia tutti i bambini hanno avuto la possibilità di fare esperienza, almeno una volta, di una festa di compleanno nel nostro paese: ne conoscono quindi le essenziali caratteristiche di rito.
<b>Lingua</b>	<p>Il lessico è prevalentemente concreto e afferisce a campi semantici generalmente familiari ai bambini: la natura, i giochi, il compleanno. Potrebbe costituire una difficoltà il lessico legato al mondo animale, in particolare: i nomi degli animali stessi (<i>scoiattolo, pettirosso</i>), quelli dell'ambiente naturale in cui vivono (<i>tana, stagno, ninfea</i>) e del cibo di cui si nutrono (<i>noci e ghiande</i>).</p> <p>Il lessico astratto presente nel testo è quello delle emozioni provate dai personaggi (<i>provare entusiasmo; essere spiacente; sentirsi soli e tristi; sentirsi sconsolati; essere curiosi; essere sorpresi; sentirsi felici</i>): andrà a costituire uno degli obiettivi di apprendimento ed è facilmente decodificabile attraverso il contesto e le immagini.</p> <p>Similitudini e metafore sono assenti.</p> <p>Assente anche il discorso indiretto: i pensieri e le parole dei personaggi sono sempre resi attraverso il discorso diretto.</p> <p>Sono presenti diversi elementi di ridondanza linguistica.</p> <p>I principali tempi verbali sono il presente e il futuro semplice indicativo.</p> <p>DATE LE CARATTERISTICHE SOPRA ESPOSTE, IL TESTO NON HA BISOGNO DI SEMPLIFICAZIONI O ALTRI INTERVENTI DA PARTE DELL'INSEGNANTE.</p>
<b>Immagini</b>	<p>Le immagini rivestono una funzione sia descrittiva che interpretativa, in quanto:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) illustrano il testo scritto, traducendo in linguaggio iconico tutte le sequenze narrative;</li> <li>2) arricchiscono il testo per quanto riguarda la rappresentazione dell'<i>habitat</i> in cui vivono gli animali: i paesaggi sono ritratti in modo realistico e aggiungono dettagli che nel testo verbale non vengono menzionati;</li> <li>3) grazie alla buona resa espressiva dei volti e dei gesti, veicolano visivamente – e quindi aiutano a decodificare – le emozioni e i sentimenti provati dai personaggi.</li> </ol>
<b>Formato e altre caratteristiche</b>	<p>Il libro è di formato 'quadrato'.</p> <p>Il testo scritto è sempre riportato sulla sinistra; le immagini, invece, sulla corrispondente pagina di destra: questa disposizione consente un immediato confronto tra testo e illustrazioni, facilitando considerevolmente la comprensione.</p> <p>Ogni doppia pagina, inoltre, ha come sfondo un colore diverso: scelta che si rivela un prezioso supporto visivo nella scansione delle sequenze narrative.</p> <p>Le dimensioni del carattere, infine, sono molto grandi, in quanto il libro si rivolge a lettori che hanno da poco imparato a leggere lo stampatello minuscolo.</p>

## APPENDICE 7

### *La festa di Filippo.*

#### **Lettura, coinvolgimento e analisi dei meccanismi di anticipazione.**

La trascrizione della lettura e dei dialoghi fra me e i bambini è riportata nella colonna di sinistra. Nella colonna di destra, in corrispondenza delle frasi a mio parere più salienti pronunciate dai bambini, ho appuntato le mie considerazioni.

TRASCRIZIONE	OSSERVAZIONI
<p>R: La storia di una rana topo! A: Il titolo di questa storia... [I bambini mi interrompono...] S: [...iniziando a leggere il titolo] La... fe... fe... li... s... te... a... A: Proviamo a mettere insieme le letterine? S: La favola! No... la fe... ste... a. La festea? A: Quasi! La fe... R/S: La festa! A: La festa! S: Una 'di' e una 'i'... R: Di! G: Fi... po... R: Filoppo!! A: Esiste come nome Filoppo? R: Sì! A: Sicuri? S: Ora ho capito!! Filippo! TUTTI: Filippo! R: Questo, questo è Filippo! Adesso vediamo!! [FA PER PRENDERMI IL LIBRO DALLE MANI. GLI CHIEDO DI STARE TRANQUILLO ALTRIMENTI GLI ALTRI NON VEDONO] A: La festa di Filippo. Chi è secondo voi Filippo? [Lo indicano] Ok. Secondo voi, perché ci sarà una festa per il topolino Filippo? TUTTI: <b>Perché è il suo compleanno!!</b></p> <p>R: Peché è il suo compleanno!! Compleanno... e peché stanno facendo una festa per loro.</p>	<p><b>La prima inferenza, avanzata da parte di tutti, è corretta. I bambini hanno associato spontaneamente l'idea di festa a quella di compleanno, nonostante sulla copertina non ci fossero indizi a riguardo. Si tratta di un fatto molto significativo, in quanto i bambini hanno subito proiettato sul libro la loro esperienza personale, il loro vissuto. La conferma della loro ipotesi consoliderà, a mio parere, l'appropriazione emotiva della vicenda.</b></p>

<p>A: Ok. Vediamo se avete indovinato.  [Leggo] “Il topo Filippo guarda fuori dalla sua porta. Il sole è alto nel cielo. «Oggi è il mio compleanno ed è una splendida giornata» esclama Filippo. «Andrò dallo scoiattolo Toni. Gli dirò che è la mia festa e forse verrà a giocare con me. Potremo giocare a nascondino». Pieno d’entusiasmo, Filippo va a cercare il suo amico Toni [...] «Ciao Toni» dice Filippo. «Sai che giorno è oggi? È il mio compleanno e c’è il sole. Allora vieni a giocare con me?»”  Secondo voi, Toni cosa gli risponde?  TUTTI: <b>Siiiiii!!!</b></p> <p>A: [LEGGO] “«Mi dispiace, Filippo» dice Toni. «Oggi ho molto da fare: la mia dispensa è vuota e devo andare a cercare delle altre noci per riempirla». Povero Filippo! «Non importa» dice Filippo. «Allora vado a cercare Patù il coniglietto. Sono sicuro che lui verrà a fare alle corse con me».  S: <b>Ma no.</b> [Intendendo: ‘ma non lo farà’]</p> <p>A: [LEGGO] “Allora Filippo va a cercare il suo amico Patù il coniglietto. [...] «Ciao Patù! [...] Lo sai che oggi è la mia festa? Vieni a fare alle corse con me?»”  R: <b>Siiiiii!!!</b>  S: <b>Nooooo!</b>  A: Perché no?  R: <b>Eh, perché c’è tanto da fare!</b></p> <p>A: Vediamo cosa deve fare Patù... [VOLTO PAGINA]  R: <b>Deve pulire tutte le foglie!</b></p>	<p><b>Questo momento è molto importante. I bambini hanno iniziato a immedesimarsi in Filippo. Assieme a lui, si sono creati un’aspettativa ben precisa sul futuro svolgimento dei fatti, che viene infatti espressa da questo “Siiiiii” pronunciato all’unisono.</b></p> <p><b>Con questa breve affermazione, S. dimostra di aver intuito il principale meccanismo narrativo della vicenda.</b></p> <p><b>In questo breve scambio di battute risulta evidente come entrambi i bambini abbiano voluto, spontaneamente, provare ad anticipare gli eventi. S. lo fa correttamente, R. no: continua ad aspettarsi che qualche amico vorrà giocare con Filippo. Dopo la mia domanda, che indirettamente conferma il no di S., R. si ravvede e corregge il tiro (‘peché c’è tanto da fare’), dimostrandosi aperto ad accogliere le osservazioni dei compagni.</b></p> <p><b>L’ipotesi è quasi corretta: per la sua formulazione, R. ha fatto appello all’osservazione dell’immagine.</b></p>
--	--

<p>A: [LEGGO] “«Oh, mi spiace, Filippo» dice Patù. «Ho troppo lavoro da fare oggi. Devo spazzare la casa e devo trovare delle foglie secche da spargere per terra. Non ho tempo per giocare» Povero topo Filippo! «Non importa» dice. «Spero che il ranocchietto Teddi giochi con me». [GIRO PAGINA] Filippo va a cercare l’amico Teddi.”</p> <p>Chi è Teddi?</p> <p>TUTTI: La rana!!</p> <p>A: Dove abita la rana?</p> <p>R: In acqua! In acqua! In acqua!!</p> <p>A: In acqua, giusto. [RIPRENDO A LEGGERE] “«Ciao, Teddi!» dice Filippo.”</p> <p>R: [INTERROMPENDO LA LETTURA] <b>Teddi! Ciao Teddi!</b></p> <p>A: [RIPRENDO A LEGGERE] “«È il mio compleanno, giochi ai marinai con me? Useremo le ninfee come barche»”. Le ninfee sono questi fiori bianchi e rosa che crescono sull’acqua [SPIEGO INDICANDO I FIORI NELL’ILLUSTRAZIONE]. Secondo voi Teddi può giocare con Filippo?</p> <p>S. <b>Aaah! Ora ho capito tutto!!</b></p> <p>R: <b>Eh, no, perché i topi non possono andare in acqua.</b></p> <p>A: Vediamo...</p> <p>S: <b>Ora lo so cosa si fa: si fa una surfresa!</b> [Intende dire SORPRESA]?</p> <p>R. <b>Oppure fanno un regalo per loro così quando diventano grandi possono nuotare.</b></p>	<p><b>R. interrompe la lettura chiamando il nome di Teddi e salutandolo: sembra che abbia riconosciuto un amico! Lo interpreto come un segnale positivo: significa che il processo di immedesimazione si sta consolidando.</b></p> <p><b>Anche in questo caso mi sembra interessante confrontare le ipotesi dei due ascoltatori.</b></p> <p><b>S. ha davvero compreso il futuro svolgimento della trama, nonché l’epilogo della storia.</b></p> <p><b>R., invece, formula un’ipotesi plausibile, ma non corretta. Si basa sulle immagini e sulle proprie conoscenze della realtà (in effetti, i topi non sono fatti per nuotare). Non tiene conto, però, della ricorsività degli eventi: sembra non aver colto il nesso ‘rifiuto-essere indaffarati’ che va ripetendosi identico col procedere della storia.</b></p> <p><b>L’incipit di frase con la congiunzione disgiuntiva <i>oppure</i> indica che R. ha ascoltato l’ipotesi di S. e che, in un certo senso, l’ha presa in considerazione: l’idea della sorpresa lo conduce a quella di regalo. Tuttavia, prosegue il suo ragionamento allontanandosi sempre più dai meccanismi narrativi originali.</b></p>
--	--



<p>R: <b>A lui! A lui! A lui!</b></p> <p>A: «Spero tanto che sia per me!»”. È come ha detto R.? è per lui secondo voi?</p> <p>TUTTI: Siiii!</p> <p>A: [RIPRENDO A LEGGERE] “La lettera è per Filippo! Fulvio l’ha lasciata sulla soglia di casa sua. Filippo legge il nome sulla busta. È indirizzata proprio <i>Al signor Filippo</i>. «È per me, non ci sono dubbi!». La apre e legge il biglietto: «Caro Filippo, vuoi venire subito alla vecchia casa?».</p> <p>[GIRO PAGINA] «Che strano» pensa Filippo. «Ma chi è che scrive? Non ci vive più nessuno là. Mah! Andrò a vedere». Filippo corre per il sentiero alla vecchia casa. [...] La casa sembra disabitata. Filippo entra.</p> <p>[GIRO PAGINA] «Tanti auguri, Filippo!» dice lo scoiattolo Toni. «Buon compleanno!» dice il coniglio Patù”.</p> <p>R: [INIZIA A CANTARE] <b>Tanti auguri a te, tanti auguri a te, tanti auguri, caro Pippo! Tanti auguri a te!</b></p> <p>S: Io l’avevo detto!</p> <p>A: Sì! Avevi proprio indovinato! [LEGGO] “«Ti piacciono i nostri regali?» chiede il ranocchio Teddi. Filippo apre i pacchetti. C’è un copricapo di foglie”. ‘Copricapo’ vuol dire ‘cappello’. Eccolo qui [LO INDICO]. “Una tazza fatta con una nocciola [LA INDICO] e una barca fatta con una ninfea! [LA INDICO]</p> <p>[GIRO PAGINA] Giocano a nascondino negli angoli bui della vecchia casa. Vanno in barca nello stagno. Quando sono stanchi e affamati si fermano a mangiare la torta. «Oh, grazie!» esclama Filippo. «Il giorno del mio compleanno è stato proprio...»</p> <p>TUTTI: Bellissimo!!</p>	<p><b>Questa volta l’inferenza di R. è corretta.</b></p> <p><b>R. inizia a cantare ‘Tanti auguri’. Interpreto l’iniziativa come un ulteriore segnale di un alto coinvolgimento emotivo nella vicenda. Un’ulteriore conferma di ciò è data dal fatto che R. inventa un soprannome per il topolino: Pippo, abbreviazione di Filippo.</b></p>
---	--

## APPENDICE 8

**Produzione guidata: ripassiamo insieme la trama de *La festa di Filippo*.**

### Trascrizione.

A: [...] cosa succede all'inizio?

R: È il compleanno di Teddi.

S: No, Filippo.

A: Filippo! Quindi, cosa fa Filippo?

R: Va a... a... scoiattolo.

S: Si chiama Toni.

A: Sì, dallo scoiattolo Toni.

R: **E dopo** dice: "V...v...vuoi andare a giocare con me?" **E** lui dice: "Ce l'ho tanti impegni, non posso giocare con te.

A: Allora Filippo va da...

R: Il coniglio che dice "vuoi giocare con me?"

A: S., cosa risponde il coniglio a Filippo?

S: "Mi dispiace Filippo **ma** devo fare tanti lavori importanti **e** devo spazzare le foglie **e** **anche** usare le foglie per mettere da... sotto... i piedi..."

A: G., allora da chi va Filippo?

G: Rana!

A: Dalla rana! E cosa le chiede?

G: "Ciao! Rana! Voglio giocare!"

A: E la rana cosa risponde?

G: "Noooo!"

A: Perché no?

G: **Perché**... non lo so...

A: "Perché devo insegnare alle mie piccole rane come si fa a..."

R: Nuotare! **Così** quando diventano grandi... **così** possono nuotare...

S: **Ma** le rane sono fortunate a fare... possono arrivare sull'erba **e** fare salti **così tanto** in alto **che** **poi** cadono **e** fanno un tuffo in acqua.

R: **Così**, guarda! [MIMA UN TUFFO]

A: Certo! Le rane possono stare sulla terra e possono anche tuffarsi in acqua e nuotare. Allora... cosa succede poi, G.?

G: Piangere.

A: Ma... chi arriva?

G: Non lo so più... niente!!

A: Un uccellino?

TUTTI: Siii!

A: Come si chiama questo uccellino? Chi si ricorda?

G: Uc-cel-li-no rosso!

A: Bravissimo! Il pettirosso! E cos'ha il pettirosso per Filippo?

S: Una lettera!

R: Una lettera per lui **e** lo legge.

A: Cosa c'è scritto sulla lettera?

R: "Caro Filippo" **e** vuole andare alla sua festa del compleanno.

A: Ma c'è proprio scritto 'festa di compleanno'?

S: No! No! C'è scritto, veramente, "Caro Filippo, vieni alla vecchia casa!"

A: Esatto! Giorgio, quando Filippo entra nella vecchia casa, cosa succede?

G: Lui... festa!

A: C'è una festa! E cosa gli gridano i suoi amici?

S: Supresa!

G: Compleanno! [CANTA] Tanti auguri a te!  
 TUTTI: [CANTANDO] Tanti auguri a te! Happy birthday to you!  
 A: Bravissimi!

## APPENDICE 9

**Produzione guidata: ripassiamo insieme la trama de *La festa di Filippo*.**

**Analisi delle congiunzioni e dei nessi logici.**

S.	R.	G.
<p><b>E</b>            4 volte, di cui 1 rafforzata dall'avverbio ANCHE:            - [...] <i>devo fare tanti lavori importanti e devo spazzare le foglie e anche usare le foglie per mettere da... sotto... i piedi...</i>;            - [...] <i>possono arrivare sull'erba e fare salti così tanto in alto che poi cadono e fanno un tuffo in acqua.</i></p> <p><b>MA</b>            2 volte:            - 1 con valore avversativo: <i>Mi dispiace Filippo ma devo fare tanti lavori importanti</i>;            - 1 con funzione di appoggio per introdurre la principale: <i>Ma le rane sono fortunate a fare... possono arrivare sull'erba e fare salti così tanto in alto che poi cadono e fanno un tuffo in acqua.</i></p>	<p><b>E</b>            3 volte:            - [...] <i>vuoi andare a giocare con me?"</i>  <i>E lui dice: "Ce l'ho tanti impegni [...]"</i>;            - <i>Una lettera per lui e lo legge.</i>            - <i>"Caro Filippo" e vuole andare alla sua festa del compleanno.</i></p> <p>In quest'ultimo caso, la congiunzione copulativa mette sullo stesso piano due proposizioni che potrebbero invece essere gerarchizzate secondo una logica causale o di conseguenza.</p> <p><b>E DOPO</b>            1 volta:            - <i>E dopo dice: "V...v...vuoi andare a giocare con me?"</i></p> <p><b>COSÌ</b>            3 volte:            - 2 come congiunzione con valore finale: <i>Nuotare! Così quando diventano grandi... così possono nuotare.</i></p>	<p><b>PERCHÉ</b>            1 volta, ripreso dalla mia domanda-imbeccata al fine di fornire la risposta:            - A: <i>Perché no?</i>            G: <i>Perché... non lo so...</i></p>

<p><b>POI</b> 1 volta, inserito in una consecutiva: - [...] <i>possono arrivare sull'erba e fare salti così tanto in alto che poi cadono e fanno un tuffo in acqua.</i></p> <p><b>COSÌ</b> 1 volta, utilizzato nella strutturazione di una proposizione consecutiva: - <i>possono arrivare sull'erba e fare salti così tanto in alto che poi cadono e fanno un tuffo in acqua.</i></p>	<p>- 1 come avverbio con valore deittico: <b>Così</b>, guarda! [MIMA UN TUFFO]</p>	
--	--	--

**APPENDICE 10**

**La festa di Filippo: attività sui nessi logici MA e ALLORA**



## APPENDICE 11

### Drammatizzazione de *La festa di Filippo*: analisi dell'espressione delle emozioni.

#### PROVA 3

	Io	Osservatrice
S.	<p><b>NEL RUOLO DEL PROTAGONISTA: IL TOPOLINO FILIPPO</b></p> <p>Sequenza 1. Gioia nel constatare che è una splendida giornata ed è il giorno del proprio compleanno: S. porta la marionetta verso l'alto facendole aprire le braccia (i sentimenti della gioia e dell'entusiasmo sono espressi attraverso un moto ascensionale e di apertura). Il tono della voce è allegro, alto e squillante. Non mima l'azione del guardare fuori dalla finestra.</p> <p>Sequenza 2 (Filippo alla tana dello scoiattolo Tony). Tiene la marionetta ben di fronte a quella della compagna, in modo tale che sia evidente che sono i personaggi a parlare tra loro. È un'accortezza che il bambino mantiene costante in ogni scena.</p> <p>Al primo rifiuto Filippo non si scoraggia, recita il narratore: S. mantiene quindi un tono della voce ottimistico, coerentemente con quanto esplicitato dal testo.</p> <p>Sequenza 3 (Filippo alla tana del coniglietto Patù). Al secondo rifiuto, quello dell'amico Patù, S. tiene la marionetta con la testa e la schiena piegate verso il basso, ad esprimere meglio la tristezza provata dal personaggio (il narratore sta leggendo: "Filippo è un po' triste"). Quando il narratore dice: "Ma non si scoraggia", subito Filippo dice: "Non importa, non importa, andrò dal mio amico ranocchio". Il ripetere velocemente e per due volte "Non importa" rende bene la prontezza di Filippo nel fare appello alla propria forza d'animo per non lasciarsi andare allo sconforto.</p> <p>Sequenza 5 (Filippo torna a casa sconsolato). Il narratore recita: "Ora Filippo è davvero molto triste... è il suo compleanno e nessuno dei suoi amici vuole giocare con lui". Mentre per passare da una tana all'altra S. aveva letteralmente fatto volare la marionetta per aria, nel ritornare a casa, questa volta, tiene la marionetta col viso rivolto verso il basso e con la schiena piegata. Anche la</p>	<p><b>NEL RUOLO DEL PROTAGONISTA: IL TOPOLINO FILIPPO</b></p> <p>Prende molto sul serio la rappresentazione. È completamente immerso nel suo personaggio.</p> <p>Quando legge la lettera con l'invito, lo fa come se fosse la prima volta. Riesce ad esprimere la curiosità e la sorpresa come se davvero non ne conoscesse già il contenuto.</p> <p>Aggiunge interiezioni per enfatizzare le battute: "Mmmh... strano".</p>

	<p>velocità con cui percorre il tragitto è notevolmente diminuita.</p> <p>Sequenza 6 (Filippo riceve una lettera misteriosa dal postino Fulvio). Quando il postino gli annuncia – erroneamente – che c’è una sorpresa per lui (vedi sotto) S. improvvisa, riusando l’errore della compagna per creare una battuta <i>ad hoc</i>: “Una lettera a sorpresa... io adoro le sorprese!”. Questa battuta, infatti, non è presente nel libro!</p> <p>Prende poi la lettera, apre la busta, estrae il biglietto. Fa per leggerne il contenuto ma subito torna alla busta; se la rigira fra le mani alla ricerca dell’indicazione del destinatario. Quando la trova, legge: “Per Filippo”. Poi aggiunge: “Mmmmh!”. E solo a questo punto torna a leggere il biglietto. La scena è molto espressiva; S. si è mosso con disinvoltura facendo spontaneamente appello alle proprie conoscenze su come affrontare un testo epistolare.</p> <p>Enfatizza molto la parola ‘abbandonata’, dandole un tono interrogativo: “Caro Filippo, vieni subito alla casa... ABBANDONATA?” Poi aggiunge: “Mmmmh, perché?” La scelta di iniziare la frase con tono affermativo per poi modificarlo improvvisamente in interrogativo proprio sull’elemento che genera incredulità e stupore è frutto di improvvisazione e iniziativa personale.</p>	
<b>R.</b>	<p><b>NEL RUOLO DI TEDDI LA RANA</b></p> <p>Quando S.-Filippo giunge allo stagno, R. si fa trovare pronto e in silenzio con la marionetta indossata.</p> <p>Al termine della battuta, tuffa la marionetta in un ideale stagno, riproducendo con la voce il suono dell’acqua. Continua a sguazzarci con convinzione anche mentre Filippo si allontana.</p> <p>Rispetta i turni di parola. Tiene la sua parte e non interviene al posto degli altri.</p> <p>Nella parte finale della drammatizzazione, la festa di compleanno, R. è così ‘dentro’ il personaggio che, di propria iniziativa, chiede alla marionetta-Filippo di giocare con lui a</p>	<p><b>NEL RUOLO DI TEDDI LA RANA</b></p> <p>Si è calato molto nella parte.</p> <p>Imita l’azione del nuotare con la marionetta.</p> <p>Durante la festa di compleanno, mette il capellino alla marionetta e porge i regali a Filippo, rivolgendosi a lui col soprannome di ‘Pippo’.</p> <p>Tramite la propria marionetta, propone a Filippo un gioco da fare insieme. Alessia mi spiega che la proposta è un ‘fuori programma’: sembra quindi che R. abbia preso la drammatizzazione come un gioco di fantasia<sup>90</sup> tra bambini.</p>

<sup>90</sup> Gioco che implica l’invenzione e l’interpretazione di una storia immaginaria. Nel gioco di fantasia o gioco di finzione, ovvero il ‘fare finta che’, il bambino si distacca dalla realtà e costruisce una scena fantastica, spesso con la mediazione di un giocattolo o uno stimolo di altra natura. Il gioco di fantasia inizia a emergere verso la fine della prima infanzia, quando i bambini afferrano il significato dei simboli, cioè che una cosa può rappresentarne un’altra. A partire dai 3 anni, i bambini cominciano a giocare con la fantasia insieme ad altri bambini: si parla quindi di ‘gioco collaborativo di fantasia’. Poiché i bambini devono collaborare per riuscire a sviluppare insieme una scena

	<p>rincorrersi. La rappresentazione è diventata autentico gioco e, se fosse per il bambino, potrebbe proseguire al di là del copione e delle tempistiche dettate dalla lezione, di cui ormai sembra dimentico.</p>	
<b>M.</b>	<p><b>NEL RUOLO DELLO SCOIATTOLO TONY</b>  Le risulta molto difficile ricordare il termine <i>noci</i>. Lo sforzo di memoria compiuto per recitare la battuta assorbe la maggior parte delle sue energie, a scapito della mimica. Non simula l'azione del raccogliere le noci e, a differenza dei compagni, non si preoccupa neppure troppo di tenere la marionetta di fronte a quella dell'interlocutore. Guarda insistentemente alla lavagna, dove le ho scritto il termine <i>noci</i> come promemoria.</p> <p><b>NEL RUOLO DEL PETTIROSSO FULVIO: IL POSTINO DEGLI ANIMALI</b>  Calarsi nei panni di questo personaggio le risulta più facile.  Per Fulvio non c'è una marionetta; M. deve impersonare il pettirosso con tutta la sua persona: di propria iniziativa mette la lettera tra le labbra, usando la bocca come Fulvio si era servito del becco nell'illustrazione del libro. Vola per l'aula aprendo e chiudendo le braccia come ali.  Quello che più la mette in difficoltà è la battuta: durante la prova precedente aveva aperto la lettera al posto di S.; ora dice 'sorpresa' al posto di 'lettera', ma subito si corregge: "C'è una sorpresa per te... c'è una lettera per te!"</p>	<p><b>NEL RUOLO DELLO SCOIATTOLO TONY</b>  M. sembra più timida rispetto ai compagni. Nella recitazione è più impacciata, forse a causa dell'imbarazzo di fronte alla telecamera.  È molto concentrata su quello che deve dire, cosa che la rende poco espressiva.  Quando è il suo turno e Filippo giunge alla sua tana per chiederle di giocare con lui, si fa cogliere impreparata, con la marionetta ancora appoggiata sul tavolo. Appena si rende conto di essere inquadrata, porta una mano alla bocca e si mordicchia un dito.  S.-Filippo recita la propria battuta senza curarsi troppo della difficoltà della compagna, che, tuttavia, reagisce in modo positivo indossando la marionetta (anche se ancora un po' titubante) e rispondendo secondo il copione.</p> <p><b>NEL RUOLO DEL PETTIROSSO FULVIO: IL POSTINO DEGLI ANIMALI</b>  Quando il narratore legge del postino, rimane titubante, senza sapere che fare. Infila la marionetta, mette la lettera in bocca, sfila la marionetta e, finalmente, spicca il volo.  La lettera messa in bocca è segno di immedesimazione e buona osservazione delle immagini.</p>
<b>G.</b>	<p><b>NEL RUOLO DEL CONIGLIETTO PATÙ</b>  L'essere affaccendato del personaggio viene reso più col tono della voce che con la mimica. Il bambino, infatti, non simula l'azione del raccogliere le foglie. Tuttavia, pronuncia la sua battuta con ferma convinzione, assumendo un tono di voce secco e deciso, che non ammette repliche. Il volume della voce è elevato.</p>	

immaginaria, la comparsa di questa forma di gioco dimostra lo sviluppo di una teoria della mente, ovvero essi comprendono che gli altri vedono le cose in una prospettiva differente. [Cfr. Belsky, J. (2009) *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Zanichelli, pp. 210-211].

<p>Tiene la marionetta correttamente infilata nella mano e si cura che stia di fronte a quella dell'interlocutore. Tuttavia, non si preoccupa troppo della gestualità. È concentrato prevalentemente su quello che deve dire. Parlando, lancia diverse occhiate all'insegnante in cerca di conferme.</p>	
--	--

#### PROVA 4

	<b>Io</b>	<b>Osservatrice</b>
<b>S.</b>	<p>Sequenza 3. Dopo il rifiuto del coniglietto Patù, S. sdraia letteralmente la marionetta a pancia in giù sul banco. Rispetto alla rappresentazione precedente, la resa della tristezza è molto enfaticata. Anche il tono della voce è decisamente più mesto.</p> <p>Sequenza 4. Dopo il rifiuto del ranocchio, la voce di Filippo si fa ancora più lamentosa, come se fosse sull'orlo del pianto.</p> <p>Sequenza 5. Questa volta, nel tornare alla tana, S. aggiunge il dettaglio del pianto, che prima aveva trascurato. È un pianto così disperato che il bambino sente il bisogno di mimare lo scendere delle lacrime passando ripetutamente il dito sulla guancia della marionetta.</p> <p>Il pianto nel ringraziare Fulvio e nell'aprire la lettera è un'iniziativa di S.</p>	<p>Rispetto alla drammatizzazione precedente, S. esprime la delusione e la tristezza con il pianto.</p> <p>Simula lo scendere delle lacrime con un gesto del dito.</p> <p>Quando Filippo apre la busta sta ancora piangendo. Ringrazia Fulvio tra i singhiozzi. S. sembra quindi essere consapevole che la delusione per il rifiuto di un amico non è un dolore che si possa dimenticare in poco tempo: è una piccola ferita che si apre e, come tutte le ferite, impiega il suo tempo per guarire.</p>
<b>R.</b>	<p>Non noto differenze significative rispetto alla performance precedente, eccetto il fatto che la dimensione di gioco che aveva rapito R. durante la terza prova lascia ora spazio ad una più consapevole dimensione del 'recitare una parte'.</p>	
<b>M.</b>	<p>Quando è il suo turno, non si fa cogliere impreparata.</p> <p>Nei panni di Fulvio il pettirosso, compie un volo più lungo in giro per l'aula: si prende più tempo e più spazio. Non commette errori nel recitare la battuta.</p>	
<b>G.</b>	<p>G. dimostra di aver preso maggiore confidenza con la sua marionetta arricchendo la mimica del personaggio</p>	

	<p>con qualche dettaglio. Quando Filippo arriva, per esempio, Patù sta saltellando di qua e di là per il banco. Si tratta di un'azione non menzionata nel racconto: G. è quindi riuscito a fare appello alla propria conoscenza enciclopedica del mondo per dare una maggiore connotazione al suo personaggio.</p>	
--	--	--

## APPENDICE 12

### *Una zuppa di sasso. Analisi del testo.*

<p><b>Tema</b></p>	<p>Riassunto. In una notte d'inverno un vecchio lupo giunge al villaggio degli animali e bussa alla casa della gallina, chiedendo di poter entrare. La gallina non ha alcun motivo di temere, la rassicura il lupo: ormai è vecchio e senza denti. Vuole solo preparare la sua zuppa di sasso. Superato lo spavento iniziale, la curiosità ha la meglio sulla diffidenza: una zuppa di sasso? E la gallina apre la porta. Pochi secondi dopo, il lupo si è messo a proprio agio dentro casa; chiede una pentola e dell'acqua per mettere il sasso a cucinare. La gallina chiede di poter apportare il proprio contributo e aggiunge alla ricetta una gamba di sedano. A questo punto, preoccupati, arrivano alla spicciolata gli animali della fattoria. Ciascuno di loro è il benvenuto, viene rassicurato sulle intenzioni del lupo e invitato a entrare. Alla singolare notizia di quanto bolle in pentola, nasce in ognuno il desiderio di arricchire la zuppa con un ingrediente a piacere: così, il porcello aggiunge delle zucchine; l'oca e il cavallo aggiungono i porri; la pecora, la capra e il cane aggiungono rape e cavoli. Nell'attesa che il pasto sia pronto, gli animali chiacchierano insieme attorno al fuoco: si raccontano storie e barzellette, scambiano punti di vista. Quando è il momento, mangiano la zuppa; è il lupo a servire tutti gli animali. Si è fatto tardi, annuncia a un tratto il lupo, che si riprende il sasso e si congeda dagli animali, dispiaciuti. L'ultima pagina lo ritrae alla porta di un tacchino. Ma questa è un'altra storia.</p> <p>Il tema è familiare: tutti, infatti, hanno esperienza di riunirsi attorno a un tavolo e condividere un pasto con la famiglia o con gli amici. Il cibo, inoltre, è uno dei temi previsti dal QCER<sup>91</sup>. È molto probabile che il guardare un familiare cucinare faccia parte del bagaglio esperienziale dei bambini. Forse, qualche volta, hanno anche dato una mano ai fornelli. Riprendere la tematica del cibo significherebbe per gli alunni del laboratorio consolidare e ampliare le proprie conoscenze, in quanto il tema era già stato introdotto e affrontato a inizio corso.</p> <p>Un ulteriore aspetto che rende l'albo psicologicamente rilevante penso sia la presenza del lupo come protagonista della storia: un personaggio noto, che suscita paura e curiosità insieme, a cui nelle fiabe è spesso e volentieri accollato il ruolo</p>
--------------------	---

<sup>91</sup> Cfr. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, traduzione dall'inglese di Quartapelle F. e Bertocchi D. (2007 [2002]), Firenze, La Nuova Italia-Oxford, pp. 60-61: "Tav. 5. Contesto situazionale d'uso della lingua: categorie descrittive".

	<p>di antagonista e la cui tradizionale sconfitta serve a esorcizzare le proprie paure. Abbiamo conosciuto un lupo di questo genere con la lettura de <i>I tre porcellini</i> e abbiamo avuto modo di testarne la voracità e le cattive intenzioni.</p> <p>L'interesse maggiore del libro risiede tuttavia proprio nel rovesciamento dei tratti comportamentali tradizionali, conferendo al personaggio uno spessore e una complessità nuovi.</p>
<b>Narrazione</b>	<p>Non so se la storia sia nota ai bambini. È possibile che alcuni di loro abbiano avuto modo di conoscere l'albo alla scuola dell'infanzia.</p> <p>Gli eventi sono disposti in ordine cronologico e non ci sono trame secondarie che potrebbero complicarne la comprensione. Il ripetersi modulare degli eventi nella parte centrale del racconto dovrebbe, al contrario, facilitarla.</p> <p>I meccanismi narrativi, assieme alle caratteristiche dei personaggi, risultano a mio parere uno degli elementi di maggior interesse dell'albo. L'autrice, infatti, attraverso un sapiente uso delle immagini (vedi sotto), fa riemergere sin dal principio tutti i pregiudizi che il lettore ha sul lupo, creando così uno stato di <i>suspense</i> e crescente apprensione per la sorte degli animali della fattoria. Quando ormai il lettore si è rilassato e ha accettato di credere nei buoni propositi della bestia, ecco un colpo di scena che lo mette in allarme e, in una frazione di secondo, lo porta a riconfermare le sue aspettative iniziali: "Poi il lupo tira fuori dal suo sacco un coltello appuntito e ... infilza il sasso." Come si vede, però, altrettanto velocemente, il pregiudizio riconsolidato viene nuovamente smentito, e per l'ultima volta. Il momento di <i>spannung</i> dà infatti il via al definitivo scioglimento della tensione narrativa sino al lieto fine.</p> <p>Personaggi. Il lettore si identifica spontaneamente con gli animali della fattoria. Questi credo possano essere definiti personaggi semplici, in quanto incarnano emozioni elementari, che il piccolo lettore identifica immediatamente e nelle quali si riconosce: sono l'iniziale paura per il lupo, la preoccupazione per la sorte degli amici, la curiosità per una zuppa dalla ricetta insolita. L'emozione in cui mi aspetto che i bambini non si identifichino è la pronta fiducia degli animali nelle buone intenzioni del lupo e che noi lettori adulti chiamiamo da subito col nome di ingenuità. Lo iato che si viene a creare tra la fiducia dei personaggi e la diffidenza del lettore costituisce infatti il presupposto fondamentale per il funzionamento della storia.</p> <p>Il lupo, invece, è un personaggio di gran lunga più complesso: arriva portandosi sulle spalle il peso dei pregiudizi del lettore e rimane avvolto in un alone di mistero dall'inizio alla fine del racconto. Nel corso della storia conquista per sé un ruolo tutto nuovo: quello di collante sociale, catalizzatore di energie e creatività nuove. È colui che lega, mette insieme, crea unione, convivialità e condivisione, anche se le sue reali intenzioni non sono mai esplicitate. Quella a cui dà vita, poi, non è un'unità che omologa e appiattisce, ma complessa e prismatica, fatta del personale contributo di ciascuno. Finita l'azione di avviare il processo virtuoso, il personaggio si allontana per andare a innescarlo altrove. Lascia che chi ha beneficiato del suo intervento, scoprendo in se stesso e negli altri una nuova dimensione e nuove potenzialità, continui a camminare in quella direzione con le sue gambe. È forse il ruolo di noi educatori e insegnanti. Detto così, il messaggio del libro sembra assai complesso. Ma sono convinta che possa arrivare dritto al cuore del bambino per vie più semplici, forse implicite.</p>
<b>Cultura</b>	<p>La storia ha una morale implicita: il libro infatti offre diversi livelli di interpretazione, risultando così godibile al lettore bambino come a quello adulto.</p>

	<p>Non ci sono aspetti culturalmente determinati che potrebbero creare difficoltà a studenti stranieri; forse il lessico e la natura stessa degli ingredienti che gli animali mettono nella zuppa, ma l'ostacolo si può facilmente superare con un'adeguata attività di pre-lettura.</p>
<b>Lingua</b>	<p>Il lessico usato è concreto.  Il tempo della narrazione è il presente.  Non ci sono metafore, similitudini o espressioni figurate che potrebbero complicare la comprensione.  Il linguaggio astratto è quello delle emozioni provate dagli animali, espresso in forma di sostantivo, verbo o aggettivo. Si tratta di termini che andranno a costituire obiettivo di apprendimento lessicale: <i>si spaventa</i> (x2), <i>paura</i> (x1), <i>tranquilla</i> (x1), <i>curiosa</i> (x1), <i>preoccupato</i> (x3), <i>si stupisce</i> (x1). I termini sono ben contestualizzati e i bambini possono dedurre il significato dalle battute e dal comportamento degli animali. Io, in qualità di lettrice, posso accompagnare la verbalizzazione delle emozioni con un'accentuata espressività del volto e della voce, aggiungendo dove necessario qualche interiezione.  La struttura morfosintattica è lineare.  In proporzione, prevale il dialogo sulla narrazione indiretta.  La modularità degli eventi sul piano narrativo, sebbene sia impostata su una prevalente strategia di riformulazione con altre parole, porta con sé elementi di ridondanza linguistica e lessicale.</p>
<b>Illustrazioni</b>	<p>Il ruolo delle immagini è decisivo. Queste occupano tutto lo spazio della pagina, dichiarando da subito la loro funzione centrale. Il testo è inserito all'interno delle immagini stesse; nella maggioranza dei casi è collocato in alto, in modo tale che il nero delle parole risalti sulla parete gialla della casa della gallina.  La resa grafica dei personaggi è ottima. Ad esclusione del lupo, le loro espressioni lasciano trapelare, quindi facilmente interpretare, i loro stati d'animo e le loro intenzioni. Anche le loro azioni sono chiare e facilmente decodificabili dai bambini.  La funzione che l'autrice attribuisce alle immagini è tanto descrittiva quanto interpretativa. Descrittiva, perché illustrano quanto accade: ogni sequenza narrativa, così come ogni personaggio, sono rappresentati. Interpretativa, perché ampliano la storia con aggiunta di dettagli e sfumature che non sono veicolati dal testo. In questo senso il contrasto cromatico svolge una funzione decisiva. All'esterno predominano i colori freddi: il grigio, il bianco della neve, il nero della notte. Fuori infatti è inverno: tutto trasmette una sensazione di freddo, incertezza e isolamento. Ciascuno degli animali sta rintanato nella propria abitazione. Dentro casa, invece, predominano i colori caldi: il giallo della parete, il rosso del pavimento e del fuoco acceso. Tutto trasmette una sensazione positiva e accogliente; simbolicamente, la giusta predisposizione per il clima di unione e condivisione che di lì a poco di verrà a creare.  Altrettanto cruciale è la resa del lupo come 'lupo cattivo'. Le sue fattezze scarne e puntute, il suo sguardo torvo e la mole quasi gigantesca a confronto con quella degli altri animali ispirano da subito diffidenza e paura. Si comprende quindi come le scelte grafiche siano necessarie all'innescarsi della <i>suspense</i>: il lettore dà quasi per certo che il lupo mangerà gli animali. La gestione dell'immagine si fa in questo modo vera e propria strategia narrativa, in quanto è funzionale alla generazione di quei pregiudizi e di quelle aspettative che reggono tutta la macchina narrativa fino all'inaspettato scioglimento e al disvelarsi della morale.</p>

## APPENDICE 13

### *Una zuppa di sasso.*

#### Lettura e analisi delle inferenze: gli interventi di R.

Per chiedere spiegazioni circa una parola sconosciuta	Per fare inferenze sullo sviluppo della storia e le motivazioni che spingono i personaggi ad agire	Per partecipare alla lettura
<p>R. <i>Che cosa sono i porri?</i></p> <p>R. <i>Cosa sono le bar... barsetelle?</i></p> <p>A. Sono delle storielle che fanno ridere.</p> <p>R. <i>Oppure quelle che fanno i film dell'orrore?</i></p> <p>A. No, i film dell'orrore non fanno ridere... fanno paura!</p>	<p>R. <i>È arrivato il maiale. Perché è venuto?</i></p> <p>A. ««Entra porcello! Con il lupo stiamo preparando una zuppa di sasso.»»</p> <p>R. [VERSO ASPIRATO DI SPAVENTO] <i>Guarda il sasso! Dopo mette dentro la gallina!</i> [NELL'ILLUSTRAZIONE IL LUPO IMMERGE IL SASSO IN UN PENTOLONE PIENO D'ACQUA]</p> <p>A. «Allora il porcello corre a casa sua e ritorna con delle zucchine.»</p> <p>R. <i>Quando mette la gallina dentro per cucinare?</i></p> <p>R. <i>Però vengono tutti.</i></p> <p>A. «La gallina chiede: «Te ne vai di già?» «Sì» risponde il lupo.»</p> <p>R. <i>E dove va, scusa?</i></p>	<p>A. [APRO IL LIBRO ALLA PRIMA PAGINA]</p> <p>R. <i>Un lupo!</i></p> <p>A. «È notte. È inverno.» Vvvvvh!</p> <p>R. <i>Ce lo fai fare il verso?</i></p> <p>A. Sì! Sentiamo il vento che soffia?</p> <p>TUTTI. Vvvvvvh!</p> <p>R. <i>Che brava che sei!</i></p> <p>A. «Un vecchio lupo si avvicina al villaggio dove vivono gli animali.» [IMITO IL RUMORE DEI PASSI SULLA NEVE]</p> <p>R. <i>Fa un po' paura...</i></p> <p>A. «Sono vecchio e non ho più neanche un...» [INDICO I MIEI DENTI]</p> <p>R. <i>Il dente!</i></p> <p>A. «Lasciamo scaldare al tuo caminetto.»</p> <p>R. <i>Caminetto!</i></p> <p>R. [COMMENTANDO L'ASPETTO DEL LUPO] <i>Che vecchio! La sua pancia sembra una ciccia...</i></p> <p>A. «Sono preoccupati e bussano alla porta» [BUSSO SULLA COPERTINA DEL LIBRO]</p> <p>R. <i>Posso fare io il verso della porta?</i></p> <p>A. ««Entrate» dice la gallina.»</p> <p>R. Vvvvvvh! Vvvvvvh!</p> <p>«Beeeh [IMITO IL VERSO DELLA PECORA] «Che cosa state facendo?»»</p>

		<p>R. <i>Beeeh! Che cosa state facendo?</i> [PRONUNCIA LA FRASE CON VOCE TREMULA A IMITAZIONE DEL BELATO]</p> <p>A. “Ma l’acqua bolle nella pentola e il lupo l’assaggia con il mestolo.” R. <i>Il maiale è così.</i> [IMITA LA POSTURA CHE IL MAIALE HA NELL’ILLUSTRAZIONE]</p> <p>A. “Il lupo serve tutti gli animali.” R. [IMITA IL GESTO DI VERSARE LA ZUPPA NEL PIATTO] <i>Grazie!</i></p> <p>A. “Ma non credo sia mai tornato” [MOSTRO L’ULTIMA IMMAGINE IN CUI IL LUPO SI ALLONTANA DAL VILLAGGIO NELLA NEVE] R. [IMITA IL RUMORE DEI PASSI SULLA NEVE]</p>
--	--	--

#### APPENDICE 14

##### Come si prepara una zuppa?

##### TPR –Trascrizione dei comandi dati dall’insegnante agli alunni.

Oggi prepariamo una zuppa. Prendete il cappello da cuoco. Mettevi in testa il cappello da cuoco. Prendete il grembiule. Allacciatevi il grembiule. Prendete una pentola molto grande. Vediamo quanto è grande? Bravi! Mettete la pentola nel lavandino. Aprite l’acqua. Riempite la pentola... *sssssssscccchhh* [RUMORE DELL’ACQUA]. La pentola è piena di acqua! Chiudete l’acqua. Mettete la pentola sul tavolo. Attenzione è pesante! È piena di acqua... *piaaano!* Ok. Prendete le verdure. Prendete un coltello e tagliate le verdure. Mettete a posto il coltello. Prendete le verdure tagliate. Mettete le verdure dentro la pentola. Prendete la pentola. Mettete la pentola sul fornello e accendete il fuoco, senza scottarvi. [I BAMBINI URLANO E SCUOTONO LA MANO DOLORANTE] *Eeeeh!* Ho detto senza scottarvi!! Correte a mettere il dito sotto l’acqua fredda!!! *Ssssssscccch*. Ok. Ora va meglio... Prendete un cucchiaino. Mescolate la zuppa. Assaggiate la zuppa. [“BLEAH!!!!” DICONO SPONTANEAMENTE IN BAMBINI. LI ASSECONDO] Non va bene? Manca il sale? Manca il pepe? Allora... aggiungete il sale. Aggiungete il pepe. Prendete il cucchiaino. Mescolate. Assaggiate, ma prima soffiare bene, perché scotta! [“ADESSO VA BENE, LA ZUPPA!” DICE R.] Adesso va bene! Prendete il mestolo e versate la minestra dentro il piatto. Buon appetito!

## APPENDICE 15

### Come si prepara una zuppa?

Immagine somministrata ai bambini per l'esercizio di riordino.

Le immagini si riportano qui ridimensionate.



## APPENDICE 16

### Come si prepara una zuppa?

Trascrizione della verbalizzazione delle singole immagini.

A. S., scegli una figurina!

S. Io scelgo quella del... aspettate, aspettate... io questo qua.

A. Ok, prendila in mano e falla vedere ai compagni. Cosa succede in questa figurina?

R. Cetriolo.

S. Si deve... c'è una for... ehm, come di dice questo?

R. Coltello!

S. C'è un coltello, c'è un cetriolo, una carota e una...

R. Patata!

A. Sì, una patata. Benissimo. E come sono queste verdure? Sono tutte intere?

TUTTI. Nooooo!

A: Perché c'è un coltello che le sta...

TUTTI: Tagliando!

A. Bravissimi. R., scegli un'altra figurina. [IL BAMBINO PRENDE IN MANO UN'IMMAGINE]  
Benissimo. Cosa succede in quella figurina?

R. Mescolo. Assaggio.

A. Mmh, c'è solo mescolo, sai?

R. Mescolare e basta!

A. G., scegli un'altra figurina. Benissimo, cosa c'è secondo te in quella figurina?

G. Lanciare pezzi.  
 A. Certo!  
 G. Carota... patata...  
 R. Dado.  
 M. Ma cosa si mette il dado?  
 A. Il dado si mette per fare più buona la zuppa. Ma quello è un cetriolo.  
 G. Cetriolo.  
 A. Ok. Quindi, metto le verdure tagliate nella...  
 TUTTI. Pentola!  
 M. Carota... zucchine...  
 G. Io voglio quella di lanciare perché è bella!  
 A. Bene! M.!  
 M. Io metto le cose tutte e metto... e dopo avevo mettato sopra il fuoco.  
 A. Proprio così. In quella figurina c'è: 'Metto la pentola sul fuoco'. S., quale figura manca?  
 S. Quella... aspetta... R. ha scelto quella del mescolato, io ho scelto quella del tagliato... quello del... [INDICA UNA DELLE FIGURINE]  
 A. Mettere le verdure nella pentola...  
 S. Sì... ah! Manca questo!  
 A. Sì! Cosa succede lì?  
 S. Ehm... aspetta! Allora, succede che assaggio!  
 A. Certo! Ma prima di assaggiare cosa faccio? Cosa fa quel mestolo lì?  
 S. Lo metto dentro la zuppa.  
 A. Esatto! Mette la zuppa dentro il piatto! Bene!

## APPENDICE 17

### Come si prepara una zuppa?

#### Trascrizione della verbalizzazione dell'intera sequenza.

**S.**

S. Prima tagliare la fru... ehm,, la... le cose da mangiare. Poi si deve mettere le cose dentro la mestola, poi si deve *accucire* la mestola così anche dentro, poi si deve mescolare e poi arriva la zuppa e con il cucchiaino metto dentro al... eeeeeh... piatto.

A. Infine metto la zuppa nel piatto. Ok!

**R.**

R. Prima tagliare, mettere alla padella... P... O... I... [LEGGE LE LETTERE] Dopo! Numero tre: mettere la pentola al fuoco. Poi mescolare. L'ultima mangiare.

A. Infine...

R. Infine mangiare.

**G.**

G. Prima tagliare frutta, dopo lanciare frutta, dopo accendere fuoco...

A. Sì, accendere il fuoco...

G. Accendere fuoco, dopo girare, dopo... [GUARDA MEGLIO IL QUADERNO E SI METTE A LEGGERE] in...fi...ne... fatto una zuppa e dentro piatto!

A. Bravissimo!

R. Bravissimo, amico mio!

**M.**

M. Uno... taglio

A. Aspetta, aspetta, usiamo queste paroline qui.  
 M. Prima taglio le verdure, poi metto le verdure dentro...  
 A. La pentola...  
 M. La pentola... dopo accendo il fuoco, poi accendo il fuoco... poi... e poi... [A QUESTO PUNTO CI ACCORGIAMO CHE M., INCOLLANDOLE, HA INVERTITO LE ULTIME DUE IMMAGINI. CI FERMIAMO PER CORREGGERE]  
 A. Ok, dicevamo... accendo il fuoco, e poi?  
 M. Mescolo, mescolo, mescolo e dopo mangio.  
 A. Infine mangio. Esatto!  
 M. Infine mangio.

## APPENDICE 18

### Come si preparano gli spaghetti?

#### TPR – Comandi forniti dall'insegnante agli alunni.

Prendete il cappello da cuoco. Mettete il cappello da cuoco. Prendete il grembiule. Allacciate il grembiule. Prendete una grossa pentola. Mettete la pentola nel lavandino. Riempite la pentola di acqua. *Sssssccch!* È piena? È bella piena d'acqua la vostra pentola? [MI FANNO SÌ COL CAPO] Benissimo, allora chiudete l'acqua. Prendete il sale. Mettete un po' di sale nella pentola. Mettete la pentola sul fuoco, senza scottarvi!!! [R.: "QUESTA VOLTA NON MI SONO SCOTTATO, MAESTRA!" M.: "NEANCHE IO!"] Bravi. Prendete gli spaghetti. Mettete gli spaghetti nella pentola. Prendete un cucchiaino. Mescolate. Adesso aspettate un pochino... gli spaghetti devono cuocere. Ok. Credo siano pronti! Spegnete il fuoco. Prendete lo scolapasta. Mettete lo scolapasta nel lavandino. Prendete la pentola. Buttate gli spaghetti nello scolapasta. Prendete lo scolapasta. Muovetelo un pochino, l'acqua deve andare giù bene... via via tutta l'acqua!! Benissimo! Ora mettete gli spaghetti nel piatto. Mettete sopra il sugo di pomodoro e... buon appetito!

## APPENDICE 19

### Come si preparano gli spaghetti?

#### TPR – Comandi forniti dagli alunni all'insegnante.

R. Serve il cappello. Il grembiule. La pentola. L'acqua. Mettere giù, apri l'acqua. Chiudila. Dopo aspettare. [BATTO LE MANI]  
 G. Dopo accendere lo fuoco.  
 A. Dopo accendo il fuoco, certo. Però prima devo fare un'altra cosa... cosa?  
 M. Metto il sale!  
 A. Bravissima! Metto il sale!  
 G. sale. Dopo metti pentola, cendere fuoco. Dopo... [NON SA COME PROSEGUIRE. BATTO LE MANI]  
 M. Adesso...  
 A. Cosa devo mettere nella pentola? Cos'è che voglio mangiare, io?  
 R. Spaghetti!!  
 M. Metto dentro spaghetti. E dopo mescolo, mescolo, mescolo. Dopo aspetto un attimo. [BATTO LE MANI]  
 R. Dopo... si mette lo... come si dice?  
 A. Scolapasta.  
 R. Lo scolapasta sul tavolo!

A. Oh mamma! Sul tavolo? Guarda che è pieno di buchi!! Faccio un lago sulla tavola!!! [TUTTI RIDONO] Dove posso metterlo per non bagnare dappertutto?

R. Ssssscccchhh.

A. Esatto! Proprio lì! Ti ricordi come si chiama?

R. Lavandino!

A. Benissimo! Poi?

R. Prendo la pentola. E poi bisogna mettere gli spaghetti dentro...

A. Dentro lo...

R. Scolapasta!

A. [BATTO LE MANI]

G. Dopo tutta acqua andare giù! Dopo dentro lo piatto. Dopo faccio... pomodoro... [BATTO LE MANI]

M. E dopo mangio!

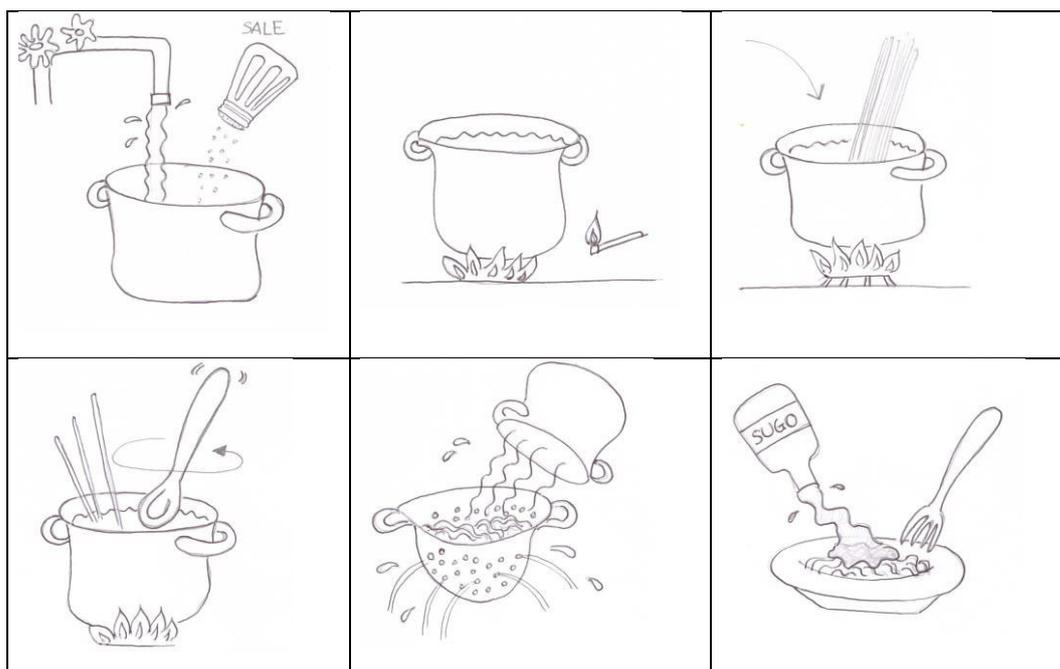
A. Che buoni! Bravissimi!

## APPENDICE 20

### Come si preparano gli spaghetti?

Immagini somministrate ai bambini per l'esercizio di riordino.

Si riportano qui ridimensionate.



## APPENDICE 21

### Come si preparano gli spaghetti?

#### Trascrizione dell'attività di riordino delle sequenze.

A. Che cosa succede in questa figura?  
M. Se apriamo l'acqua, la mettiamo dentro, dopo mettiamo il sale?  
A. Bravissima! G., che cosa succede nell'altra figura che vi ho dato?  
G. Accendo lo fuoco!  
A. Sì! Accendo il fuoco e poi ci metto sopra la pentola. Allora, bambini. Che cosa succede prima? Metto l'acqua e il sale nella pentola oppure metto la pentola sul fuoco?  
G. Ho già capito!  
R. Anch'io ho già capito!  
[I BAMBINI NUMERANO LE IMMAGINI E LE DISPONGONO IN ORDINE SUL QUADERNO]  
A. Allora M., cosa dobbiamo fare per prima cosa?  
M. Prima dobbiamo mettere l'acqua, dopo dobbiamo mettere il sale.  
A. Esatto! Poi, G., cosa dobbiamo fare?  
G. Accendo lo fuoco!  
A. Benissimo. Adesso potete incollare le figure in questo ordine.  
R. Maestra, quando abbiamo incollato ci dai le altre?  
A. Sì!  
[I BAMBINI INCOLLANO LE IMMAGINI SUL QUADERNO]  
R. Maestra, è giusto così?  
A. Sì! Bravissimo!  
R. Però nessuno deve copiarmi.  
A. R., nessuno vuole copiarti...  
R. Maestra, però dai adesso i voti? Ti prego, ti prego!  
A. No, lo sai che qui i voti non esistono! Ma dirò sicuramente alla maestra Arianna che sei stato bravissimo!  
R. Aaaaah! Uffa!  
[DISTRIBUISCO LE DUE IMMAGINI SUCCESSIVE. I BAMBINI LE OSSERVANO]  
A. Bimbi, che cosa succede in questa figura? Vai, R.!  
R. Maestra però questi cosa sono?  
A. Sono gli spaghetti!  
R. Spaghetti! Prima i spaghetti!  
A. Raccontami cosa vedi.  
R. Allora, c'è la pentola col fuoco col cucchiaino e spaghetti.  
A. Sì! Cosa sta facendo questo cucchiaino?  
R. Sta... sta mescolando!  
A. Benissimo; guardiamo l'altra figura. Cosa c'è nell'altra figura?  
M. Sta mettendo li spaghetti. E dopo li mescola!  
A. Sta mettendo gli spaghetti. Quindi: cosa faccio prima? Cosa faccio dopo?  
R. Questo! Questo prima, questo prima!  
G. Non si dice! Ha detto faccio dopo!  
A. Mmmh, giusto, non si dice! Prima provate da soli e poi controlliamo.  
M. Scriviamo li numeri?  
A. Sì, scrivete i numeri.  
R. Maestra, io ho finito.  
[DO UN'OCCHIATA AI QUADERNI. LE SEQUENZE SONO GIUSTE E CORRETTAMENTE NUMERATE: DO IL PERMESSO DI INCOLLARE LE IMMAGINI]

A. Benissimo. Arrivano le ultime due figure. Siete pronti?

TUTTI: Siiiiii!

A. Questa volta provate a fare tutto da soli? Non diciamo niente?

TUTTI: Siiiiii!

[DISTRIBUISCO L'ULTIMA COPPIA DI IMMAGINI. I BAMBINI LE OSSERVANO E LE NUMERANO]

M. Fatto!

R. Fatto!

[CONTROLLO]

A. Siete stati tutti bravissimi! Avete fatto tuuuutto giusto!

R. Perché mi stavo ricordando, maestra!

## APPENDICE 22

### Come si preparano gli spaghetti?

#### Trascrizione della verbalizzazione delle sequenze.

##### R.

R. Prima accendo il rubinetto, metto del sale. Dopo mettere la pentola a... su fuoco. Dopo si mettono i spaghetti alla pentola dove c'è il fuoco. Dopo si mecola e si mette, si mette i spaghetti alla pentola. E dopo si mette...

A. Si dice: 'si scola la pasta'.

R. Si scola la pasta e si mette la pentola, scola la pasta e dopo...

A. Leggi bene la parolina [INDICO LA PAROLA 'INFINE' SUL SUO QUADERNO]

R. [SILENZIO]

A. In...

R. Infine metto il sugo e lo mangio!

##### M.

M. Prima accendo l'acqua e la metto dentro la pentola e dopo metto il sale. E dopo metto il sale. E dopo accendo il fuoco e dopo aspetto un attimo. Poi metto gli spaghetti e aspetto. E dopo mescolo, mescolo. Dopo metto l'acqua e viene fuori. E dopo... e la mangio!

##### G.

G. Prima [LEGGE LA PAROLA 'PRIMA' SUL QUADERNO] accende la acqua, sale. Dopo [LEGGE] cende lo fuoco. Aspetta. Dopo... dopo... dopo... mettere...

A. Gli spaghetti.

G. Spaghetti. Lanciare dentro. Anche accendere fuoco. Dopo giro, mescola. Dopo mescola. Dopo... non lo so più...

A. Scolo la pasta.

G. Scolo il pasta...

A. Sì!

G. Dopo...

A. [LO INTERROMPO] In...

G. Infine sugo, spaghettoni, mangiare!!

## APPENDICE 23

### Gioco di verifica sulle emozioni. Trascrizione.

Per facilitare la lettura e l'interpretazione dei dati in ottica comparativa, i racconti dei bambini sono stati inseriti nella seguente una tabella:

<i>Bambini</i>	<b>S.</b>	<b>R.</b>	<b>G.</b>	<b>M.</b>
<b>Preoccupato</b>	<p>S: Quando mi sono fatto male e mi arriva sangue dalla mano.</p> <p>A: E quando la mamma è caduta ti sei preoccupato per lei?</p> <p>S: Sì, un po'.</p>	<p>R: Il mio papà una volta stava guidando con la bici e dopo è caduto con la bici e sussesso sangue e la mamma l'ha portato a casa con la bicicletta.</p> <p>A: Allora quella volta ti sei preoccupato tanto?</p> <p>R: Sì.</p> <p>S: Ma questo è spaventoso!</p>	<p>G: Io no piace mia mamma mota. Io no piace moto.</p> <p>A: Anch'io quando ero piccola avevo tanta paura che la mia mamma morisse.</p> <p>G: Moto. Io no piace moto.</p>	<p>M: Quando la mamma era all'ospedale.</p>
<b>Triste</b>	<p>S: Quando qualcuno mi fa male o quando qualcuno mi dà le botte.</p>	<p>R: Ancora?</p> <p>A: Prima era 'preoccupato', adesso è 'triste'.</p> <p>R: Aaaaah! Pensavo era triste preoccupato.</p> <p>A: Mmmh, no, sono due cose un po' diverse... Preoccupato è quando hai paura che succeda qualcosa di brutto. Ti ricordi nel libro? Il porcello era preoccupato per la gallina perché aveva</p>	<p>G: Io paura quando mia mamma <i>dica</i> [PAROLA NON CHIARA CHE ASSOMIGLIA FORSE A 'SGRIDA'] io dopo piangere. Ueeeeè!!!!</p> <p>R: Cosa ha detto?</p> <p>A: G., vuoi ripetere per R. che non ha capito tanto bene?</p> <p>G: Quando mia mamma... io paura mia mamma <i>dica</i> io... Ueeeé!! Ueeeé!!</p>	<p>M: Quando quando la mamma non mi viene a prendere.</p>

		<p>paura che il lupo la mangiasse!</p> <p>Tu quando sei triste?</p> <p>R: Quando qualcuno non mi fa giocare.</p>	<p>R: Ah! Ha paura della sua mamma. Non devi avere paura perché le mamme non fanno niente, sono gentili coi figli!</p> <p>G: Mia mamma no gentili... Maestra, però mia mamma voglio io più bravo di tutti però io non lo so niente.</p> <p>A: Ma come non sai niente??!</p> <p>G: Cane... pecora... mucca... ape... dopo, mela... dopo, macchina... dopo...</p> <p>A: Ma, G.! Tu sai tantissime cose!! Hai imparato tantissimo!!!</p>	
<b>Felice</b>	<p>S: Quando qualcuno mi regala qualcosa, oppure se qualcuno mi regala un <i>walky talky</i>, oppure se qualcuno gioca con me.</p>	<p>R: Quando qualcuno gioca con me e che mi fa divertire.</p>	<p>G: Io piace mia mamma [SEGMENTO DI FRASE NON COMPRESIBILE] io felice. Anche io con te felice!</p> <p>M: Anche io sono felice con te, tantissimo!!</p> <p>A: Anche io sono felice con voi, TANTISSIMO!!!</p>	<p>M: Quando qualcuno mi regala una cosa.</p>
<b>Sorpreso</b>	<p>S: Quando qualcuno mi tocca da dietro e io: aaaaaaah!!</p> <p>A: Quello mi sembra più uno spavento che una sorpresa... una sorpresa è</p>	<p>R: Quando è il mio compleanno, non mi dicono niente e aspetto i miei regali. E dopo la mamma mi compra un regalo, e dopo il mio papà, e dopo mi</p>	<p>G: Sorpreso.</p> <p>A: Ti ricordi cosa vuol dire sorpreso?</p> <p>G: Sì! Sorpresooo! Topo dice [PAROLA NON CHIARA] io lavorare, dopo via, ancora lavorare, via,</p>	<p>M: Oggi quando la mia mamma mi ha comprato le <i>memorie</i> [LA PAROLA NON È CHIARA] e mi ha detto... e io ero sulla sedia... e è arrivato il papà e c'erano i</p>

	<p>una cosa bella che non ti aspetti. Quando sei sorpreso?</p> <p>S: Non lo so, perché non sono mai così tanto spaventato. Lo faccio solo quando qualcuno vuole che si diverta a spaventare gli altri e faccio finta che sono spaventato e invece non sono spaventato.</p>	<p>fanno la torta e dopo dici “sorpresa!”.</p> <p>A: E tu che faccia fai?</p> <p>R: [ASSUME UN’ESPRESSIONE SORPRESA SPALANCANDO GLI OCCHI E LA BOCCA]</p> <p>S: Vorrei dire una cosa: R, non è solo regali e torta, è anche condividere.</p>	<p>ancora lavorare, via, dopo uccellino andare a casa topo, dopo toc toc, dopo dice... si chiama Filippo... vai vecchio casa abbandonata. Dopo: sorpresa!!!</p> <p>A: Bravissimo!! Prova a fare una faccia sorpresa...</p> <p>G: Aaaaaah! [SPALANCA LA BOCCA ED EMETTE UN SUONO ASPIRATO CHE SEMBRA UNA ‘A’]</p>	<p>quaderni, le matite, i colori... e io ero sorpresa.</p>
<b>Curioso</b>	<p>S: Quando cerco una cosa con la lente di ingrandimento.</p>	<p>R: Quando arriva la maestra Giulia.</p> <p>A: Anche tu sei curioso di sapere quando viene la maestra Giulia?</p> <p>R: Sì.</p>	<p>G: Io non lo so.</p> <p>A: Quando vuoi sapere tantissimo una cosa.</p> <p>G: Allora, io voglio sapere perché Kevin... [SEGMENTO DI FRASE NON CHIARO]</p> <p>A: Perché Kevin...?</p> <p>G: Niente.</p> <p>A: No dai, dimmi! Cosa vuoi sapere di Kevin?</p> <p>G: Niente, ho sbagliato.</p> <p>A: Va bene, niente allora.</p>	<p>M: Non lo so.</p> <p>A: ‘Curioso’ è quando vuoi sapere una cosa che non sai. Per esempio, quando mi chiedi: “Cosa vuol dire questa parola?”, oppure “Perché vieni da noi solo il lunedì e il venerdì?”, oppure “Cosa fai quando vai a casa?”, oppure “Quando viene la maestra Giulia?”. Quando fai tutte queste domande sei curiosa!</p> <p>M: [RIDE]</p> <p>A: Allora, M., quando sei curiosa?</p> <p>M: Quando dici “Quando viene la maestra Giulia,</p>

				quando viene la maestra Giulia, quando viene la maestra Giulia?" [RIDE]
<b>Spaventato</b>	S: Quando qualcuno mi fa spaventare. A: Bu! Così? S: [RIDE] Sì.	R: Quando qualcuno mi ruba qualcosa, oppure le carte dei <i>pokemon</i> , oppure le carte dei supereroi.	A: G., tu quando sei spaventato? G: Mostro! Io paura! Uuuuuuh!! [SI ALZA E SI METTE A CORRERE PER TUTTA LA STANZA CON LE MANI ALZATE]	* Il racconto di M., a causa della sua lunghezza, verrà riportato fuori tabella.
<b>Arrabbiato</b>	S: Quando qualcuno mi dà i dispetti. E io a casa quando mi arrabbio vado sul divano e faccio così: [IMITA UN PUGNO DATO AL CUSCINO] colpisco un po'.	R: Quando qualcuno mi fa arrabbiare e quando qualcuno dà le botte. Io li do un calcio che fa dritto in acqua! Bum! S: Sì ma sei tu che dai le botte...	G: Io fare compiti da solo... guardare compiti... io dopo piaato! A: Hai pianto? G: No, biato!! Pugno, così, grrrr!!!! A: Aaaaah! Arrabbiato!! Perché devi fare i compiti da solo? G: No, vedere compiti, <i>cerchiare</i> [PAROLA NON CHIARA] compiti da solo. Uno non lo so fare. Io dico non lo so. E dopo mamma dice: "Faaalloo"!! Allora io biatoo!!	M: Quando noi andiamo in palestra e la maestra mi mette in punizione. A: Ti mette in punizioonee??? M: No tante volte, una volta. Quando la maestra mi mette in punizione e mi sgrida io sono arrabbiata con la maestra. Però mai con te, mai! Perché tu sei gentile.

\* M: Quando la mia mamma e il mio papà sono a casa e anch'io sono a casa e vengono i ladri sulla mia casa. E siamo spaventati.

R: Sì, anch'io! Ma noi ce l'abbiamo una pistola e quando arrivano i ladri il mio papà fa BUM! BUM!

M: Sai, in Libia ci sono i ladri e fanno tantissima paura! Una volta il mio nonno... ma non è il mio nonno, è un nostro amico e ce l'ha il suo bambino come te, grande. E dopo da mattina era andato fuori e dopo da notte abbiamo fatto sapere quella cosa qua che hanno preso li ladri. Dopo la mia cugina, no scusa, la mia zia, dopo abbiamo fatto sapere e dopo la mia zia mi ha... ha chiamato la

mia mamma e dopo sono spaventata. E dopo ha stato dieci giorni là. E dopo hanno messo il sale sulla bocca e c'era e...er...era un cassetto di sale e di piccante, c'erano li uccelli dentro, serpenti, e c'erano tutti animali e... e... e... hanno messo sopra su... su... sulla bocca e dopo sono andati dentro la bocca e dopo, e dopo e dopo era meglio e dopo e dopo hanno detto di darli i soldi... mille mille milioni tanti che di mille mile e dopo... mille soldi!

E dopo noi abbiamo paura che sennò se andiamo anche noi ci fanno male anche noi. E però noi non siamo andati, e dopo siamo dormiti e dopo abbiamo portati noi là... perché sennò loro sono spaventati. E dopo noi abbiamo fatto la pasta... era così buona, erano tanti, era una pentola così [APRE LE BRACCIA PER SUGGERIRE UNA MISURA GRANDE]. Dopo siamo andati e dopo abbiamo mangiato e dopo un altro giorno c'è un'altra cosa e un ladro era là e dopo hanno preso la polizia, lui però non ha fatto male a lui, e dopo altri ladri erano andati fuori a fare la spesa e dopo la polizia aveva la pistola per fortuna e dopo uno era morto, il ladro – è... è bravo la punizione! – e dopo, dopo, da notte noi siamo andati a prendere.

## APPENDICE 24

### 'Bandiera delle emozioni'

- 1) Il lupo de *I tre porcellini* è... BUONO o CATTIVO?
- 2) Il lupo de *La zuppa di sasso* è... BUONO o CATTIVO?
- 3) Quando il lupo de *La zuppa di sasso* bussa alla porta, la gallina è... SORPRESA o SPAVENTATA?
- 4) Quando il lupo de *La zuppa di sasso* dice alla gallina: "Voglio fare una zuppa di sasso", la gallina è... CURIOSA o SPAVENTATA?
- 5) Quando il porcello vede entrare il lupo in casa della gallina, si sente... TRANQUILLO o PREOCCUPATO?
- 6) Quando gli animali dicono al topolino Filippo: "Non posso giocare con te, ho tanto da fare", Filippo si sente... TRISTE o ARRABBIATO?
- 7) Quando Filippo riceve l'invito per andare alla vecchia casa abbandonata, è... SPAVENTATO o CURIOSO?
- 8) Quando gli animali saltano fuori gridando: "Tanti auguri, Filippo!", Filippo è... SORPRESO o SPAVENTATO?
- 9) Filippo è... FELICE o PREOCCUPATO per la festa a sorpresa che gli hanno organizzato i suoi amici?